

EPÖ ALANINDA GÖREV YAPAN EĞİTİM BİLİMCİLERİN YAPILANDIRMACILIKLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Öğr. Gör. Mine Çeliköz
NEÜ KAMYO
mcelikoz25@gmail.com

Doç. Dr. Yavuz Erişen
YTÜ Eğitim Fakültesi
erisenyavuz@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın temel amacı eğitim fakültelerinde EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Sonuçların, gerçeği bütüncül ve zengin bir çerçevede yansıtabilmesi için yöntembilim yaklaşımı olarak nicel ve nitel verilerin bütünleştirildiği karma yöntem kullanılmıştır. Önce nitel yöntemle ayrıntılı bilgiler toplanmış, daha sonra bu bilgilere dayalı olarak nicel yöntemde kullanılan veri toplama aracı geliştirilerek, alandaki öğretim üyelerinin bu görüşleri destekleyip desteklemediği belirlenmiştir. Nitel boyut, olgu bilim, nicel boyut ise tarama deseni kapsamında yürütülmüştür. Nitel boyutta farklı üniversitelerden 11 öğretim üyesi katılımcı olarak yer alırken, nicel boyutta Türkiye'deki 52 üniversiteden EPÖ alanındaki toplam 112 (evrenin % 33'ü) öğretim üyesi örnekleme yer almıştır. Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel boyutunda ise görüş listesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Nitel veriler araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmelerle toplanırken nicel veriler internet ortamında online bir yazılım kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular; öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı hem bir öğrenme kuramı hem de bir eğitim felsefesi olarak algıladıkları, tüm unsurlarıyla birlikte ele alındığında öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı tam olarak uygulayamadıkları ancak yapılandırmacılığı temsil eden bazı uygulamalara yer vermeye çalıştıkları yönündedir. Eğitim bilimciler yapılandırmacılıkla ilgili hem anlayış hem de sitemle ilgili ciddi sorunlara işaret etmekte, YÖK ve MEB'e yönelik sistemsel dönüşümlere işaret eden öneriler getirmektedirler. Ayrıca nitel bulgulardan çıkan bu görüş ve öneriler alandaki diğer öğretim üyeleri tarafından da büyük ölçüde desteklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacılık, Karma Yöntem, Eğitim Programları ve Öğretim.

THE VIEWS OF FIELD LECTURERS ON THE CONSTRUCTIVIST PRACTICE IN THE CURRICULUM AND INSTRUCTION: A MIXED METHOD RESEARCH

Öğr. Gör. Mine Çeliköz
NEÜ KAMYO
mcelikoz25@gmail.com

Doç. Dr. Yavuz Erişen
YTÜ Eğitim Fakültesi
erisenyavuz@gmail.com

Abstract

This research aims to find out the views of lecturers teaching in the field of Curriculum and Instruction for the faculties of education. The methodology used here is mixed method, qualitative and quantitative together, so as to reflect the truth in a holistic and broad way. The qualitative method is used for collecting details account and views and with the developed qualitative tool, the data are analyzed to see if they support the collected views. The qualitative one is used for phenomenology and the quantitative one is used for surveying. 11 lecturers participated in the qualitative stage and in the quantitative stage, the number of faculty members that can be reached from 52 different universities has been 112, corresponding to 33% of the population. A semi structured interview form was used for the qualitative stage and in the quantitative stage a classification type of control list

(questionnaire) was used. The qualitative data were collected by using face to face interview and for the qualitative data, the advantages of using online software and the data was collected online as access was easy by the participants willing to respond. The findings indicate that the lecturers regard constructivism both as a learning theory and a philosophy and that faculty members are not able to fully implement constructivism but trying to include some characteristics of it. They mention some major problems regarding both the understanding of constructivism and the system, and therefore, they have some suggestions for systematic transformations expected from the Council of Higher Education and Ministry of National Education. In addition, the views and suggestions obtained from the qualitative findings are strongly supported by other faculty members too.

Keywords: Constructivism, Mixed Method, Curriculum and Instruction.

GİRİŞ

Yapılandırmacılık (constructivism) geleneksel davranışçı ve deneysel yaklaşımlara alternatif olarak ortaya çıkmış ve 20. yy'ın ortalarından itibaren eğitimle ilgili küresel alan yazında en çok değinilen konulardan biri olmuştur (Gür, Dilci ve Arseven, 2009). Ancak tarihsel süreç olarak ele alındığında yapılandırmacılığın, yeni bir düşünce olmadığı; felsefe, matematik, sosyoloji, mimarlık, yönetim, organizasyon gibi pek çok alanda etkili olduğu (Şimşek, 2004) ve son yirmi yıl içinde baskın bir şekilde vurgulandığı görülmektedir (Bay, 2008). Platon'a kadar inen ve Antik çağa kadar dayandırılan yapılandırmacılık (Ozmon ve Craver, 1986), 20. yüzyılın başlangıcında James ve Dewey gibi pragmatistlerin (Tynjala, 1999), 20. yüzyılın ikinci yarısında da Piaget, Vygotsky Ausubel, Bruner ve Glaserfeld gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalarla (Açıkgöz Ü., 2003) çağdaş eğitimin temelini oluşturan bir anlayış halini almıştır.

Bentley (1998) ve Matthews (1993;2002) Yapılandırmacılık teriminin öğrenme kuramı, bilgi kuramı, eğitim kuramı, pedagojik etik, politik kuram, dünya görüşü, düşünme kuramı, kişisel bilgi kuramı, bilimsel bilgi kuramı, program geliştirme kuramı ya da felsefi bir kuram olarak ele alındığını belirtmektedir. Şimşek (2004)'e göre temeli yapılandırmacılığa dayanan yaklaşımların ortak noktası, var oluşun karmaşık gerçeğinin öznellik temelinde aranmasıdır. Bu yüzden yapılandırmacılık homojen bir kuramsal yapı olmayıp daha çok genel bir çerçeve olarak görülmektedir. Bu çerçevede yapılandırmacılık, gerçeğe nesnel (objektivist) yaklaşan pozitivist paradigmanın karşısına, ona zıt yeni bir paradigma olarak ortaya çıkmıştır (Çubukçu, 2010). Bu yeni paradigmaya göre bilgi keşfedilmek ya da ortaya çıkarılmak yerine, yorumlanmakta ve oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2005–2006 öğretim yılından itibaren davranışçılık yaklaşımından büyük ölçüde vazgeçilerek yapılandırmacı eğitimin benimsendiği Türk Eğitim Sisteminde, öncelikle ilköğretim düzeyindeki programlarda köklü bir değişime gidilerek yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaya başlanmıştır. Programların geliştirilmesi süreci, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öncülüğünde gerçekleşmiş olmakla birlikte, eğitim ile ilgili bütün tarafların yer aldığı, şeffaf, açık ve sağlıklı bir tartışma yapılmadan yürütülmüştür (Fer, 2005). Programlar hazırlanırken Türkiye'nin eğitim-bilim geleneği, öğretmen özelliği, teknik donanım yeterliği, süre, materyal, yönetim anlayışı, öğrenci özellikleri vd. eğitim sistemin ana ve alt unsurları açısından yeterince sorgulama yapılmamıştır (Ev, 2010). Bu yüzden programlar, ilk uygulanmaya başladığı yıllardan bugüne değin farklı kesimler tarafından pek çok eleştiriye maruz kalmıştır (Şimşek, 2004; Aydın, 2006; Baş, 2011; Tonbuloğlu, 2014).

Literatürde tüm bu eleştirilerin yanı sıra yapılandırmacılığın sınırlılıkları noktasında pek çok eğitim bilimci tarafından dile getirilen görüşler de bulunmaktadır (Richardson, 2003; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Ocak, Koçyiğit ve Özermen, 2010; Ocak, 2010; Çiftçi, Sünbül ve Köksal; 2013). Bu görüşler yapılandırmacılığa dayalı programların oluşturulması, uygun içeriğin hazırlanması, uygulama süreci ve değerlendirme zorluğunun yanı sıra çok zaman alıcı olması hususunda da toplanmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciler her ne kadar kendi öğrenmelerinden sorumlu olsalar da bu durum öğretmenin iş yükünü hafifletmek değil aksine daha fazla artırmaktadır. Oluşturulan gerçek yaşam ortamları çok pahalıya mal olmaktadır. Ayrıca kalabalık ortamlarda aktif katılım düzeyi düşmektedir. Yapılandırmacı sınıf ortamlarında grup çalışmaları esnasında çekingen öğrenciler üzerinde baskı olabileceği gibi ortak

çalışmalarda iş yükü eşit dağılım göstermeyebilir. Lider yönü iyi olan ya da dominant öğrencilerin diğerlerine baskın olma ve daha üst düzey performans gösterme olasılıkları da yapılandırmacılıkla ilgili olumsuz görüşler olarak yansıtılmaktadır.

Yapılan literatür taramalarında uygulandığı ilk yıllarda genel olarak yapılandırmacılığa yönelik olumsuz görüşler daha fazla çeşitlilik ve daha fazla yoğunluk göstermektedir. Bu yoğunluk ve çeşitlilik belki bu yaklaşımın kusurlu bir yaklaşım olduğu veya buna göre hazırlanan programların sağlam temellere dayanmadığı izlenimini de uyandırabilmektedir. Bu yüzden bu araştırmayla Türk Eğitim Sisteminin bilimsel dayanağının başat öğelerinden biri olan EPÖ alanındaki eğitim bilimcilerin, ülkemizde yaklaşık on yıldır uygulanan eğitim programlarının kendine özgü bir anlayışla esas aldığı yapılandırmacılık ve uygulamalarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Araştırmayla, EPÖ alanındaki eğitim bilimcilerin yapılandırmacılığı nasıl algıladığı, kendilerinin yapılandırmacı bir anlayışa sahip olup olmadığı, yapılan uygulamaların yapılandırmacılıkla uygun düşüp, düşmediği ve daha iyi uygulamalar için ne gibi değişimlerin ya da gelişmelerin olması gerektiği konularında ilgilileri aydınlatacağı düşünülmektedir. Bu nedenle de bu çalışmanın eğitim alanıyla ilgili olan tüm kesimlere, özellikle de programın uygulayıcısı olan öğretmenler ile öğretmen adaylarına ve dolaylı olarak da tüm topluma katkı getireceği beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, MEB'in 2005 yılından itibaren eğitim sisteminde uygulamaya çalıştığı ancak "ne derece uygulanabildiği" hususunda tartışmaların devam ettiği "Yapılandırmacılık" ile ilgili, EPÖ alanındaki eğitim bilimci öğretmen üyelerinin görüşlerini ortaya koymak ve bu doğrultuda *yapılandırmacı eğitimin* iyileştirilmesine katkıda bulunmaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

Görüşme verilerine dayalı olarak, EPÖ Alanında Görev Yapan Öğretim Üyelerinin;

1. Yapılandırmacılıkla ilgili *algıları* nasıldır?
 - 1.1. Nasıl tanımlamaktadırlar?
 - 1.2. Nasıl bir anlayışa sahiptirler?
2. Yapılandırmacılıkla ilgili *uygulamalara ilişkin görüşleri* nelerdir?
 - 2.1. Kendileri ne tür uygulamalar yapmaktadırlar?
 - 2.2. Eğitim fakültelerindeki uygulamalara ilişkin bakış açıları nasıldır?
 - 2.3. Millî Eğitimdeki uygulamaları nasıl değerlendirmektedirler?
3. Yapılandırmacılık açısından *yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri* nelerdir?
 - 3.1. Zihniyetle ilgili ne tür sorunları ifade etmektedirler?
 - 3.2. Sistemle ilgili ne tür sorunlara işaret etmektedirler?
4. Yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için neler *önermektedirler*?
 - 4.1. MEB'e yönelik önerileri nelerdir?
 - 4.2. YÖK'e yönelik önerileri nelerdir?
5. Öğretim üyelerinin nitel verilerle elde edilen görüşleri, nicel verilerle de desteklenmekte midir?
 - 5.1. Yapılandırmacılığa ilişkin algılar farklılaşmakta mıdır?
 - 5.2. Yapılan uygulamalara yönelik görüşler ilişkili midir?
 - 5.3. İşaret edilen sorunlar örtüşmekte midir?
 - 5.4. Getirilen öneriler benzerlik göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yöntembilimde son yıllarda kullanım oranı giderek artış gösteren ve tüm dünyada yaygınlık kazanmaya başlayan *karma model* yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüştür. Karma model araştırmaları, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı, araştırma problemini derinlemesine inceleme imkânı veren araştırmalardır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Farklı yöntemlerin bir arada kullanılması, tek başına nitel ya da tek başına nicel yöntem kullanıldığında oluşabilecek sınırlılıkları en aza indirebilmektedir. Bu yüzden bu araştırmada araştırma sorularının daha esnek ve kapsamlı olarak irdelenebilmesi, bir yöntemin zayıf yönünün diğer yöntemin güçlü yönüyle tamamlanması ve nitel

yöntemlerle toplanacak veriler doğrultusunda yapılandırmacılıkla ilgili genellemelere olanak veren bir örneklem üzerinde nitel bulguların test edilmesi ihtiyacından dolayı karma model tercih edilmiştir.

Karma modelin sıralı-keşfedici desenine dayalı olarak yürütülen bu araştırmanın ilk sırasını nitel boyut oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutunun temellendirildiği desen ise "olgu bilim" desendir. Olgu bilim, bireylerin kendi bakış açıları doğrultusunda algı ve deneyimlerini ortaya koyan bir araştırma desendir (Lester, 1999). Bu çalışmada EPÖ alanındaki öğretim üyelerinin "yapılandırmacılık" olgusuna ilişkin yaşadıkları deneyimler belirlenerek öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeye dönük veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Yapılandırmacılığın ne olduğu, nasıl algılandığı ve konuyla ilgili deneyimlerin neler olduğuna yönelik öğretim üyelerinin bireysel algıları ve ortak özellikleri betimlenmiştir. Ayrıca sosyal bağlamda oluşturdukları anlamlar dikkate alınmış ve deneyimlerindeki ayrıntılara odaklanılarak gizli anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu ise tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Tarama araştırması, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Bu araştırmanın nitel boyutunda katılımcı olarak yer alan EPÖ öğretim üyelerinden görüşmeler yoluyla elde edilen ve içerik analizi ile çözümlenen verilerden elde edilen görüşler bir kontrol listesine (anket) dönüştürülerek yine EPÖ alanının Türkiye evrenini oluşturan diğer öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Öğretim üyelerinin yapılandırmacılık uygulamalarına ilişkin görüşleri o andaki mevcut durumu ortaya koymakta ve verinin toplandığı andaki algılarını, bakış açılarını olduğu gibi her hangi bir etkiye maruz bırakmadan, yansıtmayı amaçlamaktadır.

Evren ve Örneklem/Katılımcılar

Bu çalışmayla Eğitim Fakültelerinin EPÖ bilim dalında görev yapan eğitim bilimci öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Araştırmanın karma modele dayalı olarak yürütülmesi nedeniyle verilerin elde edilmesinde nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesinde, amaçlı örnekleme tekniklerinden "ölçüt örnekleme" ve "kolay ulaşılabilir örnekleme" tekniklerinden faydalanılmıştır. Bu teknikte araştırmacı, kendisine yakın ve ulaşılması kolay olan durumları seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yüzden araştırmanın örnekleminde, yapılandırmacılıkla ilgili zengin yaşantılara sahip olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretim üyelerinden, kolay ulaşılabilir olanların yer almasına dikkat edilmiştir.

Nitel verilerin elde edildiği örneklem grubunun belirlenmesinde kullanılan ikinci teknik ölçüt örnekleme tekniğidir. Creswell (2007), olgu bilim araştırmalarında katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme tekniğinin kullanılmasını önermektedir. Özellikle araştırmaya konu olan olgu ile ilgili deneyimlere sahip birey sayısı çok olduğunda bir takım kriterlerin belirlenmesi gerekmektedir. Ölçüt örneklemin temel gerekçesi, seçilen katılımcıların bilgi kaynaklığı açısından zengin olmasıdır. Ölçüt örnekleme doğrultusunda seçilen katılımcılar, programların veya sistemlerin temel eksiklerinin ortaya çıkarılmasında ve sistemlerin iyileştirilmesinde önemli bir fırsat oluşturmaktadır (Patton, 2014). Bu çalışmada da yapılandırmacılık olgusuna ilişkin üst düzeyde deneyim sahibi olan ve eğitim sisteminin iyileştirilmesi için görüşlerinden yararlanılan öğretim üyelerinin belirlenmesinde iki kriter esas alınmıştır. Bu kriterlerden birincisi *15 yıllık mesleki deneyime sahip olma*, ikincisi ise lisansüstü düzeyde ders vermiş ya da vermekte olma ölçütleridir. Bu yönüyle öğretim üyelerinin alana hem öğretim üyesi yetiştiriyor olmaları hem de lisansüstü dersleri değerlendirebilme donanımına sahip olmaları gözetilmiştir. Sonuç olarak tespit edilen kriterleri taşıyan ve ulaşılabilir kolaylığı bulunan 11 katılımcı ile araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Araştırmada etik kurallar gereği katılımcıların adları gizli tutulmuş ve görüşleri ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11 şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Araştırmada görüşlerine başvuru katılımcılar, 3'ü bayan, 8'i erkek olmak üzere toplam 11 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Öğretim üyelerinin 5'i Prof. Dr., 3'ü Doç. Dr. ve 3'ü de Yrd. Doç. Dr. olarak görev yapmaktadır. Yaş ortalaması 47 olan öğretim üyelerinin EPÖ alanındaki görev süreleri en az 17, en çok 27 yıldır. Bu katılımcılardan 7'si yüksek lisans eğitimini EPÖ alanında, 4'ü ise Ölçme-Değerlendirme, Eğitim Teknolojisi, Felsefe ve İngiliz Dili/Edebiyatı alanlarında yapmışlardır. Ayrıca üç

öğretim üyesi Eğitim programları ve Öğretim alanının haricinde Felsefe, Ölçme-Değerlendirme ve Din Felsefesi alanlarında da doktora yaptıklarını bildirmişlerdir. Yani çift doktoralıdırlar.

Araştırmanın nicel boyutu teyit amacı taşıdığı için evren, doğal olarak Türkiye'deki tüm eğitim fakülteleri ve bu fakültelerde EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimci öğretim üyelerinden oluşmuştur. Türkiye'de eğitim fakültesi olan 80 üniversitede eğitim bilimleri bölümüne bağlı 80 eğitim programları ve öğretim (EPÖ) anabilim dalı bulunmaktadır. Bu anabilim dalları içerisinde 54 profesör, 75 doçent ve 211 yardımcı doçent olmak üzere toplam 340 öğretim üyesi yer almaktadır (YÖK, 2017). Araştırmada öğretim üyesi sayısının çok fazla olmaması nedeniyle ayrıca bir örneklem seçimine gidilmemiş, evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu yüzden veri toplama sürecinde gönüllülük esasına dayalı olarak basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örnekleme girme şansı eşit (Arıkan, 2004) olmakla birlikte gönüllük ilkesiyle birlikte kullanıldığı için bu araştırmada 52 üniversiteden toplam 118 öğretim üyesi örneklem içerisinde yer almıştır. Bunlardan 6'sı eksik ya da hatalı işaretlemelerde buldukları için örneklemden çıkarılmıştır. Sonuç olarak 12 profesör, 38 doçent ve 62 yardımcı doçent olmak üzere toplam 112 EPÖ öğretim üyesi araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Çalışma grubu evrenin % 33'ünü kapsamaktadır. Görüşlerin evreni temsil oranı; Türkiye'deki EPÖ alanında görev yapan tüm profesörlerin % 22'si, doçentlerin % 51'i ve yardımcı doçentlerin ise % 29'u şeklindedir.

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Araştırmada nitel ve nicel verilerin elde edilmesinde 2 tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; (1) Görüşme Formu ve (2) Kontrol Listesi'dir. Nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel verilerin toplanmasında ise sınıflama türü bir ölçme aracından (kontrol listesi) yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Olgu bilim araştırmalarında veriler toplanırken çoğunlukla görüşme tekniği kullanılmaktadır. Merriam (2009)'a göre insanların etrafındaki dünyayı nasıl algıladığını belirlemede yani duygularını, gözlemlenemeyen davranışlarını anlamada görüşme, en uygun veri toplama tekniğidir. Bu yüzden bu araştırmada öğretim üyelerinin yapılandırıcılık olgusu ile ilgili görüşlerini belirlemede görüşme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında ilk olarak araştırmanın genel amacı doğrultusunda yurtiçinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar taranarak "Yapılandırıcılığın" teorik çerçevesi belirlenmiş ve yapılandırıcı eğitim uygulamaları ile yaşanan sorunlar konusunda literatürde vurgulanan noktalar ortaya konmuştur. Elde edilen bilgi ve bulgular uzman görüşleri doğrultusunda süzgeçten geçirilerek öğretim üyelerinin görüşlerini belirlemek amacıyla önce yarı yapılandırılmış görüşme sorularına daha sonra da görüşme formuna dönüştürülmüştür.

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında, yapılandırıcılıkla ilgili önermelerden oluşan sınıflama türü bir ölçme aracı (kontrol listesi) kullanılmıştır. Ölçme aracı katılımcıların görüşlerinden nitel verilere dayalı olarak hazırlanmıştır. Ölçme aracıyla katılımcıların ileri sürdükleri spesifik ve bazı tartışmalı görüşlerin sahadaki diğer öğretim üyeleri tarafından teyit edilip edilmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçme aracının değerlendirme kategorileri her bir görüş/önerme için (1) katılıyorum ve (2) katılmıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır. Nitel boyutta yer alan katılımcıların öne sürdükleri görüşlerin alandaki öğretim üyelerinin kaç tarafından desteklediğini belirlemek için bu görüşü "teyit ediyorum" ya da "teyit etmiyorum" anlamına gelen tercihleri ifade etmektedir. Ölçeğin bütününden bir toplam puan ya da aritmetik ortalama değeri elde etme gibi bir amaç güdülmektedir. Bu yüzden ölçme aracı için daha çok *kontrol* ya da *önermeler listesi* şeklinde bir adlandırma tercih edilmiş ve kullanılmıştır. 78 önerme ve 2 kişisel bilgiyle birlikte 80 maddeden oluşan kontrol listesinde; *Tanımlamalar* temasına ilişkin 14 madde, *Anlayışlar* 5 madde, *Öğretim Elemanlarının Kendi Uygulamaları* 9 madde, *Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar* 7 madde, *Milli Eğitimdeki Uygulamalar* 10 madde, *Zihniyetle İlgili Sorunlar* 7 madde, *Sistemle İlgili Sorunlar* 9 madde, *MEB'e İlişkin Öneriler* 10 madde ve *Yüksek Öğretime İlişkin Öneriler* temasına ilişkin olarak da 7 madde yer almıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada ilk olarak görüşme yoluyla nitel veriler elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde ilk etapta, araştırmayı yöneten danışman ve alan uzmanlarının öneri ve referanslarıyla görüşme yapılacak öğretim üyeleri listelenmiş ve bunlardan erişilmesi kolay olanlar belirlenmiştir. Daha sonra bu öğretim üyelerine görüşme talebi iletilerek, görüşmeyi kabul eden 11 öğretim üyesi ile 2016 eğitim-öğretim yılında bahar döneminde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Olgu bilim araştırmalarında genelde katılımcılar ile yüz yüze görüşme tercih edilmektedir. Ancak telefon, elektronik posta ve son zamanlarda yaygın olarak kullanılan sosyal medya üzerinden görüşme yapmak da mümkündür (Güler, Halıçoğlu ve Taşşın, 2013). Bu yüzden kolay ulaşılabilir olan 7 katılımcı ile yüz yüze, bir katılımcı ile (kendi isteği doğrultusunda) elektronik posta yoluyla, diğer 3 katılımcı da ulaşılması kolay olmadığı için ses kaydedici uygulama özelliği olan telefon aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde 2 katılımcı ile 2 oturumda, 1 katılımcı ile 3 oturumda, diğerleriyle ise tek oturumda; telefonla gerçekleşen görüşmelerde de bir katılımcıyla görüşme sonrası elektronik posta yoluyla tekrar görüşülmüştür.

Görüşme yapılmadan önce katılımcılara araştırmanın amacının ne olduğu, görüşme esnasında hangi soruların yöneltileceği ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı bildirilmiştir. Görüşme yapılan mekânlarda, katılımcıların rahat edebileceği ve güvenli bir görüşme ortamı olması (Ersoy, 2016) için yapılacak görüşmeler, katılımcıların belirlediği tarihlerde ve saatlerde gerçekleşmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmelerde katılımcıların isteği doğrultusunda kendi çalışma odalarında görüşülmüştür. Ayrıca telefonla ve yüz yüze gerçekleşen görüşmelerde yapılacak görüşmelerin kayıt altına alınması konusunda katılımcıların izni alınarak katılımcı hakları ve görüşmenin gizliliğine ilişkin açıklamada bulunulmuştur. Verilerin gerek ses ve gerekse yazılı kayıtlarının üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ve katılımcıların hiçbir suretle kimliklerinin deşifre olmayacağına ilişkin teminat verilmiştir. Görüşme sonrasında ise bu kayıtların transkriptleri elektronik posta ile kendilerine gönderilerek ifadelerinde değişiklik ya da düzeltme yapmak isteyip istemedikleri konusunda katılımcı teyidi alınmıştır. Yapılan görüşmeler en az 37, en fazla 84 dakika sürmüştür. Ortalama görüşme süresi ise 62,7 dakika olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında nitel verilerin ardından nicel verilerin toplanması sürecine geçilmiştir. Nicel verilerin toplanması sürecinde, araştırma evrenin Türkiye'nin tamamını kapsaması ve ayrıca bir örneklem seçimine gidilmemesi sebebiyle kolay ulaşılabilirlik, ekonomiklik ve istekli olanların katılım göstermesi durumları göz önüne alınarak ölçme aracının on-line uygulanmasına karar verilmiş ve bir *Web Tabanlı Anket Hazırlama* yazılımı veri toplamada kullanılmıştır. İnternet yoluyla veri toplama, teknolojiye bağlı gelişmelere bağlı olarak son yıllarda yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, çeşitli paket programlardan yararlanılarak elektronik haberleşme adreslerini veya internet sitelerini kullanarak çok büyük bir kesime hızlı bir şekilde ölçek uygulama olanağı sunmaktadır (Büyüköztürk, 2005). İnternet ortamında uygulanan ölçekler hem kolay doldurulabilirlik açısından hem de kolay dağıtılabilirlik açısından fayda sağladığı gibi kâğıt üzerindeki verilerin bilgisayar ortamına taşınması problemini de geride bırakmaktadır (Özusağlam, Atalay ve Toprak, 2009). Araştırmada Türkiye'deki EPÖ alanındaki öğretim üyelerinin tümüne ulaşmak hedeflendiği için ve öğretim üyelerinin Türkiye'nin dört bir tarafında dağınık halde bulunması nedenleriyle ölçeğin Web Tabanlı Anket Hazırlama yazılımına aktarılarak uygulanmasının daha ekonomik ve pratik olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda internet üzerinden hizmet veren siteler araştırılarak en uygun ve güvenilir olan bir siteye üye olunmuş ve sisteme gerekli yüklemeler yapıldıktan sonra kullanıma hazır olan ölçme aracı EPÖ alanındaki öğretim elemanlarına on-line olarak uygulanarak veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci 28 günlük bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmanın nicel verilerini, nitel bulgular şekillendirdiği için, veri analizinde öncelikle nitel verilerin çözülmesi yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde hem betimsel hem de içerik analizi yaklaşımı birlikte kullanılmıştır.

Nitel veri analizinde, betimsel ve içerik analizinin her ikisi de benimsenerek yapılandırıcılığa ilişkin hem araştırmancının alt problemlerinden ve görüşme sorularından genel bir çerçeve oluşturma, hem de bu çerçeveyi verilere bağlı olarak geliştirme yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda verilerin analizinden önce araştırmancının alt problemleri doğrultusunda "yapılandırıcılığa ilişkin algılar", "yapılandırıcı uygulamalar", "yapılandırıcılıkla ilgili yaşanan sorunlar" ve "yapılandırıcılıkla ilgili öneriler" ekseninde genel bir kavramsal yapı oluşturulmuştur. Bu kavramsal yapı içerik analizinde yönlendirici bir rol oynamıştır. Bu çerçevede verilerin derinlemesine, tekrar tekrar incelenmesiyle de daha ayrıntılı kodlara ve bu kodlardan temalara ulaşılmıştır. Araştırmancının ilk dört alt problemi doğrultusunda; Tanımlar, Anlayışlar, Kendi Uygulamaları, Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar, Milli Eğitimdeki Uygulamalar, Zihniyetle İlgili Sorunlar, Sistemle İlgili Sorunlar, MEB'e Yönelik Öneriler ve Yükseköğretime İlişkin Öneriler olmak üzere toplam 9 tema elde edilmiştir. Genel olarak nitel verilerin analizinde sırasıyla şu adımlar izlenmiştir:

- ✓ Öncelikle verilerin yeni ve açık bir bakış açısıyla incelenebilmesi için araştırmacı tarafından kendi sahip olduğu ön yargı, bakış açısı, varsayım ve bilgiler mümkün olduğunca askıya alınarak (Katz, 1987) doğrudan katılımcıların görüşlerine odaklanılmaya çalışılmıştır.
- ✓ Veri toplama esnasında kullanılan ses kayıtları kelimesine yazılarak transkriptler oluşturulmuş, ayrıca katılımcıların görüşme esnasında not alınan sözel olmayan davranışları da bu transkriptlere ilave edilmiştir.
- ✓ Her bir katılımcıya ait transkriptler ve ses kayıtları katılımcıların yapılandırıcılık olgusunu nasıl deneyimlediği hakkında genel bir kanaate varıncaya kadar tekrar tekrar okunmuş ve dinlenmiştir.
- ✓ Her bir katılımcının yapılandırıcılık olgusuyla ilgili anlamlı ve önemli görülen ifadeleri tespit edilmiş ve transkriptler üzerinde bu ifadeler görüşme sorularına göre renklendirilerek belirlenmiştir.
- ✓ Renklendirilen ifadeler alt problemler doğrultusunda yeniden düzenlenerek ilişkilendirilmiştir. Bu düzenlemede ayrıca araştırma konusuyla ilgili görülmeyen ifadeler ve gereksiz tekrarlar veri setinden elenmiştir.
- ✓ Transkriptler tekrar tekrar okunarak, ifadelerin içerdiği tüm anlamlar kodlanmıştır.
- ✓ Bütün transkriptler "bir ileri, bir geri yöntemiyle" tekrar tekrar okunarak benzer anlamlara gelebilecek ifadeler gruplandırılmıştır. Gruplandırmalarda hem katılımcıların çoğunluğu tarafından dile getirilen ortak görüşler hem de bir ya da birkaç katılımcı tarafından dile getirilen aykırı/farklı görüşler, geçici temalar olarak tespit edilmiştir.
- ✓ Her bir veri setindeki geçici temalar tematik kodlamalarla birleştirilerek, tüm katılımcıların deneyimlerini kapsayacak şekilde yeniden belirlenmiştir.
- ✓ Tematik kodlama sonucu ulaşılan son tema ile kodlar arasındaki ilişki tekrar gözden geçirilerek, temalar kesinleştirilmiştir. Verilerin kodlaması ve temaların kesinleştirilmesi sürecinde bir uzman görüşüne başvurularak uzman teyidi alınmıştır.
- ✓ Temaların raporlaştırılmasında örneklendirilecek katılımcı deneyimleri belirlenmiştir.
- ✓ Veriler, temalar altında, birbiriyle ilişkilendirilerek ve doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular şeklinde sunulmuştur. Bulgularda okuyucunun anlayabileceği bir şekilde tanımlamalara, açıklamalara ve söylemlerin tekrarlanma sıklıklarına yer verilmiştir.
- ✓ Elde edilen bulgular, aralarındaki ilişkilere ve neden-sonuç ilişkilerine göre yorumlanmıştır.
- ✓ Son olarak araştırmada ulaşılan sonuçlar yazılmıştır.

Araştırmancının nicel veri analizi sürecinde ise, veri toplama işlemi on-line gerçekleştiği için öncelikle veriler Web Tabanlı Anket Hazırlama programından SPSS paket programına aktarılmıştır. Araştırmancının 5. alt problem doğrultusunda öğretim üyelerinin görüşlerinin betimlenmesinde frekans, yüzde istatistikleri kullanılmıştır. Yapılan betimsel istatistik sonuçları ise nitel bulgularla karşılaştırılarak bulguların ne derece desteklendiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada geçerlik-güvenirliliği artırmak için öncelikle, nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak metodolojik çeşitleme yapılmıştır. Nitel veri toplama sürecinde geçerlik ve güvenirliliği artırmak için, görüşme formu hazırlama aşamasında akran ve uzmanların görüşüne başvurulmuş ve tavsiyeleri dikkate alınmıştır. Görüşleri alınan katılımcılar, amaçlı örneklem doğrultusunda belirlenmiş ve katılımcıların ayrıntılı betimlemesi yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler yeterli doygunluğa ulaşıncaya kadar toplanmaya devam edilmiş ve katılımcı görüşlerinin yeterli bulunmadığı durumlarda tekrar görüşme yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından bazı katılımcılarla, birinci görüşmenin doğru olarak anlaşılıp anlaşılmadığı da yine teyit edilerek katılımcıların eklemek istediği konular görüşlerine

ilave edilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların, serbestçe konuşmaları için esnek davranılmış ve kendi düşüncelerini yansıtmaları yönünde teşvik edilmiştir. Görüşmelerde, süreçte genelde sessiz kalınarak aktif bir dinleyici olunmaya, katılımcının sözünün kesilmemesine, yeri geldikçe sonda sorularla konunun tüm boyutlarıyla ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. Görüşme sonrası katılımcılarla, yapılan görüşmenin transkriptleri paylaşarak görüşmeler teyit edilmiştir.

Ayrıca araştırmacı tarafından özellikle veri toplama ve verilerin analizi sürecinde sahip olduğu bütün tecrübelerini, bilgilerini ve ön yargılarını bertaraf ederek katılımcıların deneyimlerine odaklanmaya ve objektif olmaya dikkat edilmiştir. Veri analizinde veri setleri tekrar tekrar ve bir ileri bir geri metoduyla okunarak, öncelikle deneyimlerin esasını en doğru şekilde anlamaya özen gösterilmiş ve bu doğrultuda temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Elde edilen kodlamalar, kategoriler ve temalar bir uzman tarafından da incelenerek, uzman görüşü doğrultusunda son şekli verilmiştir. Ayrıca uzman görüşüne ve uzman incelemesine sadece veri toplama aracının geliştirilmesinde ve temaların nihai sonucunda değil araştırmacının her aşamasında başvurulmuştur.

Araştırmanın raporlaştırma aşamasında geçerlik-güvenirliğini sağlamak için, veri toplama ve analiz sürecinin açık ve ayrıntılı bir şekilde sunulmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın bulgular bölümünde, aktarılabirlik ve inandırıcılık açısından teyit edilebilir bir şekilde sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca dış geçerliliğin sağlanabilmesi için, benzer çalışmalar yapacak araştırmacılara yol göstermesi açısından araştırmacının rolü (LeCompte ve Goez, 1982) ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Nicel araştırmalarda geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesi (Tekin, 1977) olarak tanımlanmaktadır. Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği tehdit edebilecek beklenen ya da beklenmeyen sorunları genellikle araştırmaya başlamadan önce veya başladıktan hemen sonra kontrol etmek mümkündür. Çeşitli örnekleme metotları ve başka değişkenlerin etkilerini kontrol ederken istatistik programlarının sağlamış olduğu çeşitli manipülasyonlar nicel çalışmaların geçerliğini tehdit eden sorunların ortadan kaldırılmasını sağlamada kullanılan bazı yöntemlerdir (Güler, Halicioğlu ve Taşgın, 2013).

Yapılan araştırmada geçerlilik çalışmaları kapsamınsa ölçme aracının; kapsam ve görünüş geçerliliği incelenmiştir. Karasar (2012)'a göre kapsam geçerliği, veri toplama aracında bulunan maddelerin, araştırmacının amacına uygun olup olmadığı, yoklanmak istenen alanı temsil edip etmediği ile ilgili olup uzman görüşüne göre belirlenir. Bu kapsamda veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlayabilmek için (1) ölçek haline getirilen kavram ve onun eksiksiz olarak açıklanmasına ve (2) ölçek maddelerin kavramı temsil etme derecesinin yüksek olmasına (Baş, 2005) dikkat edilmiş ve ölçek hazırlama sırasında uzman ve akran görüşlerine başvurulmuştur.

Görünüş geçerliği ise, veri toplama aracının ne ölçtüğüyle değil, onun ne ölçüyor göründüğüyle ilgilidir. Veri toplama aracının bütünü için söz konusu edilen görünüş geçerliği, veri toplama aracındaki her bir madde için de söz konusudur (Tekin, 1997). Görünüş geçerliği uzman kanısıyla belirlenen öznel bir süreçtir (Balcı, 2005). Bu yüzden araştırmanın nicel boyutunda görünüş geçerliği sağlama yine uzman görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin sınıflama türü bir ölçme aracı olması nedeniyle diğer geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılamamıştır. Çünkü sınıflama türü ölçme araçlarında istatistiksel anlamda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılamamaktadır (Öncü, 1994).

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri araştırma modeli doğrultusunda nitel ve nicel olmak üzere iki açıdan ele alınmıştır. Araştırmanın ilk dört alt problemi, öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerini nitel açıdan ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaya yöneliktir. Beşinci alt problem ise nitel verilerden elde edilen görüşlerin alandaki öğretim üyeleri tarafından ne derece desteklendiğini nicel verilerle teyit amacı taşımaktadır. Bu yüzden nitel ve nicel bulgular ayrı bölüm ya da başlık altında değil, alt problemlere göre sunulmuştur. Bununla birlikte bu araştırma, makalenin birinci yazarı tarafından yapılan doktora tezinin bir özeti niteliğindedir. Tezde yalnızca bulgular bölümü 150 sayfalık bir yer kaplamaktadır. Bildiri/makale formatının el verdiği sınırlar içerisinde ve bütünlüğü yansıtabilmek için ayrıntılı değil, genel/özet bir şekilde veriler yorumlanmıştır.

1. Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacılıkla İlgili Algıları

Araştırmanın 1. Alt probleminde EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim üleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin betimsel ve içerik analizleri sonucunda algıya ilişkin iki ana tema belirgin hale gelmiştir. Bunlar; (1) "Tanımlar" ve (2) "Anlayışlar" temalarıdır.

1.1. Tema: Tanımlar

Bu temada katılımcıların yapılandırmacılığı nasıl tanımladıkları, kuramsal ve felsefi yönünü nasıl açıkladıkları, hangi özelliklerini ön plana çıkardıkları, öğrenme kuram ve yaklaşımlarıyla ilişkilendirip ilişkilendirmedikleri kısaca, genel olarak yapılandırmacılığı nasıl anlamlandırdıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çünkü öğretim üyelerinin yapılandırmacılığa ne tür bir anlam yüklediklerini belirlemede, onların kullandıkları *tanımlar* son derece önem taşımaktadır. Zira literatürde yapılandırmacılıkla birlikte sık sık felsefe, yaklaşım, model, anlayış, strateji, kuram vb. kavramlar yan yana getirilmektedir. Öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı nasıl tanımladıkları ve hangi sözcüklerle ifade ettikleri onların yapılandırmacılık algılarının temel belirleyicilerinden birisidir. Bu yüzden açık uçlu olarak yapılandırmacılığı nasıl tanımladıkları sorusuna cevaben yaptıkları açıklamalar ve görüşme boyunca yapılandırmacılığı nitelemede kullandıkları ifadeler, ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre 11 öğretim üyesi tarafından *yapılandırmacılık* kavramı; 171 kez "yaklaşım", 134 kez, "felsefe", 69 kez "anlayış" ve 31 kez de "kuram" kavramıyla bir araya getirilmiştir. Bunların dışında çok az sayıda olsa da "sistem" ve "paradigma" kavramları da (2-3 kez) yapılandırmacılıkla birlikte yan yana kullanılmıştır.

Araştırmanın "Tanımlar" teması doğrultusunda elde edilen bulgular özetlendiğinde, öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı genel olarak kuramsal ve felsefi olmak üzere 2 temelde anlamlandırdıkları gözlenmiştir. Katılımcıların söylemlerinde "yapılandırmacı kuram" ifadesi diğerlerinden sayıca daha az kullanılmış olmakla birlikte, tümü görüşme boyunca yapılandırmacılığı bir öğrenme kuramı olarak algıladıklarını gösteren pek çok açıklamada bulunmuşlardır. Ayrıca 2 katılımcı hariç tümü, yapılandırmacılık nedir? tanımlar mısınız? şeklinde kendilerine yöneltilen soruya akıllarına gelen ilk cevap olarak; *öğrenme* ve *kuram* kavramlarının birlikte yer aldığı cümleler kurmuşlar ya da buna işaret eden söylemlerde bulunmuşlardır. Ayrıca yapılandırmacılığı ilk etapta bir öğrenme kuramı olarak ele alan katılımcılar, daha çok yapılandırmacı öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya dönük tanımlamalar yapma yoluna gitmişlerdir. Öğrenme kuramına ilave olarak ayrıca öğretim üyeleri, yapılandırmacılığı bu perspektif doğrultusunda eğitim sisteminde var olan tüm öğelerin işleme dönük uygulamalarının temellendirildiği felsefi bir boyutla da ilişkilendirmektedirler. Öğretim üyelerinin öğrenme kuramı olarak yapılandırmacılık algıları genelde benzerlik gösterirken felsefi açıdan farklılıklar söz konusudur. Bazı öğretim üyeleri; yapılandırmacılığı ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri üzerine temellendirerek bu iki felsefenin sentezine dayalı bir eğitim felsefesi olarak anlamlandırmaktadır. Ayrıca bazı öğretim üyeleri sahip oldukları yapılandırmacılık olgularında postmodern felsefeye de yer vermişlerdir. Bu doğrultuda öğretim üyeleri yapılandırmacılığı, postmodern felsefenin eğitim alanındaki karşılığı olarak görmektedirler. Bu yüzden felsefi olarak görülmediğinde, yani sadece öğrenme kuramı olarak görüldüğünde tam olarak anlaşılmayacağını düşünmektedirler. Ayrıca yapılandırmacılığın sadece Vygotsky, Piaget, Glasersfeld'in isimleriyle ve onların adıyla birlikte anılan kuramlarla kavramsallaştırılmasını da doğru bulmamaktadırlar. Kuram olarak tanımlayan katılımcılar yapılandırmacılıkla ilgili algılarını ortaya koyarken ayrıca davranışçı ve bilişselci yaklaşımlardan da yararlanmışlardır. Yapılandırmacılık bilişselci yaklaşımla temellendirilmiş, hatta bu yaklaşımın devamı olarak görülmüş ve bilişselci öğrenme ile yapılandırmacı öğrenme benzer algılanmıştır. Kavrama ve üzerinde gerçekleşen öğrenmeler, davranışçı ya da bilişselci kuram yaklaşımlarıyla gerçekleşse de yapılandırmacı öğrenme olarak anlamlandırılmıştır. Son olarak yapılandırmacılık, davranışçı ve bilişselci yaklaşımlar gibi güncel olmayan bir yaklaşım olarak görülmüş ve 21. yy'ın yeni öğrenme kuram yaklaşımının "Connectivism" olduğu ileri sürülmüştür.

1.2.Tema: Anlayışlar

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılık olgusuna yönelik algıları, tanımlar açısından ortaya konulduktan sonra ikinci olarak kendilerini yapılandırmacı görüp görmemeleri yani, anlayışlar açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular "Anlayışlar" teması olarak ele alınmıştır. Öğretim

üyelerinin sahip olduğu anlayışlar, onların öğretim sürecinde kullandığı stil, strateji, taktik, yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme, araç-gereç ve ortam düzenlemelerini de içeren genel yaklaşımlarını ortaya koyan, *yapılandırmacılık algılarının* önemli bir göstergesidir. Öğretim üyelerinin yapılandırmacılık anlayışları, rol model olmaları nedeniyle öğretmen adaylarının geliştireceği anlayışları da etkileyen bir unsur olarak yer almaktadır. Bu yüzden yapılandırmacılıkla ilgili algılarının belirlenmesinde kendi anlayışlarının nasıl olduğunun da ortaya konulması önem taşımaktadır. Bu amaçla derslerinde nasıl bir yaklaşımı benimsedikleri ve yapılandırmacı bir anlayışla ders yapıp yapmadıkları soruları yöneltilmiştir. Öğretim üyeleri anlayışlarını ortaya koyarken davranışçı, bilişselci ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarını merkeze alarak görüş bildirmişlerdir.

Görüşler genel olarak analiz edildiğinde öğretim üyelerinin anlayışlarında yapılandırmacılığın önemli bir yer tuttuğu gözlenmiştir. Öğretim üyeleri yapılandırmacılığı ve yapılandırmacılığın ön gördüğü yaklaşımı benimsediklerini ve derslerinde bu yaklaşıma uygun öğretim yapmaya çalıştıklarını bildirmişlerdir. Ancak sadece yapılandırmacı bir yaklaşımla öğretim yapmanın hem anlayış olarak hem de pratik olarak mümkün olmayacağını düşünmektedirler. Katılımcılar bu görüşleriyle salt yapılandırmacı bir anlayışa sahip olmanın ya da tek yaklaşıma dayalı bir anlayış oluşturmanın imkânsız olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan analiz sonuçları da bu görüşü büyük ölçüde doğrular niteliktedir. Benimsenen yaklaşımla ilgili görüşler analiz edildiğinde; 9 katılımcının her üç yaklaşımı, 1 katılımcının yapılandırmacı ve davranışçı yaklaşımı, 1 katılımcının da yapılandırmacı ve bilişselci yaklaşımı benimsedikleri görülmüştür. Buna göre yapılandırmacılık 11 katılımcının, bilişselcilik ve davranışçılık ise 10 katılımcının öğretim anlayışlarında yer almaktadır. Yani geleneksel olarak görülse de bilişselcilik ve davranışçılık, öğretim anlayışlarının bir parçasını oluşturmaktadır. Bazı katılımcılar bu konuyla ilgili anlayışlarını ortaya koyarken her üç yaklaşımı da değerli bulduklarına işaret etmişlerdir. Öğretim üyelerine göre, en iyi ve doğru öğretim anlayışı tüm yaklaşımları (davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırmacılık) içeren karma bir anlayış olmalıdır. Öğretim üyelerinin kendilerinin de bu doğrultuda yapılandırmacılık ağırlıklı karma bir anlayışa sahip oldukları ancak öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı uygulamalara yeterince yer veremedikleri söylenebilir. Yani katılımcıların çoğunluğu bilişselcilik ve davranışçılıktan vazgeçememektedirler. Bunun nedenlerini ise davranışçı ve bilişselci anlayışlarla öğrenim görmelerine, eğitim sisteminin yapılandırmacılığa uygun olmamasına bağlamaktadırlar.

2. Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacı Uygulamalarla İlgili Görüşleri

Araştırmanın 2. Alt probleminde EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin yapılandırmacı uygulamalarla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin betimsel ve içerik analizleri sonucunda uygulamalara ilişkin üç ana tema belirgin hale gelmiştir. Bunlar; (1) "Kendi Uygulamaları", (2) "Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar" ve "Milli Eğitimdeki Uygulamalar" temalarıdır.

2.1.Tema: Kendi Uygulamaları

Bu temada, öğretim üyelerinin "Anlayışlar" temasında kabaca ele alınan yapılandırmacı uygulamaları, daha derinlemesine incelenerek öğretim etkinliklerinde yapılandırmacılığın ön gördüğü uygulamalardan hangilerine, ne ölçüde yer verdikleri ya da veremedikleri kapsamlı olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. "Kendi Uygulamaları" temasıyla, öğretim üyelerinin yapılandırmacılık algısı doğrultusunda oluşturdukları anlam ve geliştirdikleri anlayışların öğrenme-öğretme sürecindeki yansımaları; kullanılan strateji, yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme, öğrenci katılımı, ortam ve dersler açısından süreçte yer alan diğer temel öğelerle de birlikte incelenmiş ve öğretim elemanlarının uygulamaya yönelik davranışları ortaya konmuştur. Bununla birlikte katılımcı görüşleri yapılandırmacılığın merkezini oluşturan ve yapılandırmacı uygulamaların en temel göstergesi sayılan *öğrenci merkezli yaklaşıma uygunluk ve bilginin yapılandırılması* açısından ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Yapılan görüşmeler analiz edildiğinde öğretim üyelerinin öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalarının genellikle davranışçı bir çerçevede gerçekleştiği ve uygulamaların öğrenciyi merkeze alan/almayan ya da yapılandırmacılığa uygun olan/olmayan yönlerinin bulunduğu anlaşılmıştır.

Araştırmada öğretim üyelerinin "Kendi Uygulamaları" teması doğrultusunda elde edilen bulgular özetlendiğinde, öğretim üyelerinin derslerinde yapılandırmacı öğrenme sürecini göz önünde bulundurarak öğretim yapmaya gayret ettikleri anlaşılmaktadır. Yani öğretim üyeleri derslerinde,

yapılandırmacı kuramın işaret ettiği gibi, bilgilerini yapılandırarak öğrenmeleri açısından öğrencilerini desteklemeye çalışmaktadırlar. Bunun için öğrenci katılımını önemsemekte ve öğrencilerin araştırmasını, düşünmesini, üretmesini sağlayacak ortamlar oluşturmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca öğretim üyeleri mümkün olduğunca derslerinde öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemeye gayret etmektedirler. Ancak mevcut şartlar buna çok uygun olmadığı için öğrencilerin ortak özelliklerini merkeze alarak, çoğunlukla herkese aynı anda hitap edebilecek bir tarzda çaba göstermektedirler. Yani her ne kadar uygun ortam sağlamaya çalışsalar da öğrencilerin araştırmasında, düşünmesinde, üretmesinde, öğrencilerin sürece dâhil olmasında, hatta kullanılan stratejilerde, yöntem/tekniklerde, ölçme-değerlendirme uygulamalarında çoğunluk esas alınarak ya da bu çoğunluğun ortak özellikleri doğrultusunda hareket edilmekte ve öğretim üyeleri süreçte öğrencilerden daha aktif görünmektedir. Bu yüzden gerçekleşen öğretim uygulamaları da davranışçı bir çerçevede kalmaktadır. Öğretim üyeleri, öğrencilerin en azından kavrama düzeyinde öğrenmelerini hedeflemekte, ancak kullandıkları strateji, yöntem, teknik, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde genellikle daha ekonomik ve pratik buldukları için geleneksel yöntemleri tercih etmektedirler. Bunların yanı sıra mümkün olduğunca teknolojiyle derslerini zenginleştirmeye, öğrenciye rehberlik yapmaya gayret gösterse de öğretim üyelerinin derslerini her zaman yapılandırmacılaşma göre işleyemedikleri anlaşılmaktadır. Yapılan analizlerde lisans ve lisansüstü olma durumuna göre derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarda da farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Öğretim üyeleri lisansüstünde genellikle performansa dayalı ve uygulamaya dönük bir ürün değerlendirmesi yaparken, lisansta çoktan seçmeli test tarzında geleneksel yöntemleri kullanmaktadırlar. Öğretim stratejisi açısından lisansta genellikle sunuş, lisansüstünde araştırma/inceleme ve buluş stratejilerini, yöntem/teknik açısından ise lisansüstünde problem çözme, işbirliği, proje, lisansta da geleneksel yöntem ve teknikleri ağırlıklı olarak kullandıkları gözlenmektedir. Ayrıca öğrenci sayısının kalabalık ve zamanın kısıtlı olması nedenleriyle lisansta yapılandırmacılığı uygulamanın güçleştiğini ve dolayısıyla da, lisansüstü eğitimde öğrenci merkezli eğitimin daha kolay uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir.

2.2.Tema: Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar

Yapılandırmacı uygulamalar kapsamında birinci temada öğretim üyelerinin derslerinde yapılandırmacılığı uygulayıp, uygulamadıkları belirlendikten sonra, eğitim fakültelerinde genel anlamda yapılandırmacılığın uygulanıp uygulanmadığı da belirlenmiştir. Aslında görüşmelerde öğretim üyelerine fakültelerinde yapılandırmacılığın uygulanıp uygulanmadığı sorulmamıştır. Ancak 11 öğretim üyesinden 7'si kendi uygulamalarını ifade ederken sık sık fakülteadaki diğer uygulamalara değinmişler, onlardan örnekler vererek kıyaslamalarda bulunmuşlardır. Bu yüzden başlangıçta araştırma alt problemleri içerisinde böyle bir tema belirlenmemiş olmasına rağmen, verilerin çözümlenmesi sırasında betimsel analizlere ilave olarak yapılan içerik analizleri neticesinde görüşlerin yoğunluk taşıması ve yapılandırmacı uygulamalara bütüncül bir bakış sağlaması nedeniyle *fakülteadaki uygulamalar* adı altında ikinci bir alt tema oluşturulmuştur. Bu temada yer alan görüşler öğretim üyelerinin eğitim fakültelerindeki uygulamalara ilişkin genel gözlemlerine ve tahminlerine dayalıdır. Görüşlerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretim üyelerinin, eğitim fakültesindeki ortamların, diğer öğretim elemanlarının ve uygulanan programların yapılandırmacılığa uygun olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Katılımcılar söylemlerinde genel olarak hem kendi fakültelerinde, hem de çevrelerinde gözlemledikleri diğer fakültelerde yapılan uygulamaların yapılandırmacılığa uygun olmadığını düşünmektedirler. Bu görüş iki açıdan ele alınabilir. Birincisi öğrenci olarak maruz kaldıkları yaklaşımların yapılandırmacı olmaması, ikincisi de ağırlıklı olarak uygulama içerikli derslerinde yapılandırmacılığa uygun pratiklerin gereği gibi ve yeterince deneyimlenememesidir. Katılımcılar görüşlerinde her iki duruma da işaret etmektedirler. Bu durumda öğrencilerin yapılandırmacı bir anlayış geliştirme ve bu yaklaşıma uygun tasarımlar yapma becerilerinin olumsuz etkileneceği söylenebilir. Yani öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda ve hakkıyla yetiştirilememesi onların da geleneksel çizgide kalmasını muhtemel kılmaktadır. Bununla birlikte eğitim fakültelerinde verilen eğitim, öğrencilere yapılandırmacılıkla ilgili yeterince beceri ve anlayış kazandırmasa da onların yapılandırmacılıkla ilgili salt bilgi sahibi olmaları ya da kültürlenmeleri oldukça önemsenmektedir. Yani öğrencilerin bu konuyu bilişsel anlamda, yalnızca bilme ve kavrama düzeylerinde öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bu durumda öğrenciler,

yapılandırmaçılığın gerektirdiği uygulamaları deneyimlemeden, pasif olarak öğrenmekte ve bu yaklaşımın sadece bilgisine sahip olmaktadır.

Öğretim üyeleri eğitim fakültesi öğrencilerinin yapılandırmaçılıkla ilgili uygulama becerisi eksikliklerinin en önemli nedenlerinden biri olarak programlara işaret etmektedirler. Katılımcıların çoğunluğu mevcut programlarda yer alan derslerin süresi yeterli olmadığı gibi, uygulama yapma fırsatı da sunmadığını dile getirmiştir. Bu katılımcılardan 3'ü ise 2007 yılından önceki öğretmen yetiştirme programlarının şu an ki programlardan daha iyi olduğunu da belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin yapılandırmaçı anlayışı benimseyen ve uygulayan bir öğretmen olarak yetiştirilememelerinde hem eğitim bilimleri hem de diğer bölümlerde görev yapan öğretim üyelerinin etkisi bulunduğunu dile getirmektedirler. Katılımcılar kendi anlayışları ve uygulamaları açısından mümkün olduğunca yapılandırmaçı olmaya çalıştıklarını ancak işin sadece kendilerinde bitmediğini, uygulamaya çalışanlar olsa da eğitim bilimleri bölümü dışındaki diğer öğretim elemanlarının yapılandırmaçılığı büyük ölçüde uygulayamadıklarını ifade etmektedirler. Son olarak eğitim fakültesindeki pedagojik formasyon programlarıyla da yapılandırmaçı bir anlayış geliştirmenin mümkün olmadığını, eğitim fakültelerinde verilen bu eğitimlerle öğrencilerin geleneksel çizgide kalmasının muhtemel olacağını dile getirmektedirler.

2.3.Tema: Milli Eğitimdeki Uygulamalar

Öğretim üyelerinin yapılandırmaçı uygulamalara ilişkin görüşlerinden elde edilen son tema milli eğitimdeki uygulamaları içermektedir. Bu temada farklı eğitim kademelerinde yapılandırmaçılığın uygulanıp uygulanmadığı ve yapılandırmaçı yaklaşımın eğitime yansımalarının nasıl olduğu öğretim üyelerinin perspektifiyle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretim üyelerinin yapılandırmaçılıkla ilgili kendi uygulamaları ve eğitim fakültelerindeki uygulamaların ardından son olarak ele alınan milli eğitimdeki uygulamalarla ilgili görüşleri, yapılandırmaçılığın uzun vadedeki görüntüsünü yansıtmaktadır. Öğretim üyelerinin yetiştirdiği öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda bilgi ve becerilerini performansa dönüştürdüğünde bunun eğitim sistemindeki etkileri, öğretmen yetiştirme programlarının başarısıyla birlikte öğretim üyelerinin emeğinin karşılığını da göstermektedir. Bu yüzden öğretim üyelerine milli eğitimdeki uygulamaları nasıl değerlendirdikleri sorulmuş ve yaptıkları açıklamalar ayrıntılı bir şekilde incelenerek analiz edilmiştir.

Öğretim üyelerinin "Milli Eğitimdeki Uygulamalar" teması altında yer alan görüşleri özetlendiğinde; genel olarak Türk Eğitim Sisteminde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılandırmaçı yaklaşıma uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretim üyeleri yapılandırmaçılığın eğitim sistemine adaptasyonunda halen sıkıntılar yaşandığını ve bu doğrultuda gerçekleşen düzenlemelerin yetersiz kaldığını düşünmektedir. Bu yüzden yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinin davranışçı bir yapıda devam ettiğini ve eğitimin niteliğinde beklenen artışın gerçekleşmediğini ileri sürmektedirler. Görüşler genel olarak hiçbir öğretim kademesinde yapılandırmaçılığın tam olarak uygulanmadığında birleşmektedir. Ancak bazı kademelere has özellikler ve okulların özel ya da devlet okulu olma durumları dikkate alındığında yapılandırmaçılığa yakın uygulamalar söz konusu olabilmektedir. Buna göre yapılandırmaçılığa en yakın uygulamalar özel okullarda, ayrıca kademeler arasında sırasıyla lisansüstü, okul öncesi ve ilköğretim şeklinde sıralanırken, yapılandırmaçılığın en az uygulandığı eğitim kademesi ise ortaokul olarak gerçekleşmektedir. Öğretim üyeleri görüşlerinde, bu kademelerin dışında kalan ortaöğretim yani liselerdeki uygulamalara hiç değinmemişlerdir. Bu doğrultuda yapılandırmaçılığın ilköğretim kademesinde, ortaöğretimden daha iyi uygulandığı söylenebilir. Öte yandan öğretim üyeleri yapılandırmaçı uygulamaların, bu yaklaşımın benimsenmesiyle yakından ilgili olduğunu ve belli bir okul, ya da belli bir kademe ile genelleme yapmanın doğru olmadığını da belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri, yapılandırmaçı uygulamalarda esas faktörün öğretmen olduğu üzerinde daha fazla durmaktadırlar. Öğretmenlerin yapılandırmaçılıkla ilgili bilgisizliği tabii ki en önemli sorundur. Ancak öğretim üyeleri bu sorun kadar olmasa bile ikincil bir sorun olarak yapılandırmaçılığın öğretmenlerin otoritesini azaltması sorununa işaret etmekte ve bunun ise onların işine gelmediği için milli eğitimdeki uygulamalara engel teşkil ettiği görüşünü dile getirmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin görev ve yüklerini artırmasını da, yapılandırmaçılığı benimsemelerini engelleyen diğer bir sorun olarak nitelendirmektedirler. Öğretim üyeleri son olarak MEB'in yapılandırmaçılığı uygulanabilir kılacak düzenlemeleri yapmadığını da dile getirmektedirler.

3. Öğretim Üyelerinin Yapılandırıcılıkla İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Araştırmanın 3. Alt problemde EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin yapılandırıcılık açısından yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim üleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin betimsel ve içerik analizleri sonucunda sorunlara ilişkin iki ana tema elde edilmiştir. Bunlar; (1) "Zihniyetle İlgili Sorunlar" ve (2) "Sistemle İlgili Sorunlar" temalarıdır.

3.1.Tema: Zihniyetle İlgili Sorunlar

Öğretim üeleri yapılandırıcılığın uygulanabilirliğinde zihniyetle ilgili sorunları kritik sorunlar olarak görmektedir. Görüşlerde en çok bilgisizlik ve geleneksellikten vazgeçememe sorununa işaret edilmektedir. Sorunlar genellikle; öğretmenler, öğretmen adayları, eğitim bilimciler ve ülke konjonktürü üzerinde odaklanılarak ele alınmaktadır. Görüşlerde yapılandırıcılığın benimsenmemesi ya da yapılandırıcı bir anlayışa sahip olmama sorunun temelinde geleneksel eğitim sisteminden kaynaklanan bir direnç olduğu ve zihinsel dönüşümün "şart olduğu" gerçeği vurgulanmaktadır. Bu noktada eğitimin dayandığı ve geleneksel olarak adlandırılan daimici ve esasici felsefenin, diğer bir deyişle pozitivist zihniyetin eğitim camiasında ağırlığını koruduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar yapılandırıcılığı öncelikle doğru anlamak gerektiğini belirtirken, bazıları da zihniyet değişiminin yavaş yavaş gerçekleştiğini dile getirmektedir.

Görüşlerinde özellikle öğretmenler üzerinde odaklanan öğretim üeleri, öğretmenlerin yapılandırıcılığı bilmediklerini, dolayısıyla yapılandırıcılığı uygulayacak formasyondan ve anlayıştan yoksun olduklarını ileri sürmektedirler. Öğretmenlerin yanı sıra öğretmen adayları da üniversiteye gelmeden önce aldıkları geleneksel eğitimler yüzünden, alt yapı olarak yapılandırıcılığa uygun davranışlar sergilememektedir. Bununla birlikte bazı öğretim üeleri sadece öğretmenlerin değil eğitim bilimcilerin de yapılandırıcılığı anlayamadığını ve bu yaklaşıma uygun öğretim yapmadıklarını ifade etmektedirler. Yapılandırıcı uygulamaları etkileyen bir diğer faktör de ülkelerin gelişmişlik düzeyidir. Bu faktör sosyal ve ekonomik olmak üzere 2 yönden etkilidir. Birincisi yapılandırıcılığın pahalı bir yaklaşım olması nedeniyle bunu ülkenin ekonomik olarak karşılayabilmesi; 2. ise toplumda, yapılandırıcılığın da temelinde yer alan *birey odaklı anlayışın*, ekonomik düzeye paralel gelişmiş göstermesidir. Zihniyetle ilgili olan 2. duruma göre yapılandırıcı eğitim uygulamaları gelişmiş ülkelerde daha kolay ve başarılı olarak uygulanabilmektedir. Türkiye ise gelişmekte olan bir ülke olduğu için zihniyet açısından henüz yapılandırıcılığa hazır görünmemektedir.

Sonuç olarak öğretim üyelerine göre, eğitim sisteminde başat olarak kabul edilen yapılandırıcı yaklaşıma dayalı uygulamalarla ilgili sorunlar çeşitlilik göstermektedir. Ancak bu sorunların başında zihinsel olanlar yani, algı, anlayış, bilgi, kabul etme, tutum gibi davranışlarla ilgili sorunlar öncelik taşımaktadır. Çünkü yapılandırıcılık onu uygulamakla yükümlü bireyler tarafından bilinmezse, uygulanması da söz konusu olamaz. Benzer şekilde anlaşılmazsa ya da yanlış anlaşılırsa veya benimsenmezse ya da faydasına inanılmazsa uygulanabilme imkânı tamamen ortadan kalkar. Bununla birlikte uygulayıcı konumunda bulunan öğretmenlerin eğitim sisteminde yeni bir anlayışı temsil eden yapılandırıcılıkla ilgili bilgileri, becerileri, ilgileri, algıları, anlayışları, tutumları oldukça değişkenlik göstermektedir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri de hesaba katıldığında yapılandırıcılığın kabulü ve uygulanmasıyla ilgili oldukça farklı kombinasyonlar ortaya çıkmaktadır. Yani öğretmenlerin yenilikleri kabul etmesi ve yeniliklere uyum sağlama süreçleri farklılık göstermektedir. Örneğin bir öğretmenin yeniliklerle ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olması ona inanmasını, kabul etmesini kolaylaştırmakta ve uyum davranışı göstermesine yol açmaktadır.

3.2.Tema: Sistemle İlgili Sorunlar

Bu temada, yapılandırıcılıkla ilgili sorunlar, sistemden kaynaklanan sorunlar açısından incelenmiştir. Öğretim üyelerine Türk Eğitim Sisteminin alt yapı olarak yapılandırıcılığa uygun olup olmadığı sorularak görüşleri analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre sistemle ilgili sorunlar noktasında en çok MEB'in sorumluluğuyla ilgili faaliyetler dile getirilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim ve yükseköğretime giriş faaliyetlerini yürütmesi nedenleriyle YÖK de, sisteme yönelik sorunların bir diğer sorumlusu olarak görülmektedir. Katılımcıların sistem kaynaklı sorunlar başlığı altında dile getirdikleri sorunlar en çoktan

en aza doğru sıralandığında; *hizmet içi, hizmet öncesi eğitim ve insan gücü faktörü* (11 katılımcı), *merkezi sınavlar* (10 katılımcı), fiziki mekânlar açısından *derslik/laboratuvar vb. iç donanımlar, okul içi sosyal mekânlar ve seçmeli ders uygulamaları* (9 katılımcı), öğrencilerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda *yönlendirilmesi* (8 katılımcı), sınıflardaki *öğrenci sayılarının fazlalığı* (7 katılımcı), *okulun yönetim anlayışı, temel liseler, Milli eğitim politikaları, ders kitabı, materyal vb.* kaynakların yetersizliği (4 katılımcı), *merkezi programlar, ilgili yönetmelik/mevzuatlar* (3 katılımcı) ve *veli katılımı* (2 katılımcı) şeklindedir.

Yapılandırmacılıkla ilgili sistemden kaynaklı sorunların başında öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Sistemin ana unsuru olan öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde (11 katılımcı) ve gerekse hizmete devam ederken aldıkları eğitimler (11 katılımcı) yapılandırmacılığı uygulamada yeterli görülmemektedir. Katılımcıların çoğunluğu öğretim programlarını yapılandırmacılığa uygun bulurken, programları uygulayan mevcut öğretmenlerin yapılandırmacılığı yanlış anladıkları ve yanlış uyguladıklarını vurgulamaktadırlar. Mevcut öğretmenlerin eğitimlerinin hizmet içi eğitim süreçleriyle giderilmemesi nedeniyle öğretim üyeleri tarafından bu eğitimlerin yeterli görülmediği ve daha nitelikli hizmet içi eğitimlere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Öte yandan sistemde yer alan insan gücü faktörüyle ilgili yetersizliklere değinen 11 katılımcı, öğretmen başta olmak üzere eğitimle ilgili tarafların yapılandırmacılığı yanlış anladığı ya da bu konuda yeterli bilgi sahibi olmadığını dile getirmiştir.

Katılımcıların bu söylemlerinden sadece öğretmenlerin değil sistemde yer alan müfettiş, okul yöneticileri ve MEB çalışanlarının da bu yaklaşımı yanlış anladıklarına işaret edilmektedir. Öte yandan hizmet öncesi eğitimlerle ilgili sorunlara ilişkin olarak ise katılımcılar, öğretmen yetiştirme programlarının yapılandırmacılığa uygun olarak tasarlanmadığını ve dolayısıyla uygulamaların da bu yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilemediğini düşünmektedir. Mevcut programlarla, ne öğretmen adaylarının bu yaklaşıma uygun bir anlayışa, ne de bu yaklaşım doğrultusunda öğretim yapacak beceriye sahip olmaları mümkün görülmemektedir.

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkta "Sistemle İlgili Sorunlar" teması altında yer alan görüşleri özetlendiğinde; Türk Eğitim Sisteminin alt yapısında sorunların devam ettiği ve bu sorunlar çözüme kavuşturulmadıkça yapılandırmacılığa bağlı umutlarla eğitim-öğretimin kalitesini daha ileri noktalara götürmenin mümkün olmayacağı anlaşılmaktadır. Sistemle ilgili öğretim üyeleri pek çok sorundan bahsetmekle birlikte en çok üzerinde durdukları sorunlar arasında, hizmet öncesi eğitimin geleneksel olması, merkezi sınav uygulamaları, fiziksel koşulların yetersizliği, yasal düzenleme ve programların merkezi olması ve insan gücü faktörüyle ilgili sorunlar yer almaktadır. Öğretim üyeleri yapılandırmacılığa engel olan pek çok sorun olduğunu ifade etseler de, bu sorunların merkezinde MEB'de görev yapan insan gücünün alt yapı yetersizliği olduğunu ileri sürmektedirler. Öte yandan bir öğretim üyesi, eğitim bilimciler olarak yaşanan sorunlarda kendi payları da olduğuna işaret etmektedir. Eğitim bilimciler bir araya gelerek yapılandırmacılıkla ilgili uygulamalara, sorunlara ve çözümlerine ilişkin görüşlerini paylaşmamaktadır. Sonuç olarak bugünün şartlarında Türk Eğitim Sisteminin yapılandırmacı yaklaşım için henüz hazır olmadığı, bu yüzden uygulanmaya başladığı 12 yıllık süreçte pür yapılandırmacı eğitimle yetişen öğrencilerin artık yükseköğretime başlarken bile halen daha önceki mezun öğrencilerden farklı bir eğitim almadıkları, daha nitelikli olmadıkları dile getirilmektedir.

4. Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacılığın Daha İyi Uygulanabilmesi İçin Önerileri

Araştırmanın 4. alt probleminde EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin yapılandırmacılığın eğitim sisteminde daha iyi uygulanabilmesi için önerilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin betimsel ve içerik analizleri sonucunda önerilere ilişkin iki ana tema elde edilmiştir. Bunlar; (1) "MEB'e Yönelik Öneriler" ve (2) "Yükseköğretime İlişkin Öneriler" temalarıdır.

4.1.Tema: MEB'e Yönelik Öneriler

Bu temada, EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin, yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için yaşanan sorunların çözümüne yönelik Milli Eğitim Bakanlığı'nın neler yapması gerektiği hususundaki görüş ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim üyelerinin, yapılandırmacılıkla ilgili

yaşanan tüm sorunların çözümüne ilişkin görüşlerinde öğretim programları, öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetleri ve sistem yaklaşımı konuları ön plana çıkmaktadır.

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için “MEB’e Yönelik Önerileri” temasında yer alan görüşleri özetlendiğinde; bir grup öğretim üyesinin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda eğitimin iyileştirilmesine yönelik, diğer bir grubun da ülkenin mevcut özellikleri, imkânları ve şartları göz önüne alınarak sisteminin modernizasyonuna yönelik öneriler getirdikleri görülmektedir. Eğitim sisteminin modernizasyonundan yana olan öğretim üyeleri, Türkiye gerçekleriyle uyumlu, ancak farklı bir anlayışla, yeni bir eğitim modeli tasarlanmasını önermektedir. Bunun için de tüm kuram ve felsefelerin iyi yönleri bütünleştirilerek karma yapıda, yeni ve özgün öğretim programlarının geliştirilmesini uygun bulmaktadırlar. Bu öğretim üyelerinden bazıları ise, milli eğitim sisteminin paradigmasının değiştirilmesini; batıyı taklit eden ve itaatkâr, tek tip insan yetiştirme anlayışından artık vazgeçilmesini önermektedir. Yapılandırmacılıktan yana olduğu anlaşılan diğer öğretim üyeleri ise, yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için eğitimin alt sistemlerinde yapılması gereken düzenlemeleri sıralamaktadırlar. Öte yandan hangi grupta olduğu fark etmeksizin öğretim üyeleri, mevcut eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasında ve bu yapılandırmanın da sistem yaklaşımıyla gerçekleştirilmesinde birleşmektedirler. Ayrıca öğretim üyelerinin tümü, sistemde yer alan öğelere ilişkin yaşanan sorunlarda da sıklıkla vurguladıkları (sınıflarda öğrenci sayısının azaltılması, öğrenme ortamlarının fiziksel şartlarının iyileştirilmesi, merkezi sınavlar vb.) konuların dışında, öğretim programlarıyla ilgili önerilerde de bulunmuşlardır. Bazı öğretim üyeleri programların sınıf ve okul dışında öğrenme alanlarına daha çok yer veren, oynayarak ve eğlenerek öğrenmeye dayalı olan ve velileri sürece daha çok dâhil eden programlar olmasına işaret etmektedirler. Bunların dışında öğretim üyeleri önerilerinde son olarak öğretmenlere yer vermektedirler. Öğretmenlerin yapılandırmacı bir öğretmen profiline sahip olabilmeleri için tüm eksiklerinin giderilmesi ve akademik ölçütlere göre kendilerini geliştirmeye teşvik eden düzenlemelerin yapılmasını önermektedirler. Böylece maddi ve manevi olarak desteklenen öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olacağı ve bunun da yapılandırmacılıkla ilgili sorunları önemli ölçüde azaltacağı savunulmaktadır.

4.2. Tema: Yükseköğretim’e Yönelik Öneriler

Bu temada, EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin, yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için yaşanan sorunların çözümüne yönelik yükseköğretimde neler yapılması gerektiği hususundaki görüş ve önerileri belirlenmeye çalışılmaktadır. Öğretim üyeleri yükseköğretime yönelik önerilerinde; öğretmen yetiştirme programlarıyla, programların uygulanmasıyla, eğitim fakültesindeki öğrenme ortamlarıyla, programların yürütücüsü olan öğretim elemanlarıyla ve son olarak kendi aralarındaki iletişim ve işbirliğine yer vermektedirler.

Öğretim üyeleri yükseköğretimde ağırlıklı olarak öğretmen yetiştirme programlarına ve eğitim bilimciler olarak kendilerine yönelik öneriler getirmektedir. Bu önerilerde ise öncelikle öğretmen yetiştirme hususuna yer vermektedirler.

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için “Yükseköğretime Yönelik Önerileri” temasında yer alan görüşleri özetlendiğinde; bazı öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı uygulanabilir kılmak için mevcut öğretmen yetiştirme programlarından bağımsız yeni bir öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesini, bazıları ise yapılandırmacılığı merkeze alarak mevcut programların revize edilmesini önerdikleri görülmektedir. Öğretim üyeleri bu programların düzenlenmesinde, akademisyenlerin, eğitimde başarılı olan ülkelere gönderilerek, bu ülkelerin eğitim sistemlerini ve öğretmen yetiştirme programlarını incelemelerinin, bunlardan iyi örneklerin alınmasının ve öğretmen adaylarının programlara alınmasında birkaç aşamadan oluşan bir seçim süreci getirilmesinin faydalı olacağına inanmaktadırlar. Bazı öğretim üyeleri, öğretmen yetiştirme programlarında uygulama saatlerinin artırılmasını, bunun için de adaylara gönüllü öğretmenlik projelerinin yapılabileceği fırsatların verilmesini önermektedir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması derslerinin daha etkili yürütülmesi ve formasyon programlarının daha nitelikli öğretmen yetiştirecek şekilde düzenlenmesi istenmektedir. Öğretim üyeleri öğrenme sürecine ve ortamlarla ilgili özelliklere ilişkin önerilerinde; teknolojinin takip edilmesine ve daha çok kullanılmasına, strateji, yöntem-tekniğin, ölçme-değerlendirme işlemlerinin yapılandırmacılık doğrultusunda gerçekleştirilmesine, ders kitapları ve öğrencilerin dersteki oturma

düzenine ilişkin düzenlemelerin yapılmasına işaret etmektedirler. Öte yandan öğretim üyeleri kendilerinin yapılandırıcılığı daha iyi uygulayabilmeleri için yükseköğretime yönelik öneriler de getirmektedirler. Bu doğrultuda haftalık ders yüklerinin ve ders çeşitlerinin azaltılmasını, öğretim elemanlarının liyakat usulüne göre alınmasını, ekonomik açıdan desteklenmelerini ve herkesin uzmanı olduğu alanlarda öğretim yapma imkânının verilmesini istemektedirler. Öğretim üyelerinden biri ise, diğer önerilerden farklı olarak eğitim bilimcilerin kendi aralarındaki iletişimlerini güçlendirilmesini, birbirlerinin fikirlerine açık olmalarını ve uzlaşmacı üslupla hareket edilmesini önermektedir. Bu birlik sağlandığında sadece yapılandırıcılıkla ilgili değil eğitimdeki tüm engellerin aşılabileceğini ileri sürmektedir.

5. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Nitel Verilerden Elde Edilen Yapılandırıcılıkla İlgili Görüşlerinin Nicel Verilerle Desteklenme Durumu

Araştırmanın nicel boyutunda EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin nitel verilerden elde edilen yapılandırıcılıkla ilgili görüşleri, teyit amacıyla sınıflamalı bir ölçeğe dönüştürülmüş ve alandaki eğitim bilimcilerin bu görüşleri ne derece desteklediği belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşler; (1) yapılandırıcılık algıları, (2) uygulamalar, (3) sorunlar ve (4) öneriler olmak üzere dört alt boyut altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde nicel verilerin nitel verileri büyük ölçüde desteklediği söylenebilir. Yani öğretim üyelerinin yapılandırıcılıkla ilgili görüşlerinin nitel verilerden elde edilen katılımcıların görüşlerini büyük ölçüde desteklediği yönündedir. Görüşler boyutlar açısından ayrıntılandırıldığında Türkiye'nin farklı üniversitelerinde görev yapan 112 EPÖ öğretim üyesinin;

(1) *yapılandırıcılık algıları* tanımlar ve anlayışlar açısından katılımcıların algılarıyla benzerlik taşımaktadır. Öğretim üyeleri yapılandırıcılığı *hem bir öğrenme kuramı hem de bir eğitim felsefesi* olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca anlayışlar açısından öğretim üyelerinin çoğunluğu, kendilerini tam olarak yapılandırıcı görmemekte, iyi bir eğitimcinin her üç yaklaşımı da benimsemesi gerektiğini savunmakta ve salt bir yapılandırıcı olmanın zaten mümkün olmadığını düşünmektedirler.

(2) *Uygulamalar* açısından nitel verilerde olduğu gibi öğretim üyelerinin yapılandırıcılığı tüm unsurlarıyla tam olarak uygulamadıkları, ancak yapılandırıcılığın içerisinde yer alan bazı karakteristik uygulamaları şartlar elverdiği oranda münferit olarak yapmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bunlar genel anlamda *öğrenciyi merkeze alma, katılımını sağlamaya çalışma ve yapılandırma için uygun ortamlar oluşturma* davranışlarıdır. Bu uygulamalar nitel verilerle paralellik gösterirken, *farklı yöntem-teknik, stratejileri kullanımları, alternatif değerlendirme yaklaşımlarını uygulama düzeyleri ve lisansüstü dersler için yapılandırıcılığın daha uygun olduğu* görüşlerinde ise farklılıklar oluşmaktadır. Alandaki öğretim üyeleri farklı yöntem-teknik ve stratejileri daha etkili kullandıklarını ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarını daha fazla uyguladıklarını düşünmektedirler. Buna karşılık nitel boyutta yer alan katılımcıların geleneksel uygulamalara daha çok yer verdikleri ve yapılandırıcılığın lisansüstü öğretime daha uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir. Öğretim üyelerinin yapılandırıcılığın eğitim fakültelerinde uygulanmasına ilişkin görüşlerinin de nitel verilerle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yani eğitim fakültelerinde yapılandırıcılığın büyük ölçüde uygulanmadığı, programların buna uygun olmadığı, gerek formasyon gerekse fakültenin kendi öğrencilerinin yapılandırıcılığı uygulayacak şekilde yetiştirilmedikleri, zaten öğrencilere yüzeysel bir şekilde yapılandırıcılığın anlatılabildiği, eğitim bilimcilerin yapılandırıcılığı genelde uygulayamadığı, eğitim bilimci olmayan öğretim elemanlarının ise zaten yapılandırıcı bir anlayışa sahip olmadıkları görüşleri ortak görüşler olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretim üyeleri yapılandırıcılığın milli eğitim sisteminde büyük ölçüde uygulanmadığını düşünmekte, mevcut davranışçı uygulamaların devam ettiği kanaatini taşımaktadırlar. Farklı eğitim kademelerinde münferit uygulamaların yapıldığını ifade etmekle birlikte, yapılandırıcı program ve anlayıştan beklenen etkinin sistemde gerçekleşmediği, dolayısıyla da sistemin niteliğinde bir artış yaşanmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

(3) *Yapılandırıcılıkla ilgili sorunlara bakış açıları*, öğretim üyelerinin nitel verilerle ortaya konulan bakış açılarıyla benzerdir. Öğretim üyelerinin çoğunluğu, yapılandırıcılıkla ilgili temel sorunu genelde bir zihniyet sorunu olarak algılamakta, mantığının bilinmediğine inanmakta ve öğretmenlerin bunu uygulayacak anlayıştan uzak olduğunu savunmaktadır. Sistem açısından yapılandırıcılığı Türkiye'ye uygun bulmakla birlikte, ne öğretmen yetiştirme programlarının ne de Milli eğitimin sınav ağırlık bu yapısının yapılandırıcılığı uygulamak için yeterli ve uygun olmadığını düşünmektedirler.

(4) Öğretim üyelerinin MEB'e ve YÖK'e yönelik önerileri incelendiğinde, nitel boyutta yer alan katılımcıların önerilerinin oldukça yüksek oranda benimsendiği söylenebilir. Öğretim üyeleri Milli Eğitim Sistemi ve sistemde yer alan okulların eğitim programlarına yönelik köklü değişiklikler yapılması gerektiğini düşünmektedir. YÖK'ün eğitim bilimcilerin ortak görüşleri doğrultusunda ve yapılandırmacı anlayışa göre öğretmen yetiştirme model ve programlarını düzenlenmesi görüşleri de ağırlık kazanmaktadır.

Not 1: Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından yapılan doktora çalışmasının bir özetini kapsamaktadır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (2003). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aydın, H. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi. Çukurova Üniversitesi Türkojji Araştırmaları Merkezi, *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1).
- Baş, G. (2011). Türkiye'de Eğitim Programlarında Yapılandırmacılık: Dün, Bugün, Yarın. *Eğitim Dergisi*, Sayı: 32, ISSN: 1307-1785, Ekim, 2011.
- Bay, E. (2008). Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bentley, M. L. (1998). Constructivism as a referent for reforming science education. In M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Eds.). *Constructivism and education* (pp. 233-249). Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 133-148.
- Courtenay, B. C., Merriam, S. B. & Reeves, P. M. (1998). The Centrality of Meaning-Makeing in Transformational Learning. How HIV- Positive Adults Make Sense of Their Lives. *Adult Education Quarterly*, 48 (2), 102-119.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Desing: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çınar, O. Teyfur, E., Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri (Ağrı ili örneği), *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11) Bahar, s.47-64.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M., ve Köksal, O. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına göre Düzenlenmiş Mevcut Programlara İlişkin Yaklaşımlarının ve Uygulamalarının Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), Nisan 2013, ss.281-295.
- Çubukçu, Z. (2010). Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi. *Eğitime Bakış*, 16, 37-40.

Ersoy, F. (2016) Fenomenoloji. Saban, A. & A. Ersoy (edt.). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, (s. 50-109). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ev, H. (2010). Yapılandırmacılık: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi İçin Tehdit mi Yoksa Fırsat mı?. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, ISSN: 1305-1202, 6(16), s.21-26.

Fer, S. (2005). 1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*, M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, 7-9 Aralık 2005, İstanbul.

Gur, T., Dilci, T. & Arseven, A. (2009). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri: Bir söylem analizi [The opinions of preservice teachers in transition from traditional approach to constructivism: A discourse analysis]. *Karadeniz*, 17, 27-39.

Güler, A., Halicioğlu, M. B. & Taşgın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin. ISBN: 978-975-02-2605-2.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Katz, L. (1987). *The experience of personal Change*. Unpublished doctoral dissertation, Graduate College, The Union Institute, Cincinnati, OH.

Lester, S (1999). *An introduction to phenomenological research*. Taunton UK, Stan Lester.

Matthews, M. (1993). Old Wine in New Bottles: A Problem With Constructivist Epistemology, in *Philosophy of Education* ed. H. A. Alexander, Urbana, IL: Philosophy of Education Society.

Matthews, M. R. (2002). Constructivism and science education: A further appraisal. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 121-134.

Merriam Sharan, B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* San Francisco: Jossey-Bass, USA.

Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları. *G.Ü.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), s.835-857.

Ocak, G., Koçyiğit, M, ve Özermen, E. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşım. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, ISSN: 1305-1202, 6 (16), s. 46-50.

Ozmon, H. & Craver, S.M. (1986). *Philosophical Foundation of Education*. Ohio: Merril Publishing Company.

Öncü H. (1994).*Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Matser Basım.

Özusağlam E., Atalay A., Toprak S., (2009). "Web Tabanlı Anket Hazırlama Sistemi", XI. Akademik Bilişim Konferansı, Şanlıurfa.

Patton, Q. M. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (3rd Edition), (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*, 105 (9), pp.1623–1640.

Şimşek, N.(2004). Yapılandırmacı Öğrenme Ve Öğretime Eleştirel Bir Bakış. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), s.115-139.

Tonbuloğlu, B. (2014). Mustafa Satı Bey'in Görüşleri Doğrultusunda Yapılandırmacılık Anlayışına Farklı Bir Bakış Açısı. "A Different Perspective on Constructivism in Line with Views of Sati' al-Husri". *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9(8), Summer,pp.841-852,Ankara.Doi Number:10.7827/TurkishStudies.7078

Tynjala, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31(5), 357-442.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.