

**BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI
OLUŞTURULMASININ ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ TARAFINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜLDEN ELVAN

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

MERSİN

NİSAN-2019

**BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI
OLUŞTURULMASININ ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ TARAFINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜLDEN ELVAN

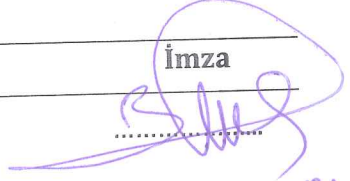
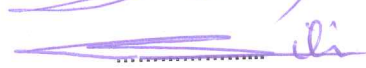
**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Zekai PEHLEVAN**

**MERSİN
NİSAN- 2019**

Glden ELVAN tarafından Prof. Dr. Zekai PEHLEVAN danışmanlığında hazırlanan "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Oluşturma Başarılarının Öğretmen ve Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma aşağıda imzaları bulunan jri yeleri tarafından oy birliği ile Yksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Unvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Prof. Dr. Zekai PEHLEVAN	
ye	Doç.Dr. Pervin BİLİR	
ye	Dr.Öğr.yesi E. Nilay ADA	

Yukarıdaki Jri kararı Eğitim Bilimleri Enstits Yönetim Kurulu'nun 26/06/2019 tarih ve 24/12... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof.Dr. Glsen AVCİ
Eğitim Bilimleri Enstits Mdr



Bu tezde kullanılan özgn bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak gstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hkmlerine tabidir.

ETİK BEYAN

Mersin niversitesi Lisansst Eēitim-ēretim Ynetmeliēinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladıēım bu tez çalışmasında,

- Tez içindeki btn bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiēimi,
 - Grsel, işitsel ve yazılı tm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlāk kurallarına uygun olarak sunduēumu,
 - Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduēumu,
 - Atıfta bulunduēum eserlerin tmn kaynak olarak kullandıēımı,
 - Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadıēımı,
 - Bu tezin herhangi bir blmn Mersin niversitesi veya başka bir niversitede başka bir tez alışması olarak sunmadıēımı,
 - Tezin tm telif haklarını Mersin niversitesi'ne devrettiēimi
- beyan ederim.

ETHIC DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions:

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with the academic rules.
- I presented all the visual, auditory and written informations and results in accordance with scientific ethics.
- I refer in accordance with the norms of scientific works about the case of exploitation of others' works.
- I used all of the referred works as the references.
- I did not do any tampering in the used data.
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university.
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.



30Nisan 2019/30 April 2019

Glden ELVAN

ZET

BEDEN EēİTİMİ DERSLERİNDE YAPILANDIRMACI ēRENME ORTAMI OLUēTURULMASININ ēRETMEN VE ēRENCİ TARAFINDAN DEēERLENDİRİLMESİ

Bu araētırmanın genel amacı; ortaokullarda grev yapan beden eēitimi ēretmenleri ve onların ērencilerinin, yapılandırımcı ērenme ortamı oluēturmadaki baēarılarının cinsiyet, sınıf dzeyi, ēretmen yaēı, hizmet yılı, sınıf ērenci sayısı, hizmet iēi eēitime katılma ve spor salonuna sahip olma deēiēkenleri aēısından karēılaētırmalı biēimde belirlemektir. Araētırma nicel trde tarama modelindedir. Bu ēalıēmanın evrenini; 2014-2015 yılına ait Mersin Milli Eēitim Mdrlēne baēlı 93 devlet ortaokulunda okuyan 59.408 ērenci ve bu okullarda grev yapan 250 beden eēitimi ēretmeni oluēturmaktadır. Araētırmanın rneklem grubunu ise evrenden ilēelere gre “basit seēkisiz rneklem yntemiyle” seēilmiş 30 ortaokulda grev yapan 115 beden eēitimi ēretmeni ve onların ders verdikleri her ēretmen iēin 5, 6, 7 ve 8. Sınıflardan seēilmiş 10 ērenci olmak zere toplam 1.150 ortaokul ērencisinden oluēmuētur. Veri toplama aracı olarak Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliētirilen “*Yapılandırımcı ērenme Ortamı lēēēi: ēretmen Formu ve ērenci Formu*” (Y) kullanılmıētır. Verilerin analizinde; ikili gruplarda lēekten alınan puanlar arasındaki farkın anlamlılıēı iēin baēımsız gruplarda t testi, ikiden fazla gruplar iēin ise Tek Ynl Varyans Analizi (ANOVA) istatistik teknikleri uygulanmıē, Post-Hoc test olarak Tukey kullanılmıētır. Baēımsız deēiēkenler arasındaki iliēki dzeyini test etmek amacıyla da Nokta ēift Serili Pearson Korelasyon analizi yapılmıētır. Hata payına 0.05 dzeyinde bakılmıētır. Analizler sonucunda; ēretmenlerin yapılandırımcı ērenme ortamı oluēturmada cinsiyet ve hizmet iēi eēitime katılma durumu etkili bulunmamıētır ($p>0.05$). ērencilerde ise “kavramsal ēeliēkiler“ alt boyutunda erkekler, “yansıtma ve kavram keēfi iēin motive etme” alt boyutunda ise kadın ērenciler anlamlı biēimde yksek puan almıēlardır ($p<0.05$). Yapılandırımcı ērenme ortamı oluēturmada sınıf mevcutları ve spor salonuna sahip olma durumu yapılandırımcı ērenme ortamı oluēturmada etkili olduēu gzlenmiētir ($p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Yapılandırımcılık, Yapılandırımcı ērenme ortamı, Beden eēitimi, ērenci, ēretmen

SUMMARY

TEACHER AND STUDENT EVALUATION OF CONSTRUCTIVIST LEARNING ENVIRONMENT IN PHYSICAL EDUCATION COURSES

The overall objective of this research is; physical education teachers and their students who work in secondary schools, the learning environment of the constructors and the lives of the targets, age level, class level, teacher age, year of service, class number of students, in-service trainings and gym. The research is in the model of quantitative scanning. The universe of this study; There are 59.408 students and 93 physical education teachers working in 93 public secondary schools of Mersin National Education Directorate which belong to Mersin National Education Directorate in 2014-2015. The sample group of the research consisted of 115 physical education teachers working in 30 middle schools and a total of 1,150 secondary school students in one of the 5, 6, 7 and 8 classes of 10 teachers. As a data collection tool, Tenenbaum, Naidu, Jegede and Austin (2001) were designed in a specific configuration. Environment Scale: Teacher Form and Student Form (Y). In the analysis of data; One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Turkey for Post-Hoc test applied with statistical applied. For the relationship between continuous variables, Point-Biserial Korrelation was used. Pearson Momentler Product Correlation analysis was performed. The error level was 0.05. Analyzes focusing on gender and in-service training in teachers' constructivist learning environment is not significant ($p > 0.05$). In the students, the conceptual contradictions were significantly lower in the sub-dimension of conceptual contradictions, and the students were significantly higher in the sub-dimension of motivation for conceptual discovery and conceptual discovery ($p < 0.05$). Class availability and having a gym have been found to be effective in constructing construct.

Keywords: Constructivism, Constructivist learning environment, Physical education, Student, Teacher

Instructor: Prof. Dr. Zekai PEHLEVAN, Mersin University, Department of Physical Education and Sports Teacher, Mersin.

TEŖEKKR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, yapabileceēime inanan, bana gvenen, beni cesaretlendiren, bu srete engin bilgileri ve tecrbeleriyle beni doēru ynlendiren, desteēini her zaman hissettiēim, yol gsteren deēerli danışman hocam Prof. Dr. Zekai PEHLEVAN’a sonsuz teşekkrlerimi ve saygılarımı sunarım.

Bu srete bana olan inancımı hiç kaybetmeyen, btn zorluklarımda destekleri ve sevgileriyle yanımda olan, beni hiç yalnız bırakmayan canım aileme de sonsuz teşekkrlerimi sunarım.

Btn sıkıntımı çeken ve hep yanımda olan canım annem Hsne ERGEN’e de ayrıca sonsuz teşekkrlerimi sunarım.

Glden ELVAN

İÇİNDEKİLER

Başlık	Sayfa No
İÇ KAPAK	
ONAY	i
ETİK BEYAN	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	viii
KISALTMALAR VE SİMGELER	ix
EKLER	Vii
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	4
1.3.Problem Cmlesi ve Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Önem i	5
1.5.Sayıtlılar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ ALANYAZIN	7
2.1. Öğrenme ve Öğrenme Kuramları	7
2.1.1.Davranışçı Kuram	7
2.1.1.2.Davranışçı Kuramların Öğretim İlkeleri	9
2.1.2.Bilişsel Kuramlar	9
2.1.3.Duyuşsal Öğrenme Kuramı	11
2.1.4. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı	12
2.1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ve Yapılandırmacılığın Felsefi ve Psikolojik Temelleri	14
2.1.5.2.Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel Özellikleri	17
2.1.5.3.Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme ve öğrenme ortamları	18
2.1.5.4.Yapılandırmacı eğitim ortamlarında öğretmenin rolü	21
2.1.5.4.1.Yapılandırmacı eğitim ortamlarında öğrencinin rolü	23
2.1.5.5.Yapılandırmacı Yaklaşımlar	23

2.1.5.5.1. Bilişsel yapılandırmacılık	23
2.1.5.5.2. Sosyal Yapılandırmacılık	24
2.1.5.5.3. Radikal Yapılandırmacılık	24
2.1.5.6.Yapılandırmacı Yntem Modelleri	25
2.1.5.6.1.Yapılandırmacı ēretim Yntemin Drt Aşamalı Modeli	25
2.1.5.6.2.Yapılandırmacı ēretim Ynteminin 5E Modeli	25
2.1.5.7. Yapılandırmacı Yaklaşım İlgili Olumlu Eleştiriler	26
2.1.5.8.Yapılandırmacı Yaklaşım İlgili Olumsuz Eleştiriler	27
2.1.5.9.Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıf Ortamları	28
2.2. BEDEN EēİTİMİ VE YAPILANDIRMACI ēRENME İLİŞKİSİ	28
2.2.1. Beden Eēitiminde Yapılandırmacı ērenme Ortamları	29
2.2.2. Yapılandırmacı ērenme Yaklaşımında Beden Eēitimi Dersinde lçme ve Deēerlendirme	30
2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Yapılandırmacı ērenme Ortamıyla İlgili Yapılan Çalışmalar	31
3. MATERYAL VE YNTEM	36
3.1.Çalışmanın Modeli	36
3.2. Evren ve rneklem	36
3.3. Veri toplama araçları	37
3.4. Veri toplama sreci / İşlem Yolu	40
3.5. Verilerin analizi	41
4. BULGULAR	42
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve NERİLER	50
KAYNAKLAR	57
EKLER	65
EK1. Araştırma İzin Yazısı	65
EK2. Etik Kurul Raporu	66
EK3. Yapılandırmacı ērenme Ortamı lçeēi ēretmen Formu	67
EK4. Yapılandırmacı ērenme Ortamı lçeēi ērenci Formu	68
ZGEÇMİŞ	69

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo Bařlıēı	Sayfa No
Tablo 1. Evren ve rnekleme ilişkin okul, ēretmen ve ērenci sayıları	36
Tablo 2. Katılanların demografik zellikleri	37
Tablo 3. Y lēēi ēretmen Formuna ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve arpıklık deēerleri	40
Tablo 4. Y lēēi ērenci Formuna ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve arpıklık deēerleri	41
Tablo 5. Grupların Y lēēi'nden aldıkları puan ortalamaları	42
Tablo 6. ēretmenlerin cinsiyetlerine gre Y lēēi toplam ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin t testi sonuēları	43
Tablo 7. ērencilerin cinsiyete gre Y lēēi toplam ve alt boyutlarından lēekten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılıēına ilişkin t testi sonuēları	44
Tablo 8. ēretmenlerin hizmet yılına gre Y lēēi toplam ve alt boyutlarından lēekten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılıēına ilişkin t testi sonuēları	44
Tablo 9. ēretmenlerin spor salonuna sahip olup olmadıklarına gre Y lēēi toplam ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılıēına ilişkin t testi sonuēları	45
Tablo 10. ērencilerin spor salonuna sahip olup olmadıklarına gre Y lēēinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılıēına ilişkin t testi sonuēları	46
Tablo 11. ērencilerin sınıf deēiřkenine gre Y lēēi toplam ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılıēına ilişkin F testi sonuēları	47
Tablo 12. . ēretmen ve ērenci gruplarının Y lēēi toplam ve alt boyutları arasındaki ilişki	48
Tablo 13. ēretmenlerin yaş, hizmet yılı ve ders verdikleri ērenci sayıları ile Y lēēi toplam ve alt boyutlarına ilişkin korelasyon tablosu (N=107)	49

KISALTMALAR VE SİMGELER

Kısaltma	Tanım
MEB	Milli Eēitim Bakanlığı
Y	Yapılandırıcı ērenme Ortamı lēēi
P	Anlamlılık dzeyi
F	Frekans
Sd	Serbestlik derecesi
SS	Standart sapma
$\bar{X}$	Ortalama

BLM I

1.GİRİŞ

Bu blmde, Problem Durumu, Araştırmanın Amacı, Problem Cmlesi, Alt Problemler, Araştırmanın nemi, Sayılıtlar ve Sınırlılıklar alt başlıkları yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

lkemizde Milli Eēitim Bakanlığı [MEB] aracılıēıyla ēretim programları yeniden hazırlanarak “yapılandırmacı ēretim” temel alınmıştır. Hazırlanan programlar 2005-2006 eēitim ve ēretim yılından itibaren lke genelinde uygulanmaya konmuştur. Beden Eēitimi ēretim Programı da 2006-2007 ēretim yılından itibaren yapılandırmacı ēretim anlayışıyla uygulanması istenmektedir. Yeni ilköēretim programında ērenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve ērencinin doērudan srecin içinde olması hedeflenmiştir (MEB, 2013).

Yapılandırmacı ēretim anlayışına ynelik hazırlanan ēretim programlarının yrtlmesinde; ders araç ve gereçlerinin yanı sıra ēretmenin oluřturacaēı ēretimin nemi de vurgulanmıştır. Uygun ēretim ortamının oluşturulamaması yapılandırmacı ēretimi başarısız hale getireceēi ise bilinmektedir. ēretim programının zorunlu grdēēı yapılandırmacı ēretim, okulun ve ēretmenlerin hazırlayacaēı ēretim ortamının uygunluēuyla baēlantılıdır. Bu anlamda, yapılandırmacı ēretimde amaç; bilgiyi nasıl ve nerede kullanacaēını bilen, kendi ērenme yntemlerini tanıyarak iyi bir şekilde kullanan ve yeni bilgilerin retiminde var olan bilgilerinden yararlanan bir insan modeli oluşturmaktır (MEB, 2013). Bu ynyle yapılandırmacı ēretimin bu amaca ulaşmada nemli bir role sahip olduēu anlaşılmaktadır. Diēer yandan, geleneksel mantık yerine analiz ve sentez yapabilen, çok ynl dşnebilen kişiler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Gnmzde ērenenlerin, bilgi referanslarına ulaşabilen, bilgiyi kullanıp yeniden dzenleyebilen; eleştirel dşnceye sahip, karar verebilen; takım çalışmalarına katılabilen, ērenirken ēretebilen kişiler olarak yetişmesi beklenmektedir. Bu kişilerin, kendi problemlerine zm retirken toplumsal sorunlara da zm retmeleri beklenmektedir. Bu beklentiler, yapılandırmacı ēretimin ērenme ilkelerinin, ērenme ortamlarına taşınmasını gndeme getirmektedir. nk yapılandırmacı ērenme ortamlarında ērenenler, kendilerine sunulan bilgiyi aynı şekilde almak yerine sorgular ve tekrardan yapılandırırlar. Edindikleri bilgi ile yaşam arasında baēlantı kurarak sorulara zmler retirler. Byle bir ērenme ortamında, ērenenin znelliēi ve giriřimciliēi desteklenmektedir (Abbott, 1999: 68).

ērenme aktif bir sreē olup, ērenciler duyuşsal girdileri anlam oluşturmak iēin kullanır. Çevrede bulunan bilgi kendiliēinden edinilmez, yapılandırmacı ērenmede ērenme sreci ērencinin çevre ile etkileşimi sonucu gerēekleşir. Yapılandırmacı ērenme ilkelerini ş şekilde deēerlendirebiliriz (Grdal, Şahin ve Çaēlar,2001; zden, 2003: 62–63).

- ērenciler bilgiyi ērenirken ērenmeyi de ērenirler.
- ērenme, edilgen bir sreē olarak deēil, etkin bir anlam oluşturma sreci olarak kabul edilir.
- ērenme, kişinin çeşitli kavramlarla alakalı nceki dşncelerini karmaşık ve daha uygulamaya hazır duruma getirmek iēin yeniden yapılandırılmasıdır.
- ērenme subjektif olup, kişinin ērendiēi şeyleri çeşitli simgeler, imgeler, grafikler aracılığıyla zmsemelidir.
- ērenme çevresel koşullara gre şekil alır. ērenenler ērendiklerini direk uygulamazlar, gerēek hayattaki sorunlara benzer zellikteki sorunları çzmeyi ērenirler.
- ērenme sosyal bir olaydır. Bireylerin grşlerini paylaşılarak bilgi alışverişinde bulunma ve işbirliğiyle başkalarıyla olan etkileşimleri ile gelişir.
- ērenme duyuşsaldır. Kavrama ve duygu birbiri ile ilişki içindedir. Kişi kendi yetenekleri hakkında sahip olduēu fikir ve farkındalıklar, ērenme hedefinin belirginliği, beklentilerimiz ve ērenmeye karşı olan gdlenmemiz, ērenmeyi etkiler.
- ērenme gelişimsel bir olaydır. ērenme kişinin fiziksel, sosyal, duyuşsal ve zihinsel gelişimiyle ilgilidir.
- ērenme merkezli bir sreētir. ēretmenin ya da kitaplar etrafında deēil, ērencinin ilgisi ve ihtiyaēları doērultusunda yoğunlaşır.
- ērenme kalıcıdır. Belli bir yerde ve zamanda başlayıp durmaz, tersine srekli devam eder.
- ērenme iēin bilgi şarttır.
- ērenme zamanla gerēekleşir.

Demirel (2003: 235), yapılandırmacı ērenme yaklaşımında ş ilkeler zerinde durmuştur:

1. ērencileri, konuyla ilgili merak uyandıran problemlere ynlendirmek.
2. Temel kavramlar çevresinde ērenmeyi yapılandırmak.

3. ērencilerin bakış aıllarını açığa çıkarmak ve bu grşlere deēer vermek.

4. Eēitim programlarını ērencilerin ngrlerine gre adapte etmek.

5. ēretme srecinde ērenci ērenmelerini deēerlendirme. (Boyle, 1997)'ye gre yapılandırmacı ērenme ortamı hazırlamanın ilkeleri aşıēıdaki gibi belirlenmiştir;

1. *Bilgiyi yapılandırma sreciyle tecrbe edinmek*: Yapılandırmacı ēretimde nemli olan, bilgiyi elde etmekten çok bilginin yapılandırılma sreci; farklı bir deyişle ērenmeyi ērenmektir. ērenenlerin bilgiyi yapılandırması saēlandığında, kendileri için uygun ērenme yntemleri ve problem zme stratejileri geliştirebilmeli.

2. *Farklı bakış aıllarından deēerlendirme konusunda tecrbe edinmek*. Gerçek yaşıamda problemlerin oēu zaman tek bir zm bulunmamaktadır. ērenenler farklı bakış aıllarından bakarak, farklı yollardan zme ulaşıma konusunda cesaretlendirilmeli.

3. *Gerçek ve ilişkili içeriklerde ērenme saēlamak*: ērenenler oēu zaman okulda ērendiklerini gnlk yaşıamda kullanamamaktadır. Yapılması gereken içeriklerin gerçek yaşıama aktarılabilir bir biçimde dzenlenmesi ve aktarılması için de en uygun biçimde verilmesidir. ērenenler elde ettikleri bilgilerin gerçek yaşıamdaki yerinin farkında olmalı, kullanılacağı ortamı grebilmeli.

4. *ērenme srecinde ērenenin aktifliēini ve sahiplenmesini saēlamak*: ērenme sreci ērenci merkezli olmalı, ēretmenden çok ērenciler etkin rol stlenmeli, ēretmen sadece rehberlik etmelidir. ērenci çalışacağı problemi seçmede zgr bırakılarak; ēretmen komut veren pozisyonunda olmak yerine, ērencide merak uyandıracak problemi bulmasına yardım edecek kişi pozisyonunda olmalı.

5. *Sosyal tecrbelerle ērenmeyi saēlamak*: Sosyal etkinliklerin entelektel gelişimde nemi byktr; ērenmenin, ērenci-ērenci ve ēretmen-ērenci arasındaki iřbirliēinin bir yansıması olacak şekilde ortam hazırlanmalı.

6. *ērenciyi kendini farklı yollarla anlatma konusunda cesaretlendirmek*: Konuşıma ve yazma en esas iki ifade şekli olsa da, yalnızca bu yolların kullanılması, ērencilerin dnyaya bakışını da sınırlandırır. Fotoēraf, video izleme, ses, bilgisayar gibi farklı iletişim yollarıyla daha verimli ortamlar oluşturulmalı.

7. *Bilgiyi yapılandırma srecindeki kişisel farkındalıēı arttırmak*: Yapılandırmacı ēretimin getirdiēi en byk katkılardan biri ērenenlerin yaptıkları şeyi nasıl yaptıklarını bilmelerini

saēlayarak, zdkleri problemi neden o yolla zdklerini bilme kabiliyeti kazandırılmalı (Akt. Wilson, 1996)

Açıklamalar ışığında genel olarak yapılandırmacı ērenme ilkeleri; bireyin ilgisi ve ihtiyaēlarına gre gerçekçi sınıf ortamı ve ilgi çekici problemler sunarak, ērenciyi aktif hale getirip dēncelerini açıklayabilmesine olanak saēlanması, ēretenin rehberlik ederek bilgiye ulaēmaya ynlendirmesi olarak tanımlanmasını esas alan ilkeler olarak nitelendirilebilir.

Jonassen'a (1999) gre yapılandırmacı ērenme ortamlarında olması gereken zelliklerden biri de "kompleks" olmasıdır; yapılandırmacı ērenme ortamı, ērenenin çaba gstermesini saēlayıcı nitelikte hazırlanmalıdır. Yapılandırmacı ērenme ortamlarında olması gereken bir diēer zellik ise "yansıtıcı" olmasıdır; yapılandırmacı ortam bireyi kendi sreleri zerinde dēnmeye ve bunları ifade etmeye cesaretlendirmelidir.

Diēer yandan Richardson (1997), yapılandırmacı ērenmenin henz tam olarak tanımlanamadığını ve yeteri kadar gelişmenin saēlanamadığını, bu durumun okullarda yapılandırmacılığa uygun ērenme ortamlarının yeterince kullanılmamasından kaynaklandığını ileri srmektedir.

Buradan hareketle, ortaokullarda grev yapan beden eēitimi ēretmenlerinin yapılandırmacı ēretim yaklaşıma ynelik ēretim ortamını ne oranda oluēturup oluēturmadıkları bu araētırmanın problemini oluēturmaktadır.

1.2.Araētırmanın Amacı

Bu araētırmanın genel amacı; ortaokullarda grev yapan beden eēitimi ēretmenleri ve onların ērencilerinin, yapılandırmacı ērenme ortamı oluēturmadaki baēarılarının cinsiyet, sınıf dzeyi, ēretmen yaēı, hizmet yılı, sınıf ērenci sayısı, hizmet içi eēitime katılma ve spor salonuna sahip olma deēiēkenleri açısından karēılaētırmalı biçimde belirlemektir.

1.3.Problem Cmlesi ve Alt Problemler

Bu alıēmada beden eēitimi ēretmenlerinin derslerinde ne derece yapılandırmacı ērenme ortamı oluēturup oluēturmadıklarına ynelik aēaēıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul beden eēitimi ēretmenlerine ve ērencilerine gre yapılandırmacı ērenme ortamı oluēturma baēarıları hangi dzeydedir?

2. Yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturmaya ilişkin ēretmen ve ērencilerin lēek puanları arasında ilişki var mıdır?
3. Yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturmada ēretmenlerin cinsiyetine gre farklılık var mıdır?
4. Yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturmada ēretmenlerin hizmet yılı grupları arasında fark var mıdır?
5. Yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturmada okulun spor salonuna sahip olup olmaması etkili midir?
6. Yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturmada ēretmenlerin hizmet iēi eēitim alma durumları etkili midir?
7. Yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturmada sınıf dzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
8. Yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturmada ēretmenlerin hizmet yılı, yaş, sınıf ērenci sayısı ile lēek puanları arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın nemi

Yapılandırmacı ērenme ortamlarında sorumluluēunu yerine getiren ērencilerin st dzey bilişsel becerileri, benlik algısı, sorgulama, problem zme, fikirleri paylaşma gibi zelliklerinin gelişerek derslere aktif katılımı kolaylaşmaktadır. ērendiklerini gnlk hayatla btnleştirmelerini saēlar. Kazandıkları bu bilgi ve beceriler kişilerin mesleki ve gnlk yaşamlarında retken olmalarına yardımcı olacaktır. Bu nedenle, yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturmada ēretmenlerin başarı durumlarının znel deēerlendirme biēiminde kendilerinden ve karşılaştırmalı biēimde ērencilerden alınması beden eēitimi ēretim programının amaēlarının gerēekleřmesine yardımcı olacaktır. Diēer yandan bu araştırma sonuēları; ēretmen yetiştirmede ve hizmet iēi eēitime gereksinme duyulup duyulmayacaēı konusunda da yneticilere/karar vericilere bir kanıt oluřturacaēından bu araştırma nemli bulunmuştur.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada kullanılan lēekleri araştırmaya konu olan ortaokullarda grev yapan beden eēitimi ēretmenleri ve onların ērencilerinin iētenlikle ve doēru bir şekilde cevap

verdikleri varsayılmıştır. Ayrıca her bir ēretmenin ders verdiēi sınıflardan seēilen ērencilerin o sınıfı temsil ettikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu alışma Mersin iline baēlı ilçelerde yrtlmş olup diēer illeri kapsamamaktadır. Bu anlamda elde edilen bulgulardan yola çıkararak belirtilen sonuēlar ve genellemeler araştırmanın evreni iēin geēerlidir.



BLM II

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ ALANYAZIN

2.1. ērenme ve ērenme Kuramları

ērenme, yaşamımızın her alanında koşullar gereēi zorunluluk haline gelen etkin bir sreētir. Birey yařadıēı mddetēe srekli bir şeyler ērenme gereksinimi duyar ve ērendikēe davranışlarında ve belki de kiřiliēinde bile deēiřiklik yaşar (Rogers, 1983). ērenme, yaşantı sonucunda zihinsel simge veya baēlantılarımızdaki uzun sreli deēiřiklik olarak ifade edilmiştir. Bu tanımda ç önemli vurgu yapılmaktadır: ērenme, uzun sreli bir deēiřikliktir, ērenme zihinsel simgeler veya baēlantılar iēerir, ērenme bir tecrbe sonucunda meydana gelen bir deēiřikliktir. Gagne (1985) ērenmeyi; ēevresel deēiřiklikler sebebiyle, kişinin dşnce, duygu ve davranışlarında meydana gelen deēiřiklik olarak tanımlamaktadır. Piaget'ye gre ērenme, bireyin ēevresiyle etkileşimi sonucu zihinsel baēlantısının srekli yenilenmesi ve geliştirilmesidir (akt. Human, 2013). Gagne ve Driscoll (1988) ērenmeyi, kişinin beyninde yer alan bir sreē olarak tanımlar. Ausbel ise yeni bilgilerin ērenilip kavranması iēin ērencinin zihninde, yeni bilgilerle baēlantı kurabileceēi bir bilişsel yapının var olması gerektiēini belirtmektedir (Human, 2015). ērenme; bilgi, yetenek, strateji, grş, davranış ve buna benzer davranışların edinilmesi ve deēiřtirilmesini kapsamaktadır. Bireyler, bilişsel, dilbilimsel sosyal ve motor yetenekleri sebebiyle farklı şekillerde ērenirler (Schunk, 2009: 1). ērenmenin hangi koşullarda meydana geleceēini veya oluřmayacaēını, ērenme kuramları aēıklamaktadır (De Cecco, 1968). ērenme kuramı, ērenme srecine ve ērencide oluşan deēiřikliklerin ne olduēuyla ilgilenir. Başka bir ifadeyle ērenme kuramları, ērenenin yaptıkları, psikolojik veya davranışsal sreēleri arasındaki baēlantıyla ilgilidir (Reigeluth, 1983). ērenmenin meydana gelmesini aēıklamaya ēalıřan davranıřēı, bilişsel, duyuşsal, nrofizyolojik ve yapılandırmacı kuramlar ērenmenin gerēekleřmesiyle ilgili farklı dşnceye sahiptirler.

2.1.1.Davranıřēı Kuram

Bu yaklaşımın ilk sistematik bilgisi olarak bilinen ērenme kuramlarından Pavlov'un klasik koşullanması laboratuvar ortamında ēalıřtıēı deneyler sonucunda oluşturmuştur (şişman, 2008:178). Guthrie, ērenmeyi, uyaran ve tepki arasındaki ilişki olarak grmektedir. Herhangi bir durumda bir davranışta bulunan birey, benzer durumla karřılařtıēında srekli aynı davranışta bulunur. Davranıřēılar, kişilerin karřılařtıēları problemin ēzmnde; ēoēu

zaman gemiŖte yaŖadıkları benzer durumları gz nne aldıklarını ileri srerler. Yeni bir problemle karŖı karŖıya gelindiēinde ise, kiŖinin deneme yanılma yolu ile yeni zmler reteēēi kabul edilir. DavranıŖçı yaklaŖımlarda nemli olan; gzlenebilen, baŖlangıcı ve sonu belli olan, yani llebilen davranıŖlardır (zden, 2003). Uyarıcı karŖısında organizmada oluŖan fizyolojik veya psikolojik deēiŖme, davranıŖ veya tepki olarak isimlendirilir (Erden, 2008: 70). Bu kurama gre, ērenilen davranımın tekrarla kalıcı olması gerekir ve davranıŖçılara gre gzlenemeyen davranıŖ ērenilmemiŖ demektir. Eēitim ve ēretim sreci, kiŖide gerekleŖmesi beklenen davranıŖ deēiŖikliēini anlatan hedefler; hedeflerin gerekleŖmesi için gerekli bilgi guruplarından oluŖan içerik; ieriēin ērenenlere iletilmesinde izlenen yolu anlatan yntem ve teknikler; davranıŖ deēiŖikliēinin gerekleŖip gerekleŖmediēini lme amaçlı deēerlendirme kapsamıdır (Karadaē ve alıŖkan, 2005). DavranıŖçı kurama gre ērenme, kiŖinin davranımlarındaki gzlemlenebilir bir deēiŖimdir (Gropper, 1987; Jonassen, 1991).

DavranıŖçı ērenme kuramına gre ērenme, uyarıcı ile tepki arasında baē kurma iŖlemi olarak tanımlanır ve kiŖinin kendisine sunulan belli uyarana karŖı belli tepkiler de bulunulur. Uyarının tepki zerinde kalıcı bir gzetimde bulunması, ēretimde yer verilecek tekrar ve alıŖtırma aktivitelere, bu aktiviteler sırasında ērenciye saēlanan ipuçlarına ve ērencinin gsterdiēi ve istendik yndeki tepkisinin pekiŖtirilmesine baēlı olarak ele alınmaktadır (Gropper, 1983; Gropper, 1987). Bu tepkiler kiŖinin gzlenebilen davranıŖlarındaki deēiŖimleri olarak kabul edilip ērenmenin gerekleŖtiēini savunurlar (zer, 2001). Bu kurama gre, ērenmede temel olan, yaparak ve yaŖayarak ērenmedir. ērenmenin gerekleŖmesi için tekrarın ve gdlenmenin nemli olduēunu belirtilmektedir (Ekici, 2004). Yani davranıŖçı kuramda ērenme uyarıcı ve davranıŖ arasında bir iliŖki kurarak geliŖir ve pekiŖirme yoluyla da davranıŖ deēiŖtirme gerekleŖir (zden, 2000). Geleneksel ēretimin asıl zelliklerine bakıldıēında bazı noktalar belirgindir. Bunlar arasında, bilgiyi iletmeye aēırlık veren ēretim anlayıŖı, ders kitaplarına fazla baēımlı, ēretmenin egemen olduēu, ērencileri araŖtırmaya ynlendirmeyip sadece dinleyen olarak gren zihinsel bakımdan edilgenleŖtiren dzenlemelerde bulunur. Yapılandırmacı dŖnmeye veya kiŖisel dŖnceleri açıklamaya izin vermeyen sınıf ortamı, iletilen bilgileri anlamaya ve farklı yorumlar da bulunmaya imkan saēlamayan ēretim yntemleri gze ilk arpanlardır (Deryakulu, 2000). ērencinin biliŖsel srelerini esasa almayan bu grŖe gre, ērenmenin boyutuna giren davranıŖlar nitelik bakımından gzlenebilir ve llebilir olmalıdır.

Organizma aynı uyarıcıya karşı aynı tepkisinde bulunur. Nasıl bir uyarıcıdan sonra nasıl tepkinin geleceēinin tahmininde bulunur (Stepich ve diēerleri, 1996). Davranışçı kuramda uyarıcı ile tepki ilişkisini oluşturan süreçlerin ihmalı ve karmaşık bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalınması, bilişsel yaklaşıma geçiş dönemini başlatmıştır. Bu süreçte düşünce, algı ve öğrenme gibi süreçlerin nasıl gerçekleştiēi araştırılmaya alınmış, bilişsel yapı ve süreçlerle ilgilenilmeye başlanmıştır (Açıkgöz, 2000; Senemoēlu, 2002).

2.1.1.2.Davranışçı Kuramların Öğretim İlkeleri: Davranışçı yaklaşımların kabul ettiēi psikomotor davranışların öğrenmesine açıklık getirilmektedir. Öğretim ilkelerini şöyle özetleyebiliriz (Fidan ve Erden, 1993):

- “Yaparak öğrenme esastır.” Öğrenme sürecinde öğrenci pasif olmamalıdır. Öğrencinin öğrenmede yaparak öğrenmesi esas alınır.
- “Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar.” Davranışların tekrar edilme sıklığını arttıran uyarıcıların verilmesine pekiştirme denir.
- “Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir”. Kişi, konuşma, müzik aleti çalma gibi yetenekleri tekrar etmeden öğrenemez.
- “Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır”. Öğrencinin bir etkinliēi öğrenebilmesi için o etkinliēi yapmaya istekli olması gerekmektedir.

2.1.2.Bilişsel Kuramlar

Bilişsel kuramlar Piaget, Ausubel, Bruner gibi psikologlar tarafından geliştirilmiştir (Erden ve Akman, 2007). Bilişsel kuramına göre öğrenme, öğrencinin kendisine verilen bilgileri olduēu gibi almadıēı, aksine kendisine gelen her bilgiyi süzgeçten geçirip kendisi yorumlayarak kendi dünyasında bir anlam yüklemeye çalıştığıdır (Brooks ve Brooks, 1993). Brooks ve Brooks (1993), öğrenmeyi bireyin çevresinde olup-bitenlere bir anlam yükleme işi olarak görmekte ve bireyin davranışını anlamak için onun karşılaştıēı durumu nasıl değerlendirdiēini anlamının gerekli olduğunu savunur. Bilişsel davranışların öğrenilmesi ve bu davranışların açıklanması, bilişsel yaklaşımla mümkün görlmekte, bilişsel kuramın, uyarıcıya karşı verdiēi tepki, öğrenebilen bireyin zihninde, öğrenmeyi etkileyen bazı süreçlerin olduğunu savunmaktadır. Bireyin dünyayı anlamaya çalışmasının bir eseri olan öğrenme, bazı zihinsel süreçlerle gerçekleşir. Öğrenme hakkında daha sonra gelen bütün

uzmanların ortak kabul ettiēi gerçek ērenmenin, uyarıcı-tepki baēından daha çok bilişsel bir sre olduēudur (Cullingford, 1990). Piaget’in sylemi ile zihinsel uyum bu iki srecin dengede olması ile oluşmaktadır. Bu anlamda, bilişsel gelişim srecinin somuttan soyuta, etkenden yansıtıcıya, zmseme ve yerleştirmenin devamlı etkileşimi sz konusu olduēu sylenebilir (Ergr, 1998; Kolb,1984). Bilginin işlenmesine dayanan bilişsel ērenme yaklaşımına gre, ērenciler, ēretim esnasında kendilerine sunulan uyarıcılara kendi kendine tepki vermek yerine, aktif araçlarla sunulan bilgilere dikkat çekme, yeni bilgilerle alakalı olarak nceki bilgileri bellekten aēırma, yeni ve eski bilgileri ilişkilendirip tekrar dzenleme ve daha sonraki ērenmelerde yeniden kullanmak için bu yeni yapıyı kendilerine zg metotlarla belleēe kodlayıp ērenmektedirler (Jonassen, 1988). Bilişsel yaklaşıma gre; ērenme gzle grlr davranışlardan çok zihinsel sreleri içinde bulundurmaktadır. ērenme bu işlemlerden sonra gerçekleşir (zer, 2001). Newman (1994), bilişsel ērenmeler, problemi ēretirken kişinin problemin temeline inmesini saēladıēı için kişi çeşitli problemlerle de karşı karşıya kalınca problemi zebilecek davranışları geliştirecektir. Davranışçı yaklaşımlarda kişinin fiziksel etkinlikleri takip edilirken, bilişsel kuramlarda ise daha çok zihinsel etkinlikler takip edilir. Davranışçı yaklaşımda bilginin iletilmesi, bilişsel yaklaşımda ērencinin bilgiyi anlamlandırması, entelektel başarısı sz konusu olduēundan konuyu anlayıp araştırma yapmasına yardımcı olur. Davranışçı yaklaşımda, gzlemlenmeyen ve doērudan llemeyen davranışların olduēu dşncesiyle dşnme, hayal kurma, bilinç gibi zihinsel srelerin bilimsel olarak ele alınamayacaēını ileri srlmş ve bunlarla ilgilenilmemiştir. Bilişsel yaklaşımı savunanlar ise, zihinsel srelerin algı, dikkat, hafıza, problem zme ve kavram ērenme gibi konular biçiminde incelenebileceēi dşncesindedirler” (Bacanlı, 2001). Bilişsel ērenmede eēitimin esas amacı ērencilerin daha yeterli, gl, kapsamlı ve daha doēru “anlamlar” retebilmesidir (Newman, 1994). Kişinin etrafında olup bitenlere bir anlam yklemesidir. Brooks ve Brooks (1993), çok şey keşfetmek deēil, çok şey yorumlamak olarak ērenmeyi tanımlamaktadır.

Bilişsel kuramın ēretim ilkeleri ise syle sıralanmıştır:

- ‘Yeni ērenmeler ncekilerin zerine inşa edilir’ (Cohen, McLaughlin ve Talbert, 1993).
- ‘ērenme bir anlam ykleme işidir’.
- ‘ēretmen otorite fiēr olmamalıdır’.
- ‘ērenme, ēretmen ve ērencinin karşılıklı etkileşimiyle gerçekleşir’ (Brooks ve Brooks, 1993).

- 'ērenme, uygulama Şansı tanınalıdır' (Marshall, 1992).

2.1.3.Duyuşsal ērenme Kuramı

Deēer grmek, beēenilmek, sevilmeē gibi her insanın sosyal ihtiyaēlarının karşılanması ynnde benlik gelişimini gerēekleştirebilir. Gdlenme, duygusal kuramlar kişinin gdlerinin doyurulmasını ve kişiliēinin gelişimini n planda tutar. ērenmenin kendisinden ēok sonuēlarıyla ilgilenirler (Başaran, 1991). Benlik kişinin kendini deēerli biri olarak grmesini, kendisine gvenmesini, kapasitesini anlamasını ve farklılıklarına nem vermesini anlatmaktadır. Bireyin iēinde yaşadığı topluma uyum saēlayabilmesi hedefiyle toplum kurallarına uyması, kendi ilke ve deēer yargılarını oluşturması ise ahlak gelişimini meydana getirir (Ekici, 2004).

zden (2000), duyguşsal ērenme kuramlarının ēretim ilkelerini aşığıdaki gibi aēıklamaktadır:

- 1) Kişinin kendini algılaması, başkalarının kendiyle ilgili algılarını nasıl algıladığına baēlıdır. Bazı durumlarda benlik kavramı ayna kuramıyla aēıklanmaktadır.
- 2) Benlik kavramının akademik, duygusal, sosyal, bedensel kapsamının hepsini eēitimin dikkate alması gerekir.
- 3) zsaygı kişinin zihin saēlığı ile ilişkilidir. Zihinsel bakımdan saēlıklı olan kişinin kendisine ilişkin algılarıyla ulaşımak istedikleri algıları birbirine ēok yakındır.
- 4) ērenenin kendine gvenmesi, yeterliğine inanması, akademik benlik algısı ve kariyer beklentileri taşımasında eēitimin destek olması gerekir.
- 5) ērencinin ēalışması beklenen sonucu alamamasından kaynaklı aēıklama olarak grlen ve bahaneler uydurarak farklı savunma mekanizmaları geliştirebilir bylelikle ērenci benliğini korur. ēretmenin yetersiz ērencilere fazla yklenmesi doēru davranış deēildir.
- 6) Akademik yetersizlik ērencinin kişiliēine saldırma sebebi olmamalıdır. Aksi dşnldēnde akademik aēıdan yetersiz ērenciler kendilerini deēersiz hisseder ve kapasitelerine gvenmezler.
- 7) Eēitim ērencinin benlik tasarımınn oluşımasında ona destek saēlamalıdır. Yetersiz ve kuvvetli taraflarıyla kendilerini olduēu gibi kabul eden ērencilerin benlik algısı daha saēlıklı olur. Kendilerini sevmeyen ve reddeden ērenciler ise kendisini deēersiz bulurlar.

- 8) ērencilere başardığı duygusunu vermek gerekir.
- 9) ēretmen ērenenin benlik duygusuna zarar verememek iēin dikkatli davranması gerekmektedir.
- 10) ērenciye nasihat yerine kuralları ve normları ērenebilecekleri ortamlar oluşturmak gerekir.

2.1.4. Nrofizyolojik ērenme Kuramı

1900’l yılların yarısına kadar ērenme kuramlarıyla alakalı ēalıřmaların davranışsal, bilişsel ve duyuşsal kuramlar olarak gruplandırıldığı, yalnız daha sonra geliştirilen nrofizyolojik kuram ile ērenmenin bu kapsamlarının yanı sıra nrofizyolojik kuramdan da sz edildiēi gzlemlenmektedir (zden, 2000, Snmez, 2000). ērenme ile ilgili bir kuram olan nrofizyolojik ērenme kuramını sistemli duruma getiren Hebb olup gnmzde deēer sahibi olmuştur (Peker, 2003; Yapıcı, 2008). Hebb’in ortaya koyduēu dşnceler şunlardır: Beyindeki devrelerin ēalıřma biēimi bilinmeden ērenme anlaşılamaz. İnsan zekâsının, ērenmenin ve gdlenmenin merkezi olarak beyin n plana ēıkılmaktadır (zden, 2000). Sanat, zel eēitim, eēitim teknolojilerini ve programını, eēitim stratejilerini, okullardaki disiplin anlayışını, hizmet iēi eēitim politikalarını, mziēin ēretimini, ērenme-ēretme sreēlerini ve okul kuruluş sistemlerini tekrardan incelenmesini gerektirecek, deēiřim oluşturabilecek yeni ve gzde bir yaklaşım olarak beyin temelli ērenme grlmektedir (Jensen, 1998). Carper (2013)’e gre asıl manada etkili ve anlamlı ērenmenin gerēekleřebilmesi iēin maksimum seviyede ēalıřan beyin kadar nemli hiēbir organ yoktur. ērenme, duyu organlarının algıları sonucu beyinde baēlantı kurma, tekrarlama ve anlamlandırma gibi beyin faaliyetleri sonucu gerēekleřmektedir (Demirel, 2011). Beyin temelli ērenme, insan beynin yapısını ve ērenme arasındaki baēlantıyı inceleyerek arasındaki ilişkiyi ortaya ēıkarmayı ve ērenmenin kalıcılıēını artırmayı hedefleyen yaklaşımdır (ēiftpınar, 2012). Bu doērultuda beyinde anlamlandırma bilgi edinmekten daha nemlidir. Anlam ise rntler ve duygular aracılıēıyla oluşmaktadır. Bu ērenme modelinde sadece ērenilen konu ile ilgili anlamlar deēil geēmiř konularla da baēlantılar kurularak anlamlı ērenme gerēekleřtirilir (Kksal, 2011). Beyin temelli ērenme modeli insana bir reēete sunmaz, insana karar verirken, dşncelerinde yardımcı olur. Beyin hakkında bilgi sahibi olmamız daha fazla ērenmeye olanak saēlayacaktır. Yaşantılarımız, tecrbelerimiz sonucu oluşan, sinir hcreleri arasındaki baēlantılar, kişisel bilişsel haritalarımızı meydana

getirir. Hepimizin dēēnme ve algılamayla ilgili farklı yollar izleriz ve bunlar zamanla da deēēişiklik gsterebilir (Akınoēēlu, 2007).

Caine ve Caine (2002) beyine dayalı ēērenmenin ana ilkelerini ēyle sıralamıştır;

- Beyin aynı zamanda birden fazla etkinlik yapabildiēēi iēēin paralel bir iēēlemci roln stlenir.
- ēērenme bir sreē olarak grldēēinden bireyin btn fizyolojisini ilgilendirir. İnsan beyni doēēal kurallara gre iēēleyen mekanizmadır.
- Bir objeye anlam ykleme doēēuētan getirdiēēimiz bir zelliktir. Beyin etraftan aldıēēı uyaranları anlamlandırarak onu kayıt altına almaktadır.
- Nesneleri anlamlandırma, rnt ve iliēēki kurmakla saēēlanır. Anlamlı rntler kurup anlamsız rntleri reddeder.
- Dikkat ēekme, iliēēkiler kurma ve nesneleri anlamlandırmada duyguların ēok nemli iēēlevi vardır.
- Beyin aynı zamanda hem btn hem de parēayı beraberinde iēēleyebilir.
- ēērenme zerinde odaklandıēēımız ēeyi ve ēevremizdeki ēeēici algıları iēēerir.
- ēērenmede yalnızca bilinēli ēērenmeler yoktur aynı zamanda bilinē dıēēı ēērenmelerde vardır.
- Bellek ēeēitleri uzamsal ve mekanik olmak zere iki ēeēittir. İnsanların hem ezberleyerek hem de doēēal olarak kayıt altına alınan bellek sistemleri vardır
- Gerēek olay ve objeler uzamsal belleēēe yerleētirildiēēinde anlaēışılması daha kolay olacaktır.
- ēērenme meydan okuma ile artarken, tehlike ve tehdit durumunda azalır.
- İnsanlarda bulunan her beyin tıpkı parmak izleri gibi eēēsiz ve benzeri yoktur (akt. ēengelci, 2007).

2.1.5. Yapılandırmacı ērenme Kuramı ve Yapılandırmacılıēın Felsefi ve Psikolojik Temelleri

Felsefi bir açıklama olarak ērenmenin doēası olan yapılandırmacılıēın kkenleri, Kant felsefesine ve 18. yy İtalyan filozofu Giambatista Vico'nun dşncesine dayanmaktadır (Von Glasersfeld 1995; Tynjälä, 1999). Giambatista Vico (1710) bu yaklaşımını "bir şeyi bilen onu açıklayabilendir" olarak belirtmiştir. Daha sonra bilgiyi anlamada kişinin aktif olduğunu belirterek Immanuel Kant bu fikri geliştirmiştir. Kişi bilgiyi aktif bir şekilde alır, eski bilgileriyle ilişki kurarak kendi yorumunu ekler ve anlamlı bütün şekline getirir. 20. yy'ın başlarında ise yapılandırmacılıēın kkenleri William James, Jean Piaget, John Dewey, L.S. Vygotsky ve F. C. Barlet gibi bilim insanlarına dayanır (Driscoll, 1994; Duffy ve Cunningham 1996; Tynjälä, 1999; Akt. Tezci ve Gürol, 2003). Brooks ve Brooks'a göre, (1993) bir ēretim yöntemi veya stratejisi olmayan yapılandırmacılıkta ēretimden fazla ērenme de yoğunlaşılır (Yaşar, 1998). Durgun bir olay olmayan "anlama" Zahorik'e (1997) göre ērencinin, var olan anlama seviyesini doērulayacak veya fikirleri üzerine tekrar kafa yormasını gerçekleştirecek şekilde var olan fikirleriyle bir uyumsuzluk oluşturacak yeni tecrbeler içine girmesiyle deēiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel etmeni sadece ēretmen ve ērenci deēil, bunun yanında ērenme ortamı da bulunmaktadır. Bilginin anlamlandırılmasında, ērenme ortamı ērencinin ērenme etkinliēine olumlu veya olumsuz katkıda bulunur. Bu katkının olumlu veya olumsuz olması ērenme ortamının ērencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde hazırlanıp hazırlanmamasına baēlıdır. Her gelişim döneminde ērencinin ilgi ve ihtiyaçları farklılaşma gösterdiēi için her döneme ait yeni ortamlar hazırlanmalıdır. Yapılandırmacı ērenmede ēretmenlerin neyi nasıl ēreteceēinden çok ērencilerin hangi ortamlarda daha iyi ēreneceēinin önemi vurgulanmıştır (Akyol ve Fer, 2010).

Bodner (1986, 1990), ērenme ve ēretmenin aynı anlama gelmediēini, ēretmenler mkemmell olsalar da, ērenenlerin her zaman ērenemeyeceklerinin önemini belirtmiştir. Bilgi, ērenenin beyninde yapılandırılır ve ēretenin beyninden aynen ērencinin beynine olduēu gibi geçme şansı azdır. Başka bir söyleyişle, ērencilerin okula gelmeden önce sahip oldukları bilgiler, eğitim-ēretim sürecinde kazandıkları bilgilerle ilişkilendirmelerine baēlıdır. Bu sebeple, ērencilerin var olan bilgileri ve yanlış anladıkları ciddi bir şekilde açığa çıkarılmalı ve ēretim de bunları önemseyerek planlanmalıdır. ērenci yeni ērendiēi

bilgileri okula gelmeden sahip olduēu bilgiler zerine inēa etmektedir (Hewson, 1984, akt.zmen, 2004).

Yapılandırmacılık baēlangıçta ērenenin bilgiyi nasıl ērendiklerine ait bir teori olarak geliēmiē ve zamanla ērenenin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ait bir yaklaşıma durumuna dnēmēstr (Demirel, 2006:157; akt. etin, 2007:23).

Yapılandırmacılık, bilginin ne olduēu ve bir ēeye inanmanın ne anlama gelmesine ait olarak nesnelci fikirden oldukça farklı bir felsefi dēnceye sahiptir. Yapılandırmacılıēın temelinde, bilginin veya kavramın dıē dnyada ērenciden baēımsız olarak var olmadıēı ve edilgen bir ēekilde dıēarıdan ērencinin beynine aktarılmadıēı, aksine etkin biçimde ērenci tarafından beyinde yapılandırıldıēı grē yer alır. Fosnot'ın 1996 da yayınlanan çalıēmasında yapılandırmacılık, sosyal veya biliēselidir. Temelinde bireysel keēif olan bu yaklaşımda problem çzme n plana çıkmaktadır ve bireyler konuya tam anlamı ile gdlenmiēlerdir (Olsen, 1999). ēretim tasarımı ve amaçlar bu gdlenmeyi destekleyecek ēekildeki sreç, pekiētiren yerine tartıēma ortamı saēlama esasına dayanır. Bu sreçte, pekiētirenin ērenci zihninde bulunan bilginin aynı yapıda srdrmesine, dolayısıyla bilginin farklı kapsamlarının ve formlarının ne çıkmada engel olabileceēi fikrine dayandırılmaktadır (akt. zerbaē, 2007: 609).

Etrafımızdaki sorunların genellikle çk ynl olması sebebiyle yapılandırmacı yaklaşıma, bireylerin çk ynl olarak ve kendi dēncelerini oluēturabilmeleri için sorunların çzmn kendilerinin keēfetmeleri gerekmektedir. Yapılandırmacılıēın temelindeki felsefi yaklaşımların ortak dēncesi var olan karmaēık gerçēēin temelinde znellik aramaktır. Yapılandırmacı yaklaşımaın ēretme-ērenme srecinde en nemli sebebi, bireylerin var olan bilgiler ve gemiē tecrbelerinin ērenmeyi kolaylaētıran ve kuvvetlendiren zengin bir referans olarak grlmesidir. Yapılandırmacı ērenmeye bazı eēitimciler, Piaget'nin biliēsel geliēim aēamaları yoluyla yaklaēırken, bazıları ise Dewey'in deneyselciliēiyle yaklaēmaktadır; baēkaları ise gelenekselciliēin karēıtı olarak kabul ederler. Bu kuramcılar bireyi doēasında faaliyet olan bir kiēi olarak grrler. (Dubs, 1993 akt. zerbaē, 2007:609).

Yapılandırmacı yaklaşıma, ērenme kuramı olduēunun yanı sıra, bilgi, eēitim, ēretim, biliē, etik ve dnya grē olarak bilinir. Yapılandırmacılıēın eēitimde zellikle, anlam, bilgi ve ērenme-ēretme sreci hakkında yoēun etkilerinden sz edilebilir. Yapılandırmacı yaklaşıma gre anlama veya bilgi kiēiden baēımsız deēildir, dıēarıdan kiēinin zihnine aktarılamaz, aksine kiēinin kendi zihninde biçimlendirilir. Bundan dolayı da yapılandırmacılık

bir ērenme kuramı olarak deēil, insanın “nasıl ērendiēine”, bilgiyi yapılandırmasına ve pratiēe dkmesine dair bir ērenme kuramıdır (Brooks ve Brooks, 1993; Perkins, 1999; Yaşar, 1998). Dolayısıyla yapılandırmacılıēın temelinde, başkalarının bilgilerini aynı şekilde bireylere aktarmak yerine, kişilerin kendi bilgilerini kendilerinin yapılandırması gerektiēi vurgulanır (Saban, 2004: 167). Jonassen (1991) yapılandırmacılıēı, “ērenenlerin kendi gerēekliēini oluşturdukları ya da en azından kendi deneyim ve algılarına dayanarak anlamı yorumladıkları, bu yzden bir bireyin bilgisi onun nceki deneyimlerinin, zihinsel yapılarının, nesne ve olayların anlamını yorumlamak iēin kullandıkları inanēlarının bir fonksiyonu” olarak vurgular. Yapılandırmacılıkta amaē, ērencilerin ne yapacaklarını nceden belirlemek yerine, ērencilere araēlar ve ērenme gereēleri ile ērenmeye istekleri doērultusunda yn vermeleri iēin imkan saēlamaktır (Erden, 2001: 58).

Geēmiş ve geleēēe ynelik ilişki ve sebepleri anlamamıza yardımcı olan bir disiplin olan felsefede, dşncelerin, kişiler ve toplum zerinde nemli etkileri bulunmaktadır (Erden, 2001).Yapılandırmacı yaklaşıma; bilgiye nasıl ulaştıēımız, nasıl bildiēimiz, bilginin yapılandırılması gibi konularla ilgilenerek, aynı felsefede olduēu gibi yaşıama anlam vermeye çalışmaktadır (Deryakulu, 2001; Aēikgz, 2003).

Arslan (2007), Vygotsky, Kant, Piaget, Dewey, Gardner ve Bruner’in yapılandırmacılıēın biēimlenmesine nemli katkıda bulunduēunu syleyerek, Foerster, Glasersfeld, Watzlawick, Varela ve Maturana gibi bilim insanları yapılandırmacılıēın gnmzdeki temsilcileri olarak grlmektedir. Brooks ve Brooks (1993)’e gre; çoēu dşnr, eēitimci ve psikologlar kişinin çevreyle ve toplumla ilişkisini anlamaya çalışmakla uēraştıēını ve kendimize sorduēumuz birēok esas problemi tekrardan dzenlememiz iēin bize yardımcı olduklarını savunurlar. Yapılandırmacı felsefe bilginin kaynaēı ve doēası ynyle başka yaklaşımlardan farklı bir yapıya sahiptir (Şaşan, 2002). Felsefede olduēu gibi yapılandırmacılıkta da tek doēru olarak kabul edilen, tek bakış aēılı ērenme kuramı deēil; çok ynl bakış aēısının ve bir problemin birden çok cevabı olabileēēi dşncesi hâkimdir (Can, 2004).

Yapılandırmacı kuram felsefesi aşıaēıdaki gibi aēıklanabilir (Savery ve Duffy ,1995):

- Bireyin ne ērendiēi deēil, nasıl ērendiēi nemlidir. Bu sreē bireyin yaşıantisından ayrı tutulamaz.
- Bilişsel çatışma ya da karışık dşnceler ērenmenin bir uyarıcısı olarak grlr, yeni ērenilenlerin nceki ērenmeleriyle uzlařmadıēında bir takım karışıklıklar oluşturarak yeni bilgiler yapılandırılır.

- Elde edilen yeni bilgiler sosyal hayatımızdan byk oranda etkilenerek tekrardan yapılanma srecine girer.

Eēitim bilimleri için psikolojinin verileri önemli yere sahiptir. Eēitim, ērencinin okuldaki ve ēretim ortamındaki tutumuna odaklanırken; psikoloji ise insan davranışlarını araştıırır. ērenme srecinde ērenci, önce ērenilecek konuyla ilgili, kendi grşn oluşturur; sonra da sınıfın ortak katılımı, paylaşılan ve zerinde uzlaşılan bir grş geliştirmektedir (Deryakulu, 2001).

ērencinin ērenme srecinde psikoloji biliminin verilerinden yararlanırken, ērenmeyi etkileyen iç ve dış etkenler, dikkati etkileyen faktörler, dikkat durumu ve motivasyon, ērenmede transfer, hatırlama, unutma gibi birçok soruya cevap aranır. Bu anlamda yapılandırmacılık da psikolojinin kaynaklarından faydalanır ve bunları eēitim ortamlarına iletir (Erden ve Akman, 2002; Fer ve Cırık 2013).

2.1.5.2.Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel zellikleri

Yapılandırmacılıēın en belirgin zelliēi, ērencinin bilgiyi yeniden yapılandırmasına, yorumlamasına ve ilerletmesine imkan tanınmasıdır. Bilinen yöntemde ēretmen bilgiyi verir veya ērenciler bilgiyi kitaptan ya da başka kaynaklardan elde edebilir. Ama bilgiyi anlamak, bilgiyi yapılandırmakla aynı anlamlı deēildir. ērenci, yeni bilgiyle karřılařtıēında, dnyayı tanımlamak ve açıklamak için önceden oluşturduklarını kullanır ya da anladığı bilgiyi açıklamak için bilgiyi yeniden oluşturur. ērencinin aktif olduēu yapılandırmacılıkta yalnızca dinlemek veya okumak yerine tartışmalar şeklinde dşnceleri savunma, varsayımda bulunma, sorgulama ve dşnceler paylaşma gibi ērenme srecinde aktif katılım yoluyla ērenme saēlanır. ērenciler, bilgiyi aynı şekilde kabul etmezler, bilgiyi tekrar yorumlar veya keşfeder (Perkins, 1999: 7, akt. şaşan, 2002: 49–52).

Kazanılan her bilgi sonraki bilgileri yapılandırmaya temel hazırlar. nk yeni bilgiler önceki bilgilerin zerine inşa edilir. Böylelikle yapılandırmacı ērenme önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurarak btnleştirme srecidir. Bilginin ērenci tarafından aynı şekilde alınması yapılandırmacı ērenmede geçerli deēildir. nemli olan ērencinin bilgiden anlam çıkararak yorumlamasıdır. Yapılandırmacı ērenmede btn uērař ērenmelerin kalıcılıēı ve st dzey bilişsel becerilerin gelişmesine katkı saēlamaktır (şaşan, 2002: 74–75).

2.1.5.3.Yapılandırmacı yaklaşıma gre ērenme ve ērenme ortamları

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamları, kişilerin ērenme srecinde daha çok sorumluluk alarak etkin katılmalarını gerektirir. nk ērenilecek ilkelerle zihinsel yapılandırmalar, kişinin kendisi tarafından ortaya konur. Bundan dolayı, yapılandırmacı eğitim ortamları, kişinin çevreleriyle daha çok etkileşim içinde olmasından dolayı, verimli ērenme yaşantıları geçirmelerine imkan saēlayacak biçimde dzenlenir. Bu tr eēitsel ortamlar sayesinde kişiler, zihinlerinde nceden yapılandırdıkları bilgilerin doēruluēunu tecrbe ederek, yanlışlarını dzeltme ve nceki bilgilerinden vazgeçerek onların yerine yenilerini koyma imkanı elde ederler (Yaşar, 1998).

Yapılandırmacı ērenme ortamı saēlamanın zellikleri şyle sıralanabilir.

- Konuyla ilgili analiz ve deēerlendirmelere geçmeden nce asıl kavramlar tanımlanmalıdır.
- ērencilere bilgiyi yapılandırma srecinde sınama ortamı saēlanmalıdır.
- rnekler ērenciler için kavranmalı, dolayısı ile rneklerin gnlk yaşamda, bulunan çevreden seçilmesi nemlidir.
- Belli bakış açılarına sahip olan ērencilerin kendi bakış açılarını ifade ederek savunmasına olanak verilmelidir.
- Eğitim ortamına 'sınıflandır', 'zml', 'tahmin et' ve 'oluştur' gibi eylemler egemen olmalıdır.
- ērencilerin birbirleri ve ēretmenle rahatça iletişim kurmalarına imkan saēlayan bir ortam oluşturulmalıdır.
- Bilginin tekrardan retilmesinden ziyade, bilginin oluşturulmasına dikkat edilmelidir (Demirel, 2001, s.134).

Yapılandırmacı eğitim anlayışına gre bireyin, ērenme-ēretme srecinde sorumluluk alarak geekleştireceēi ērenmeleri ērenci merkezli uygulaması beklenir. Bu ynde uēraşarak ērenme-ēretme srecinde zel bir iletişime sahip olunur; ērencilerin bireysel zelliklerine uygun seçenekler sunularak; ynergeler verilir ve her ērenci kendi karar ve sorumluluēunu bilir. Yapılandırmacı kuramın uygulanmaya konduēu eğitim ortamlarında, ērencilerin ērenme srecinde fazlaca sorumluluk alarak etkin katılmalarına imkan saēlayan probleme dayalı ērenme, işbirliğine dayalı ērenme, gibi ērenme yaklaşımlarından faydalanılır (Yaşar, 1998).

Yapılandırıcı eğitim öğrenciyi motive eder, öğrenci aktif öğrenir ve eğlenceli öğrenme deneyimleriyle kavram gelişiminin temelini oluşturur. Yapılan çalışmalarda (Colburn, 1998, Linn ve Burbules, 1993, Roth, 1993) yapılandırıcılığı destekleyen bir eğitim stratejisi olarak işbirlikli öğrenme tanımlanmaktadır. Öğrenciler sahip oldukları fikirleri yeni öğrendiēi bilgileriyle yapılandırarak işbirlikli öğrenmede düşünceleri hakkında konuşabilir, tartışmalarda bulunup yaptıkları gözlemleri çıkardıkları sonuçları açıklayabilirler. İşbirlikli öğrenmeyle öğrencilerin, tek başına sahip oldukları başarıdan daha fazlasına ulaşabileceğini vurgulamaktadır (Giddings, 2005).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğretim, bireye önceden belirlenmiş içeriēi doğrudan aktarmak yerine, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme de bireye dış dünyaya da kendi bilgi ve yorumlarını yapılandırması için destekte bulunulması süreci olarak görülür. Yapılandırıcı öğretim uygulamalarının düzenlenmesinde öğretmenlerin neyi, nasıl öğreteceğinden çok, öğrencilerin hangi şartlarda daha iyi öğrenebilecekleri üstünde dururlar. Yapılandırıcılıkta tümdengelimci bakış esas alındığından, öğrenmede öğrencilere karmaşık ve bütüncl problemleri çözmelerini sağlayacak bir öğrenme sunulur, öğrenciler bu süreçte aynı zamanda problemi çözebilmeleri için gereken asıl becerileri öğretmenin yol göstermesiyle keşfeder. Öğrenme birbiriyle ilişkilendirilmemiş çoēu bilginin ezberlenmesi yerine, gerçek hayatta karşılaşılabileceēi cinsten karmaşık durumlar içinde farklı problemleri çözmesini gerektirmelidir. Bundan dolayı, öğrenme tecrbelerini öğrencilerin yaşantılarıyla ilişkilendirmek önemlidir (Deryakulu, 2001).

Yapılandırıcı felsefeye dayanan, bireyin bilgiyi ortaya çıkarma sürecini destekleyen yapılandırıcı öğrenme ortamı, öğretim ve öğrenme durumlarını açıklamada kullanılır. Wilson yapılandırıcı öğrenme ortamlarını, bireyin problem çözme çabasını ve öğrenme hedefinin izlenmesinde bilginin referansını ve materyalleri kullanırken beraberinde çalıştıkları ve birbirlerine destek çıktıkları bir yer olarak görür. Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında öğrenciler öğrenmeyle ilgili davranış, bilgi ve görüşlerini değerlendirmek için desteklenirler. Öğrenme ortamları öğrencileri destekleyici, öğrencilerin öğrenmelerini yansıtmalarını sağlayan ortam olarak bilinir. Jonassen'in 1999 da yayınlanan çalışmasında, yapılandırıcı öğrenme ortamlarının özellikleri etkin, yapılandırıcı, hedefli, işbirlikli, etkileşimli, durumsal ve yansıtıcı olarak belirtilmektedir (Bay ve Karakaya, 2009). Yapılandırıcı öğrenme ortamları, öğrencinin öğrenme ortamıyla daha çok etkileşimde bulunmasına, dolayısıyla verimli öğrenme yaşantıları geçirmelerine imkan sağlayacak biçimde

dzenlenmelidir. Bylelikle ērenciler, nceki ērendiklerini deneme, yanlışlarını dzeltme imkanı elde ederler (Yaşar, 1998: 596).

Brooks ve Brooks (1993) yapılandırmacı ērenme ortamlarında olması gerekenleri şyle açıklamıştır:

- ēretim programında nemli kavramlar vurgulanır ve tmdengelim yntemiyle yapılandırılır.
- ērenci problemleri ve ilgileri doērultusunda yoēunlaşma nemli yere sahiptir.
- ēretim programındaki aktiviteler, asli bilgi kaynaklarına ve ērenme gereēlerine baēlıdır.
- ērenciler evren ile ilgili kuramları aēıēa çıkaran dşnrler olarak grlr.
- ēretmenler oēu zaman etkileşimli tutum da bulunur ve ērenciler için evre dzenlenmesinde aracılık ederler.
- ēretmenler sonraki derslerde deēerlendirmek için ērencilerin dşncelerini ve nceki kavramlarını araştırlar.
- ērenciler temelde işbirliēi içinde çalışır.

Yapılandırmacı yaklaşımın ērenme ortamlarına transferi srecinin doēru bir şekilde gerçekleşmesi için aşıēıdaki ilkelere dikkat etmek gerektiēi belirtilmektedir (Brooks ve Brooks, 1993);

- ērencilere kendileri ile ilişkilendirebilecekleri sorunlar oluşturmak.
- ērenmeyi temel dşnceler etrafında yapılandırmak.
- ērencilerin dşncelerini ortaya çıkarmak ve deēerlendirme de bulunmak.
- ērenme ortamını ērencilere gre dzenlemek.
- ērenmeyi, ērenme sreci ile beraber deēerlendirmek.

Jonassen (1999)'in geliştirdiēi yapılandırmacı ērenme ortamı yaklaşımının asıl amacı; ērencinin bir problemi, bir proje veya olayı zmesini, tanımasını ve yorumlamasını saēlayıp problem zme yeteneēini geliştirmektir. Yapılandırmacılıkta farklı olarak, psikoloji, bireysel bilgi ve sosyal bilgi yapılandırmasını benimser (Fer ve Cırık, 2007). Yine Jonassen (1999) yapılandırmacı ērenme ortamı tasarımında; ērenme ortamlarında, olay, soru veya proje olmasını vurgulayarak ērenme hedefini ērenenin belirlediēini vurgular(Akyol, 2011).

Jonassen (1999: 216-238), yapılandırmacı ērenme ortamı ilkelerini şyle belirtmiştir:

- *Olay- soru- proje -problem:* Yapılandırıcı öğrenme ortamının hedefini öğrencinin çözmeye çalışacağı bir soru oluşturur. Ortaya konan soru öğrenci açısından merak uyandıran, öğrenciyle ilgili, uğraştırıcı, ayrımının ve öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.
- *Problem ile ilgili durumlar:* Burada temel amaç, problem sunumunda içeriēin öğrenciler tarafından anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.
- *Enformasyon kaynakları:* Problemin öğrenciler tarafından algılanmasını destekleyen çözümler de bulunarak onların problemi algılamaları için nasıl bir bilgiye gereksinimlerinin önceden belirlenmesi ve öğrenmenin hedefine uygun verimli enformasyon kaynaklarını sunup, problemle alakalı daha çok değerlendirme yapmalarını sağlar.
- *Bilişsel yapılandırma araçları:* Problemin yönlendirilmesinde ve açıklanmasında gereken performansın sergilenmesinde, öğrenme ortamıyla etkileşimde bulunmalarında bilişsel araçlar, öğrencilere yardımcı olur. Bilişsel araçlar farklı bilişsel işlemlere yardımda bulunmak ve bu işlemleri ilişkilendirmek için planlanmış bilgisayar araçları olabilir. Bu araçlar öğrencilerin sorunları çözmelerinde gereken önemli bilgileri bir araya getirmelerine yardımda bulunur.
- *Söyleşi ve iş birliği araçları:* Öğrencilerin kavramı tartışarak yapılandırmalarında destekte bulunur.
- *Sosyal/baēlamsal destek:* Çoēu öğretim tasarımı çevresel ve durumsal etmenlerin uygulama sürecine etkisini görmezden geldiēi için, iyi planlanmış olsalar bile uygulama da başarısız olmaktadır.

Yapılandırıcı öğrenme ortamına uygun öğrenme modelleri; aktif öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, oyunla öğrenme, örnek olay, iş birlikçi öğrenme, yaratıcı drama yöntemi, rol oynama, gözlem gezisi, proje geliştirme, problem çözme, beyin fırtınası, tartışma, deney yöntemi şeklinde sıralanabilir (Fer ve Cırık, 2007).

2.1.5.4.Yapılandırıcı eğitim ortamlarında öğretmenin rolü

Yapılandırıcı eğitim ortamlarında öğretmenlerde olması gereken özellikleri Slavin, (1994) ve Alkove ve McCarty (1992) yapmış oldukları çalışmalarda aşağıdaki gibi belirtmişlerdir: Yapılandırıcı öğretmen, geleneksel öğretimde uygulanan ve yıllardır devam ettikleri sınıfta disiplin oluşturan, bilgi dağıtıcılık vb. görevlerini bir kenara bırakarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı olarak, dost veya bir ihtiyaca anında başvurulabilecek bir danışman olarak görünür ve derste işbirliği ve birbirleriyle etkileşimi kolaylaştırıcı

dşnce ve davranışlar sergiler. ēretmen, ērenilecek kavramları, ērenenler bakımından anlamlı ve ilgi çekici kılacak imkan ve ortamlar oluşturur. ēretmen, zengin bir ērenmenin gerçekleşebilmesi için, ērenenin, ērenme-ēretme srecinde sorumluluk alması gerektiēini vurgular. Yine ēretmen, okulda gerçekleştirilebilecek ērenmelerin ērenci merkezli olmasını isteyerek bu ynde çaba sarf eder (Yaşar, 1998). Bir ēretmen ērencilerinin nceden yaşamış olduēu yaşam tecrbelerini bilirse hangi kavramı, bilgiyi, durumu nasıl anlamlandıracaēına dair dşnceye sahip olabilir (Senemoēlu, 2009: 625-626).

Yapılandırmacı ērenme ortamlarında ēretmen, çalışma grupları oluşturup, onların sorumluluklarını belirterek iřbirliēine dayalı ērenmenin gerçekleşmesi gerektiēini bilerek o ynde çaba sarf eder. ēretmen, ērencilerin bireysel farklılıklarının olduēunu bilerek onlara uygun yntem sunarak, ynergelerde bulunur, her ērencinin kendi kararlarını vermelerinde onlara yardımcı olur (Yaşar, 1998).

Alkove ve McCarty‘ın 1992’de yaptıēı çalışmasına gre; yapılandırmacı ērenme yaklaşımında ēretmen ērenci başarısını deēerlendirmek için test sonucundan çok, gzleminden faydalanır. Burada nemli olan ēretmenin, bilgiyi olduēu gibi sunmak yerine, sınıfta bir ērenme ortamı oluşturmak ve ērenciyi o ortamın aktif bir yesi haline getirerek ērenmeyi kolaylaştırmaktır (Yaşar, 1998).

Yapılandırmacı ēretmen aēdař, dşncelere açık, kendini yenileyen, bireysel farklılıkları grebilen ve bilgiyi olduēu gibi vermek yerine uygun ērenme ortamları saēlayarak ērencileri ile birlikte ērenen dersi eēlenceli hale getirebilen kişi olmalıdır. ērenciye uygun etkinlikler oluşturma, ērencilerin birbirleri ile ilişkilerinin kuvvetlenmesinde onları cesaretlendirerek iřbirliēine teşvik etmeli. Dşnce ve problemlerini açıkça syleyebilecekleri ortam oluşturma çabası içerisinde olmalıdır (Brooks ve Brooks, 1999).

Bu dşnceleri Muska Mosston’un ēretim stilleri yelpazesi desteklemektedir. Muska Mosston; Beden eēitimi dersiyle aıēa çıkan ēretim stilleri yelpazesinde, her stilin bir zelliēi olduēu ‘A’ stilinden başlayıp ‘J’ stiline kadar devam eden bir yelpaze ve ‘j’ stiline yaklaşıkça ērenci daha zgr, aktif rol oynayan, yapıcı sorular sorarak, bilişsel zerkliliēini kullanıp psikomotor bir davranışı yapılandırabilmektedir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.1.5.4.1.Yapılandırmacı eğitim ortamlarında öğrencinin rol

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğrenenler, geleneksel eğitimdeki gibi pasif değil aksine aktif rol oynarlar ve daha çok sorumluluk alırlar. Gelecekteki öğrenmelerini kolaylaştıracakı düşüncesiyle, düşüncelerinin gelişmesine katkı sağlayacak etrafındaki bütün fırsat ve imkanlardan yararlanmak için çaba gösterirler. Grup içinde, grup birliğinin oluşması için kendi sorumluluklarını yerine getirmeye çalışırlar (Yaşar, 1998).

Brooks ve Brooks (1993)’a göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenci ön öğrenmeleri, öğrenme stilleri, düşünceleri ve hazır bulunuşlukları öğrenmelerinde önemli bir yere sahiptir. Öğrenci kendi kararlarını kendisi alır. Sorumluluğunu bilen, kendini ifade edebilen, iletişim kuran, eleştirel gözle bakabilen gibi özelliklerinin olması gerektiğini belirtmektedir (Şaşan, 2002).

2.1.5.5.Yapılandırmacı Yaklaşımlar

Yapılandırmacı yaklaşım Lev Vygotsky’nin “sosyal yapılandırmacılık”, Jean Piaget’in “bilişsel yapılandırmacılık” ve Von Glasersfeld’in “radikal yapılandırmacılık” türlerini içermektedir (Fer ve Cırık, 2013).

2.1.5.5.1. Bilişsel yapılandırmacılık

Piaget, kişinin çevresi ile etkin olarak etkileşimi sırasında bilginin ortaya çıktığını savunur. Uyma, özümleme ve dengeleme süreçleriyle bu yaklaşımı açıklamaktadır. Buna göre kişi, karşılaştığı yeni durumu önceki bilgi ve tecrübesi yardımıyla özümlemeye çalışır. Önceki bilgilerinin yeterli olmadığının farkına vardığında beyinde yeni bir kavram oluşturarak o anki duruma uyum sağlar. Bu durumda beyinde yeni duruma yanıt veren yeni bir kavram yaratılmış ve böylelikle birey yeni bir durumla karşılaştığında kaybolan denge yeniden sağlanmış olur (Glasersfeld, 1995: 62).

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımın kaynağı, bireyin o ana kadar edindiği bilgiler ve bu bilgilerin meydana getirdiği bilişsel yapıdır. Birey, yeni bilgiyi bu bilişsel yapıyı kullanarak anlamlandırır. Eğer birey yeni edindiği bilgiyi eski bilgileriyle çelişmeden ilişki kurabiliyorsa, bulunan bilişsel yapısının içine özümser. Bu durum o birey için yeni bir dengedir. Şayet yeni bilgi, bireyin önceki bilişsel yapısıyla tutarsızsa veya eksik kalıyorsa birey yeni bilgiyi eski bilişsel yapısının içinde özümseyecektir. Böyle bir durumda birey, bilişsel dengesizlik yaşar (Özden, 2003:59). Piaget farklı yaşlardaki bireylerin dünyayı algılamasını, bilişsel süreçlerle

açıklamaktadır (Senemoēlu, 2005). Piaget’e gre yeni bilgiler, kişinin nceki ērenmeleriyle çelişmeden ilişkilendirilebiliyorsa, zmsenir ve tekrar bir istikrar oluşur. Eēer yeni bilgi kişinin n ērenmeleriyle çelişki yaşırsa, kişi yeni bilgiyi zmseyemez, bilişsel istikrarsızlık yaşanır (Fosnot, 2007: 330). Bilişsel yapılandırmacılıēa gre ērenme bireysel bir girişimdir (Deryakulu, 2001). Piaget’e gre her bilgi deēişmektedir ve benzer deēildir ve bu sebeple gerçek bilgi yalnız yapı içinde iselleştiiēinde oluşur (Saēıroēlu, 2001).

2.1.5.5.2. Sosyal Yapılandırmacılık

nemli temsilcilerinden biri olan Vygotsky ērenmenin sadece bireyin kendisi tarafından gerekleştirebildiiēi sre olmadığını ve ērenmede bilişsel ve sosyalliēin nemli yer tuttuēunu ifade etmiştir. ērenmede ortamın, arkadaşların, ēretenin nemini vurgulamıştır. Farklı kişilerle bir arada olduēumuzda, kendi başımıza yapabileceēimizden daha fazlasını yaparız. İşbirlikli çabanın byk nem taşıdiiēını vurgulayan Vygotsky, araştırmalarında “işbirliğine dayalı ērenme” çalışma sistemini kullanmıştır (zden, 2003:59). Vygotsky’nin konuyla ilgili grşlerini  ana başlıkta toplayabiliriz (zden, 2003:60);

- *Anlamlandırma:* Etrafımızdaki kişiler ve kltr, olayları kavramamızı ve anlamlandırmamızı etkiler.
- *Bilişsel Gelişim Araçları:* Dil, kltr ve kişinin çevresindeki nemli kişiler onun bilişsel gelişiminde katkıda bulunur.
- *Yakınsal Gelişim Alanı:* Vygotsky, kişinin kendi çzebildiiēi sorunlardan başlayıp daha zorlarına ēretmeninden veya arkadaşlarından yardım alarak gelişiminde yakınsal gelişim alanını st dzeylere çıkarabileceēini savunur (zden, 2003: 61–62).

2.1.5.5.3. Radikal Yapılandırmacılık

Von Glasersfeld’in grşleri radikal yapılandırmacılıkta nemli bir yere sahiptir. Bilgi, sezgilerle ve etkileşimle kendiliēinden elde edilemez, kişinin kendi zihninde oluşur. Bu bakımdan bilgi, dış dnyanın gerçekliğine benzemeyebilir. Bilgi, kişinin dış dnyaya organize olmasına imkan saēlar. Von Glasersfeld, kişisel ērenmenin bir “dışsal gerçeklik” tarafından kişinin bilincini gideren bilginin alıcısı olmadığını savunur (Philips ve Soltis, 2005: 50). Radikal yapılandırmacılıēın temel ēeleri olarak şunlar sylenabilir (Aydın, 2007: 20): Bilgi,

bilişsel yapılarca oluşturularak ve belli bir perspektif rn olup greceli bir yapıya sahiptir. Her kişinin nesneler dnyasına olan inancı tektir ve başkalarıyla karşılaştırılmaz.

Radikal yapılandırmacı yaklaşımında, birey bilgileri gerçek hayatta var olan sorunlara çzm yolları geliştirmeye çalışırken kendi deneyimleriyle yapılandırır (İşman, 2001). Radikal yapılandırmacılık, bir bilme kuramı olarak bilginin yapılandırılması zneldir ve bireysel farklılıklar gsterir. Bireyler edindikleri deneyimlere dayalı olarak bazı çıkarımlarda bulunur. Burada nemli olan bilginin ne işe yaradıēıdır (Açıkēz, 2002).

2.1.5.6.Yapılandırmacı ēretim Yntem Modelleri

2.1.5.6.1.Yapılandırmacı ēretim Yntemin Drt Aşamalı Modeli

Birinci aşamada; ērenenlerin dikkatlerini kavram zerine yoğunlaştırmak için bir tanıtım saēlanır. ērenenler sınıflara eski bilgileri, fikirleri ve yanlış anlamaları ile gelirler. ēretenin grevi ērenenin nceki bilgilerini, anlama dzeylerini ve varsa yanlış kavradıklarını ortaya çıkarmaktır.

İkinci aşamada; ēretilmek istenenle ilgili olarak ērenenlerin verimli ērenme yaşantıları için çaba sarfeder. ēretmen ērencilerin etkin katıldığı beyin fırtınası, sınıf tartışması gibi ya da ērencilerin dikkatini çekecek model kullanma ya da film izletme gibi farklı ēretim yntemleri kullanır.

nc aşamada; ērencilerin kavramlarla ilgili yeni ērendiklerini nceki bilgileriyle karşılaştırarak sorguladıkları aşamadır.

Drdnc aşamada; ērencilerin yeni ērendikleri bilgileri deēişik durumlara uyguladıēı aşamadır. Bunun yapılabilmesi için ērenme-ēretme srecinde ērenenin anlaşılan kavramlarla ilgili farklı uygulamalar yapmalarına imkan saēlayacak kompozisyon yazma, problem çzme gibi etkinliklerde bulunulur. Ayrıca ērencilere girişteki yanlış ērenmeleri hatırlatılarak neler ērendiklerini fark etmeleri saēlanır (zmen, 2005).

2.1.5.6.2.Yapılandırmacı ēretim Ynteminin 5E Modeli

Girme aşaması: ēretenin ilk yapması gereken ērenenlerin konuyla ilgili bildiklerini açıklamalarına yardımcı olmaktır. ērenen karşılaştıēı bir problemi ya da gzlemlediēı bir olayı algılamak için keyifli ve merak uyandırıcı giriş yaparak derse başlar. ērenenlerin

deēiřik fikirlerde bulunmaları ve soru sormalarını teşvik etmek için onlara olayın sebebi hakkında sorular sorulur.

Keşfetme aşaması: ēretmen kontrolnde ērenenler iřbirliēi içinde çalışarak, deneylerle video veya ktphane ortamında çalışarak problemin zm için ya da olayı açıklamak için fikirlerde bulunurlar. Bu fikirler olayı aıēa çıkarmak için beceriler ve zme dnşr.

Açıklama aşaması: ēretmenin ērencilerin yeterli olmayan nceki fikirlerini daha doēru olan yeni bilgilerle deēiřtirmelerine yardımcı olur; burada ēretmen dz anlatım, film, video, gsteri gibi ilgi çekici yollar izleyebilir. ēretmen, ērencilerin tecrbelerini bir araya getirmelerinde, ıkardıēı sonuçları açıklamalarında ve yeni dşnceler de bulunmalarına en alt dzeyde olacak şekilde açıklamalarda bulunarak yardımcı olur.

Derinleşme aşaması: Araştırılmaya başlanan konuyla ilgili yeni bilgiler edindikten sonra tekrar dnlmesi gerekir. ērenenler beraber ulaştıkları bilgileri ya da problem zme yaklaşımını yeni durumlara ve problemlere uygular. Bu şekilde kavramlarında yer almayan yeni kavramları ērenmiř olurlar.

Deēerlendirme aşaması: Bu aşama, ērencilerden dşncelerini sergilemelerinin beklendiēi veya davranışlarını deēiřtirdikleri aşamadır. ērenciler problem zerken ēretmen onları izler ve açık uçlu sorularda bulunur. Bu aşamada ērenciler yeni kavram ve beceri ērenmede, kendi gelişmelerini deēerlendirerek bir sonuca ulaşırlar (zmen, 2004).

2.1.5.7. Yapılandırmacı Yaklaşımla İlgili Olumlu Eleştiriler

Demirel (2000), bilginin transfer edilebilirliēine ve tekrardan yapılandırılmasına baēlı olarak son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımın ilgi grmesini bu nedene baēlamaktadır.

Yapılandırmacı ērenme yaklaşımının eēitime olumlu faydaları ařaēıdaki gibidir ((Tezci ve Dikici, 2003; Kılıç, 2001; Durmuş 2001; Muēaloēlu, 2001; Saban, 2000; Demirel 2003; zden, 2003);

- ✓ Ezberci ve geleneksel ēretimle deēil aktif ēretim sunulur.
- ✓ ēretmen ve ērencileri yeni rnler ortaya koyar.
- ✓ ēretmenler ērencilerin iřbirliēi, liderlik, dşncelerinin gelişmesine ve bilgi arayışına katkıda bulunurlar.
- ✓ ēretmenler ve ērenci ēretim srecinde aktif rol oynar.

- ✓ ēretmeden çok, ērenme nemli yere sahiptir.
- ✓ ērenme zaman içinde oluēan bir sre olarak bilinir.
- ✓ Analiz yapma, tahminde bulunma, problem zme, dēnme gibi biliēsel kavramlar kullanılır.
- ✓ ērenciyi doēal ērenmeye gdler.
- ✓ ērencileri gerçek durumla karēē karēēiya kalmalarına olanak saēlar.
- ✓ ērencilerin bireysel farklılıklarını gz nnde bulundurur.
- ✓ ērencilerin problemlerini ve cevaplarını davet edecek baēımsız tartıēmaları ynlendirir.
- ✓ ērencilerin soruları farklı açıdan zmlenmesine katkıda bulunur.
- ✓ Yapılandırıcılık ērenci merkezli olup yaratıcı dēnceyi geliētirmektedir.
- ✓ Yapılandırıcı eēitim ortamları ērenciye gven ortamı saēlayarak eēitimlerinde zgr olmalarını saēlar.
- ✓ Srece nem vererek ērenciyi sınırlandırmaz .

2.1.5.8.Yapılandırıcılık Yaklaēımıyla İlgili Olumsuz Eleētiriler

Yapılandırıcılıēın olumlu ynleri kadar sınırlayıcı tarafları da vardır. Yapılandırıcılık znelliēi esas alarak nesnel bilgiyi reddetmesi, fazla zgrlk sonucunda istenmeyen tutumları ve bireysel olmayı ne çıkarmaktadır. Pratikteki bazı belirsizlikler, teknolojiye fazla tabi olması, sınıfların kalabalık olmasından kaynaklı uygulamadaki zorluk, zaman sorunu ve deēerlendirmede zorluk olarak sylenebilir (ēimēek, 2004).

Brooks ve Brooks (1999)'a gre, yapılandırıcılık yaklaēımına karēē nemli eleētiriler vardır. Fazla hoēērl olmasından dolayı ēretmenler, sık sık ērencilerin geçici isteklerinin stnde durarak, ēretim programının dıēına çıkmaktadır. ēimēek (2004)'e gre, yapılandırıcılık Trke'de deēiēik trlerinin bulunmadıēı, sanki homojen bir teori gibi verilmesi iddia edilmektedir. ērencinin, gvenilir ve planlı bir ēretime, yol gstericiliēe gereksinimi vardır. Gelbal ve Kelecioēlu (2007)'nin yapmıē olduēu alıēmalarda, yapılandırıcılıēın tam olarak uygulanmaya koyulabilmesi için lkemizdeki okullarda yeteri kadar alt yapının olmaması, sınıfların çok kalabalık olması, zamanın kısıtlı olmasından dolayı yapılandırıcılıēın uygulama glē ve ēretmene daha çok iē yk getireceēi belirtilmiētir.

2.1.5.9. Geleneksel ve Yapılandırıcı Sınıf Ortamları

Yapılandırıcı sınıflar ile geleneksel sınıfların zellikleri ařaēıdaki gibi sıralanabilir:

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırıcı Sınıflar
1. Parçaları birleştirerek btne ulaşılır.	1. Btnden parçalayarak detaylı anlam çıkarma.
2. nceden hazırlanmış ēretim programıyla ders işlenir.	2. ērencilerin istek, ilgi, ihtiyaç ve çeşitli konularla alakalı soruları ēretim srecinde nemli yere sahiptir.
3. Eēitim programlarında etkinlikler ders kitaplarına baēlı kalır.	3. Etkinlikler, ērenci ihtiyaçlarını karşılamak için kitaplara baēlı olmadan yapılır.
4. ēretmen, ērenciye bilgileri olduēu gibi aktarır.	4. ērenciler ērenmelerinden sorumlu olarak, çevreden aldıkları bilgilere kendi anlayışlarıyla anlam vererek ēretimde aktif rol oynayan bireylerdir.
5. ēretmenler bilgiyi ērencilere ileten temel kişi olarak grlr.	5. ērenme srecinde ēretmenler de ērencilerle etkileşime girerek ērenme ortamını dzenlerler.
6. ērencilerin başarısını deēerlendirmek için sorulan sorulara doēru cevap beklenir.	6. ērenci başarısının deēerlendirilmesi için ortaya koydukları her trl rn ve sınıf içindeki durumları gz nne alırlar.
7. Deēerlendirme, tamamen ēretim programından ayrı bir sre olarak algılanır ve eēitim programının sonunda testlerle gerçekleştirilir.	7. Deēerlendirme ēretim programı devam ederken, ēretmen gzlemleri, ērencilerin çalışmalarının toplanmasıyla gerçekleşir.
8. ērenciler sınıfta oēu zaman yalnız çalışırlar.	8. ērenciler oēu zaman sınıf içinde ve diēer ērencilerle birlikte çalışırlar.

Kaynak: Saban, 2004:178.

2.2. BEDEN EēİTİMİ VE YAPILANDIRMACI ēRENME İLİşKİSİ

lkemizde son yıllarda, deēiřim içinde olduēumuz ve bu duruma uyum saēlama hedefiyle eēitim alanındaki çalışmalara nem verilmektedir. Toplam kalite ynetimi yaklaşımının okullarda uygulanmasının yanı sıra ilköēretimde yapılandırıcı ēretim yaklaşımı gndeme gelmektedir. Yapılandırıcı ēretim yaklaşımıyla hazırlanan ēretim programları 2005–2006 ēretim yılından itibaren lke genelinde uygulamaya konulmuş olup

2006-2007 ēretim yılından itibaren de uygulanmaya başlanmıştır. Beden eēitimi dersi yeni ilköēretim programında yapılandırmacı ēretim yaklaşımı ařaēıdaki gibi açıklanmıştır.

“Beden eēitimi dersi yeni ēretim programında yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış, ērenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve ērencinin doērudan srecin içinde olmasına dikkat edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma gre ērenciler, kendi ērenmelerini yapılandırırlar. Yeni ērenmeler ērenenin nceki yaşantılarına dayanır. Yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri ile işlenen derslerde ērenme-ēretme ortamlarını katılımcı ve etkili hale getirmek gerekmektedir. Bu durumda her ērenci etkinliēe katılmakta ve kendisini ifade etmektedir. nk ērenme yaşantıları ērencilerin ilgi, istek, gereksinim ve n ērenmelerine dayanmaktadır. Her birey birbirinden farklı ve kendine zg olduēundan, ērenme yolları da buna gre farklılık gstermelidir” (MEB, 2006).

Yapılandırmacı ērenme yaklaşımının beden eēitimi alanına yansması, ērenci merkezli ve aktif katılım ilkeleri ynnde ērencinin srece aktif olarak katılması ve ērendiklerini gerçek hayatta kullanmasıyla hedefine ulaşacaktır (Gazo, 1996).

2.2.1. Beden Eēitiminde Yapılandırmacı ērenme Ortamları

Doēanay ve Sarı (2007), beden eēitiminde yapılandırmacı ērenme ortamların da bulunması gereken zellikleri řu şekilde belirtmiştir:

- ērencilere gerçek hayatla ilgili otantik problemler sunarak bunları st dzey dşnme yeteneklerini kullanarak işleme.
- ērencilerin nceki bilgi ve tecrbelerini harekete geçirerek, yeni edinilen tecrbelerle etkileşimde bulunmasını saēlama
- Sınıfta sorgulayıcı bir ortam oluşturarak, ērenci fikirlerini ve bunların tartışılmasını ne çıkaran etkinlikler oluşturmak
- ērencilere kendi dşncelerini oluşturacak imkan ve sorumluluk verme
- Bilgileri, btncl bakış açısıyla aralarındaki ilişki vurgulanarak verme
- Kavramları derinlemesine uygulamaya alma
- ērenme ortamı oluşturulurken ērencilerin dşncelerini yansıtmasına imkan saēlama

- İřbirliēine dayalı etkileşimde bulunmaları için onları zendirme
- Teknolojiyle i i olmayı ve onu kullanmayı zendirme
- Deēerlendirmeyi, ērenme srecinden ayırmadan yapılmasını grmelerini saēlama

2.2.2. Yapılandırmacı ērenme Yaklaşımında Beden Eēitimi Dersinde lme ve Deēerlendirme

lme ve deēerlendirme sreci, beden eēitimi ve spor dersinde, ērenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşım içinde incelenmesi gerekmektedir. lme ve deēerlendirme, ēretim srecinin tamamını içeren, kalıcı, çok ynl, ērenci ve ēretmen iřbirliēi içinde yapılandırılmalıdır. Beden eēitimi ve spor dersinde lme ve deēerlendirme, ēretim srecinin başında, sre boyunca ve srecin sonunda etkin olarak yrtlmelidir. Bundan dolayı, ēretmenler lme ve deēerlendirme etkinliklerini ilk dersten son derse kadar dzenli olarak gerçekleştirmelidirler (Demirel, 2002; zden, 2005; Yıldıırım ve Dnmez, 2008).

Beden eēitimi ve spor dersinde zellikle dnemin başında, ērencilerin hareket olgunluēunda, etkin ve saēlıklı yaşam alışkanlıklarında; sosyal, kişisel ve dşnme becerilerindeki durumları tespit edilerek sre içerisindeki gelişimleri ve hedeflere ulaşıp ulaşmamaları belirlenerek deēerlendirme yapılmalıdır. ērencilerin hazırbulunuşluk dzeylerinin birbirinden farklı olduēu, gelişim ve ulaştıkları seviyelerinin farklı olacaēı dikkate alınarak, sreteki ve sonuçtaki ulaşılan seviyeler de birbirinden farklı olacaēından dolayı deēerlendirmede, her ērenci kendi içerisinde incelenerek kendi başlangıç ve gelişim seviyelerine gre deēerlendirilmelidir. Bu durumda, sadece rn deēerlendirme anlayışından uzak durulmalıdır. Seviye tespit, yetiştirme-biçimlendirme ve deēer biçmeye ynelik yapılacak deēerlendirmelerde ēretmenler çeşitli lme araçlarından (doēru-yanlış, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, kontrol listesi, z ve akran deēerlendirme formları, dereceleme tipi gzlem formları, rubrikler, yapılandırılmış oyun formları, grup deēerlendirme formları, ērenci rn dosyası vb.) yararlanmalıdırlar (MEB, 2013).

2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamıyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Yapılan alan yazın incelendiēinde, yapılandırmacı öğrenme ortamıyla ilgili çeşitli gruplara birçok araştırmayı görmekteyiz. Doēanay ve Sarı (2010), ‘yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi’ ile ilgili yaptığı çalışmasında; yapılandırmacı sınıf ortamlarının oluşturulmasının, öğrenenlere düşünmenin öğretilmesine yönelik taşınması gereken özellikler arasında etkili olduğunu tespit etmiştir.

Kurtdede ve Duman (2014) araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılıēın gerektirdiēi kaliteye sahip olma seviyeleri farklı yöntemlerle ortaya konmuştur. Araştırmada anket sonuçlarından edinilen bulgulara göre, sınıf öğretmenleri kendilerini yapılandırmacı öğretmen özelliklerine sahip olarak gördükleri ama gözlem sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı kuramın gerektirdiēi özelliklere yeterince sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özenç ve Doēan (2009)’ın yaptığı sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesi amaçlanmış olup, araştırmanın bulgularına göre; sınıf öğretmenleri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusunda kendilerini yeterli görmüş ve yeterlik seviyeleri cinsiyet deēişkenine göre farklılaşmamaktadır. Ayrıca, lisansst eğitimini tamamlamış olanlar, tamamlayamayanlara göre, özel okullarda çalışanlar devlet okullarındaki çalışan öğretmenlere göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusunda kendilerini daha yeterli görmüşlerdir.

Gelebek (2011) yaptığı çalışmasında, birleştirilmiş sınıflarda yenilenen ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörleri birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak açığa çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırma bulgularına göre, yeni ilköğretim programının uygulanmasını olumsuz yönde etkileyen asıl etmen olarak birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin, rehberlik ve aile boyutu algılamaktadır. Öğretmenlerin bazı alt boyutlara yönelik algılarında; öğrenci mevcuduna, cinsiyete, okuldaki öğretmen sayısına, ikamet durumuna, okuldaki internet bağlantısı bulunma durumuna baēlı olarak istatistiksel yönden anlamlı fark bulunmuştur.

Koç (2013), yapmış olduēu çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri mezun oldukları okul, yaş, kıdem ve

cinsiyet deēiřkenlerine gre incelenmiş olup; yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturma becerileri ile z yeterlik algısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Kızılabdullah (2008)'ın yaptıēı çalışma sonuçlarına gre; yapılandırmacı ērenme yaklaşımında sre deēerlendirmeyi ierdiēini dşnrsek, araştırmanın oluřturulduēu deney grubunun sre açısından daha fazla başarılı olduēu gzlenmiş olup, araştırmasında buna rnek olarak, ērencilerin derste pasif olmamaları, ēretmen ve ērencilerin kendi aralarındaki etkili iletişim srecinde olmaları, ērencilerin çalışmaya karşı duyarlı ve istekli olmaları, iřbirliēi içinde çalışmaları gerektiēi neri olarak sunulmuştur.

Ocak (2010), yapılandırmacı ērenme uygulamalarına ynelik ēretmen davranışları başlıklı araştırmasında; ēretmenlerin yapılandırmacı ērenme yaklaşımına ynelik davranışlarında genel olarak olumsuzluk olmadıēı sonucuna ulařıldıēını belirtmektedir. Ek olarak 2005'te Trkiye'de yaygınlaşmaya başlayan yapılandırmacı ērenme yaklaşımına karşı ēretmenlerin etkinlik, uygulamaya bakış açılarını oluşturan ve kazanım maddelerinde genellikle ilgilerinin olduēunu, olumlu davranış gsterdiklerini vurgulamaktadır.

Benzer alışmalar da bulunan Turan ve Erden (2010)'ın yaptıēı çalışmasında da sınıf ēretmenlerinin, yapılandırmacı ērenme ortamı dzenleme becerilerini iyi seviyede algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bal ve Doēanay (2009)'ın yaptıēı araştırmasında ise yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturma leēinden (Y) alınan puanların yine kavramsal çelişkiler alt leēi dışındaki tm boyutlarda yksek olduēu bulunmuş ve ērenenlerin, sınıflarının ērenme ortamını, yapılandırmacı ērenme ve dşnme dostu olma bakımından iyi seviyede algılamaları, iki ortamın da ērenen merkezli eēitimi nemsediklerinden kaynaklanmış olacaēı ynnde belirtilmiştir.

Çandar ve şahin (2009) tarafından, yapılandırmacı ērenme yaklaşımının sınıf ynetimine etkilerine ilişkin ēretmen grşleri alanında yaptıēı araştırmada; derslerinde yapılandırmacı ērenme yaklaşımı uygulayan ēretmenlerin sınıf ynetim dzeni oluşturma, srdrme, koruma ve tekrardan saēlama kapsamında st seviyede yeterliliklere sahip olmaları sonucuna ulaşılmıştır.

“ēretmenlerin yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturma başarılarının ēretmen ve ēretmen adaylarınca deēerlendirilmesi” konusuyla ilgili Ocak (2012)'ın yaptıēı araştırmada elde ettiēi sonuçlara bakıldıēında; genel anlamda ēretmenler yapılandırmacı sınıf ortamı dzenlediklerini dşnrken, onları gzleyen ēretmen adayları leēin tm maddelerinde bu

durumun nemli olmadıēını vurgulamaktadırlar. Elde edilen sonuçlara gre ēretmenler derslerini oēu zaman tartışma ve grşmelerde bulunarak işlediklerini belirtmiş, fakat onları gzlemleyen ēretmen adayları derslerde bazen tartışma ve grşmelerin kullanıldıēını aıēa çıkarmışlardır.

Aynı lek (Yapılandırmacı ērenme Ortamı Oluşturma leēi’nden -Y) kullanılarak Yılmaz (2006)’ın yaptıēı araştırmasında; ēretmenlerin derslerini oēu zaman tartışmalar ve grşmelerde bulunarak işledikleri, ēretmenlerin sınıflarında kavramsal çelişkileri az oranda kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın benzeri biçimde Aēlagl (2009) de aynı lekten yararlanarak araştırmasında, ēretmenlerin derslerinde oēu zaman tartışmalar ve grşmelerde bulunduēu, hem ēretmenler ve hem de ēretmen adayları derslerinde kavramsal çelişkileri az miktarda kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Demir (2006), “İlkēretim okullarında grev yapan 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf ēretmenlerinin 2005 ēretim programlarına ilişkin grşleri” isimli çalışmasında; 2005 ēretim programlarının hazırlık kapsamına ait 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf ēretmenlerinin grşleri arasında fark bulunmadıēını tespit etmiştir. Buna raēmen kazanımlar izleme, ērenme sreleri ve deēerlendirme kapsamına ilişkili olarak 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf ēretmenlerinin grşleri arasında ise fark olduēunun sonucuna ulaşmıştır.

Subaşı (2006), “2005–2006 ēretim yılından itibaren uygulanmakta olan yapılandırıcı eēitim programına ēretmenlerin bakışı (İstanbul ili Baēcılar ilçesi rneēi)” isimli çalışmasında ēretmenlerin; sınıf mevcutlarının çok olması, ders araç-gereçlerinin yetersizliēi en açık problem olduēunu belirtmişlerdir. Yeni programla ilgili geç ēretmenlerin yaşlılara gre, erkek ēretmenler kadın ēretmenlere gre daha olumlu dşndkleri, fen-edebiyat fakltesi ve eēitim fakltesi mezunlarının programın aslını daha iyi anladıkları sonucuna ulaşmıştır.

etin (2007)’nin “yeni ilkēretim programı (2005) uygulamalarının ilkēretim 4 ve 5. sınıf ērencilerinin çalışma alışkanlıkları ile z-yeterliliklerine etkisi ve ērencilerin program hakkındaki grşleri” başlıklı çalışmasında, ērencilerin yeni program zerindeki grşleri arasındaki etkisi ile yeni ilkēretim programının ērencilerin çalışma alışkanlıkları arasındaki seviyelerine olan etkisi ile ilişki bulunamadıēını ifade etmiş ve ērencilerin yeni program hakkındaki grşleri ile yeni ilkēretim programı uygulamasının ērencilerinin z yeterliliklerine etkisi ile arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

Dndar (2008), “İlkēretim sosyal bilgiler dersi ērenme ortamlarının yapılandırıcacı zellikler açısından deēerlendirilmesi” isimli çalışmasında okullarının velileri için belirtilen sosyo-kltrel seviyeleri, anne ve babaların eēitim seviyeleri, sınıf mevcudu, ērencilerin sosyal bilgiler dersinde yapılandırıcacı ērenme ortamlarına ynelik algılarında ve bu tr ortamları tercih ettiklerinde etken bir faktr olduēunun sonucuna ulaşılmıştır. ērencilerin; anne ve babalarının eēitim seviyeleri, cinsiyetleri, okullarının velileri için belirtilen sosyo-kltrel seviyeleri ne olursa olsun, sosyal bilgiler derslerinde sınıflarında daha fazla yapılandırıcacı ērenme ortamı istediklerinin tespiti yapılmıştır. Hizmet yılı, sınıf mevcudu, cinsiyet, mezun olunan blm, hizmet içi eēitim ve grev yaptıkları okulun sosyo-kltrel seviyesi açısından veliler, ēretmenlerin sosyal bilgiler dersi yapılandırıcacı ērenme ortamlarına ait algılarında etkili bir etken olduēu sonucuna ulaşılmıştır.

Polat (2008) ise “ İlkēretim I. Kademe ēretmen, ērenci ve velilere gre eēitim, okul, ērenci, ēretmen, ocuk kavramlarına ilişkin grşlerinin yapılandırıcacı eēitim anlayışına gre deēerlendirilmesi” isimli çalışmasında; ērenci ve velilerin daha çok geleneksel eēitim anlayışını onaylamalarına karşın ēretmenlerin, yapılandırıcacı ērenme anlayışına uygun fikirleri daha fazla istediklerini tespit etmiştir.

ıfci (2008), “İlkēretim I. kademe sınıf ēretmenlerinin yapılandırıcacı programa gre hizmet içi eēitim ihtiyaçlarının belirlenmesi” isimli çalışmasında; ilkēretim birinci kademe sınıf ēretmenlerinin programı uygulamada, bilgi teknolojilerini ve araç- gereçleri kullanmadaki etkinlikleri dzenlemede, sınıf ynetiminde, okul ve sınıf dzeniyle beraber ērencileri lme ve deēerlendirmede sahip olmaları gereken davranımlarla ilgili olarak kendilerini yeterli grdklerini tespit etmiştir.

Gerek (2006), “Sınıf ēretmenlerinin yeni ilkēretim programı hakkındaki grş, deēerlendirme ve yeterlilikleri zerine bir araştırma” isimli çalışmasında, araştırmadan çıkan sonuçlara gre; yeni İlkēretim Programı’nın ērenme kolaylıēı ve kalıcı ērenme, ērencileri derse gdleme, ērencilerin yaşam kalitesini artıracak asıl yetenekler kazandırma ve ērencilerde istendik davranımlar oluşturma baēlamında verimli bir program olduēunun tespitine varmıştır.

“Sınıf ēretmenlerinin ve ilkēretim ērencilerinin yapılandırıcacı ērenme ortamını deēerlendirmeleri” isimli çalışmasında İlgen (2010); sınıf ēretmenlerinin, yapılandırıcacı ērenme ortamını deēerlendirmeleri cinsiyetlerine, yaşlarına, eēitim durumlarına, mezuniyet branşlarına, ēretmenlerin sınıflarını kaç yıldır okuttuklarına ilişkin yapılandırıcacı ērenme

ortamını deēerlendirme lēeēi” toplamında ve alt lēeklerde anlamlı bir fark bulamamıştır. Sınıf ēretmenlerinin, yapılandırmacı ērenme ortamına ynelik deēerlendirmeleri, meslekteki kıdem, grdēē desteēe, grdēē destek trne, ērencilerin cinsiyetlerine, sınıflarına gre sınıf ortamlarını daha yapılandırmacı olarak algılamaktadırlar.

Acar (2007) ise; “Yeni ilköēretim programlarının ēretmen grşlerine dayalı olarak deēerlendirilmesi” isimli çalışmasında ēretmenlerin, yeni ilköēretim programlarının toplamına ilişkin; uygulanan programların yararlı ve uygun olduēuna kararlı olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yeni ilköēretim programlarının, içerik, ērenme-ēretme sreci, kazanım ve deēerlendirme ēelerinin kuramsal olarak, yapılandırmacı ērenme yaklaşımı ve temel aldıēı diēer yaklaşımlara yararlı olarak hazırlandıēı, yalnız programların uygulanmasında ēretmenlerin sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz (2006), “Sınıf ēretmenlerinin yapılandırmacı ērenme yaklaşımı ile ilgili grşlerinin deēerlendirilmesi” isimli çalışmasında elde edilen sonuçlara gre; sınıf ēretmenlerinin yapılandırmacı ērenme yaklaşımı konusundaki grşlerinin sınıf içi iletişim ve sınıf ynetimi, eēitim durumu, fiziksel durum, deēerlendirme, boyutundaki sonuçlarına gre yapılandırmacı ērenme yaklaşımının ēretmenler tarafından anlařıldıēı, yalnız ēretmenlerin uygulama boyutunda yeterli deneyime sahip olmadıkları belirtilmiştir.

BLM III

3. MATERYAL VE YNTEM

3.1. Çalışmanın Modeli

Bu araştırma, mevcut olan durumu gz nnde bulundurarak ēretmenlerin yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturma başarılarını deēerlendirmek amacıyla nicel trde tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu olduēu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduēu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde deēiřtirme, etkileme çabası gsterilmez. nemli olan onu uygun bir biçimde “gzleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 1998).

3.2. Evren ve rneklem

Bu çalışmanın evrenini; 2014-2015 yılına ait Mersin Milli Eēitim Mdrlēne baēlı 93 devlet ortaokulunda okuyan 59.408 ērenci ve bu okullarda grev yapan 250 beden eēitimi ēretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın rneklem grubunu ise evrenden ilçelere gre “basit seçkisiz rneklemleme yntemiyle” seçilmiş 30 ortaokulda grev yapan 115 beden eēitimi ēretmeni ve onların ders verdikleri her ēretmen için 10 ērenci olmak zere 5, 6, 7 ve 8. Sınıfta olmak zere toplam 1.150 ortaokul ērencisinden oluşmuştur. Evren ve rneklem grubuna ait ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Evren ve rneklemle ilgili okul, ēretmen ve ērenci sayıları

	Evren				rneklem		
İlçe	Okul Sayısı	ēretmen Sayısı	ērenci Sayısı		Okul Sayısı	ēretmen Sayısı	ērenci Sayısı
Akdeniz	31	81	19.341		10	37	400
Mezitli	15	36	8.237		5	20	200
Toroslar	28	70	17.798		8	27	300
Yenişehir	19	63	14.032		7	23	250
Toplam	93	250	59.408		30	107	1.150

Kaynak: Mersin İl Milli Eēitim Mdrlē 2014-2015 Yılı İstatistikleri.

Araştırmaya katılan ēretmenlerin % 43' erkek ve % 56,1'i kadındır. Erkek ēretmenlerin yaş ortalaması $\bar{X} = 37,74$, kadın ēretmenlerin yaş ortalaması ise $\bar{X} = 35,7$ dır. Yine araştırmaya katılan ēretmenlerin hizmet yılı ortalaması $\bar{X} = 12,42$, ēretmenlerin sınıflarındaki ērenci sayılarının ortalaması ise $\bar{X} = 35,7$ 'dir. ēretmelerin % 27,1'i spor salonuna sahip okulda grev yapmaktadır. Araştırmaya katılan ērencilerin % 46,8 erkek ve % 53,2 kadındır. ērencilerin toplam yaş ortalaması $\bar{X} = 12,33$ 'tr. Araştırmaya katılan ēretmen ve ērencilere ilişkin ayrıntılı demografik zellikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılanların demografik zellikleri

Öğretmen				Öğrenci			
Özellik	Gruplar	f	%	Özellik	Gruplar	F	%
Cinsiyet	Erkek	47	43	Cinsiyet	Erkek	538	46,8
	Kadın	60	56,1		Kadın	612	53,2
Spor salonu	Var	29	27,1	Spor Salonu	Var	90	7,8
	Yok	78	72,9		Yok	1060	92,2
Yaş	$\bar{X}_{\text{Toplam}}$	36,60; SS= 4,4		Sınıf	5.	395	34,3
	$\bar{X}_{\text{Erkek}}$	37,74; SS= 4,6			6.	310	27,0
	$\bar{X}_{\text{Kadın}}$	35,7;SS= 4,1			7.	193	16,8
Hizmet yılı	$\bar{X}_{\text{Erkek}}$	13,13; SS= 4,5			8.	252	21,9
	$\bar{X}_{\text{Kadın}}$	11,87; SS= 4,2		Yaş	$\bar{X}_{\text{Toplam}}$	12,33; SS= 1,3	
Öğrenci sayısı	$\bar{X}$ ve Ss	35,7; Ss= 6,2			$\bar{X}_{\text{Erkek}}$	12,35; SS= 1,3	
					$\bar{X}_{\text{Kadın}}$	12,31; SS= 1,3	

3.3 Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı ērenme Ortamı lēēi: ēretmen Formu ve ērenci Formu” (Y) kullanılmıştır. Her iki lek 30 maddeden oluşmaktadır. Orijin leēin yapı geerliēini saptamak için yapılan faktr analizi sonuçlarına gre ēretmen formu 5, ērenci formu ise 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Orijin leēin ēretmen formunun alt boyutlara gre Cronbach alpha deēerleri .77 ve .87; ērenci formunun Cronbach alpha deēerleri ise .72 ve .86 arasında deēiřmektedir. Orijin leēin btn için Cronbach alpha deēerleri ise ēretmen formu için .86, ērenci formu için ise .87 olarak bulunmuştur.

lçeēin Trkçe uyarlaması Fer ve Cırık (2006) tarafından yapılmış olup, lçek beşli Likert tipinde 30 madde ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. lçeēe cevaplar “(1) Az, - (5) Tamamen”. Biçiminde olmaktadır. Her iki forumda alt boyutlar; “Tartışma ve Grşme”, “Kavramsal Çelişki”, “Dşnceleri Paylaşma”, “Materyal ve Kaynakların Çzme Gtrmesi”, “Kavram Keşfi ve Yansıtma için Motive Etme”, “ērenen İhtiyaçlarını Karşılama”, “Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşamla Baēlantı” olarak adlandırılmıştır. lçeēin dil eřdeēerliēi için yapılan Trkçe ve İngilizce uygulama arasındaki korelasyon katsayıları 0.46 ile 0.80 arasında deēiřmektedir. lçeēin btn için Cronbach alpha iç tutarlılık gvenirlik katsayısı ēretmen formunda .95, ērenci formunda ise .91 olarak bulunmuştur. Uyarlanan lçeēin ērenci formunda alt boyutlara ilişkin Cronbach alpha katsayıları .72 ile .86, ēretmen formu için alt boyutlara ilişkin alpha deēerleri ise .77 ve .87 arasında deēiřmektedir.

Y lçeēinde bulunan alt boyutlar řu şekilde tanımlanmaktadır (Fer ve Cırık, 2006);

Tartışmalar ve Grşmeler; “Problem çzme, st dzey dşnme yetenekleri ve derin anlayışın desteklenmesi, ērenenlerin, başkalarının dşnşlerini anlamaya çalışarak kendi dşnşlerini test etmelerinin saēlanması, zgn durumların ortaya konması, ērenenlerin katılımını artırmak için geribildirimlerin verilmesi”,

Kavramsal Çelişkiler; “Dengesizlik durumlarının yaratılması, ērenenlerin hipotezlerine karşıt nitelikte durumların sunularak çelişkilerin tartışılmasının saēlanması, çelişkilerin aydınlatılması,

. *Dşnceleri diēerleriyle paylaşma*; “ērenenlerin birbirleri ve ēretmenleriyle etkileşim içinde olmalarının desteklenmesi, anlamın sosyal olarak mzakere edilmesi, ērenmenin, aktif ve iřbirliēi içerisinde gerçekleştirilmesi,

Materyal ve kaynakların çzme gtrmeyi amaçlaması; Materyallerin, empati kurmayı, pozitif dşnceyi ve ērenen merkezli ērenmeyi desteklemesi, etkileşimli, ērenen katılımını destekleyici fiziksel araçların yanı sıra, ham veriler ve birincil kaynaklar kullanılması, temel kaynaklardan elde edilen ham verilerin, gerçek dnyanın karmařıklıēını dzenlemek için kullanılması,

Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme; “ērenenlerin dşnme ve anlama becerilerinin geliştirilmesi, ērenenlere, kuşkuları, dşnşleri ve problemleri ile ilgili olarak geribildirim verilmesi, ērenenlerin bakış açılarının ortaya çıkarılması ve bunlara

deēer verilmesi, ērenmenin itici gc olarak yansıtıcı soyutlamanın kullanılması, iēeriēin ve grşlerin, çok ynl bakış aēıları ile sunulması, sınıflama, analiz etme, tahmin etme ve yaratma gibi st dzey bilişsel zelliklerin gelişiminin desteklenmesi, ērenenlerin meraklarının desteklenmesi iēin sarmal ērenme modelinin kullanılması,

ērenen ihtiyaēlarını karşılama; “ērenenlerin kendi ērenme hedeflerini belirleyebilmelerinin saēlanması, konu alanının ērenen deneyimleri ile ilgili olması, ērenenlere, kendileriyle ilişkilendirebilecekleri problemler sunulması, ēretim programının, ērenenlerin ngrlerine gre dzenlenmesi, ērenenlerin n bilgilerinin ve nceki deneyimlerinin, bilginin yapılandırılması srecinde gz nnde bulundurulması,

Anlam oluşturma ve gerēek yaşam olaylarıyla baēlantı; “ērenmenin temel kavramlar etrafında yapılandırılması, dşndrc ve aēık uēlu sorular sorarak derinlemesine ērenmenin desteklenmesi, konu alanının deneyimsel ēalıřmalara uygun olması, ērenmenin, gerēek yaşam durumlarından oluşan zengin bir ērenme ēevresi tarafından desteklenmesi, ērenenlere, birincil deneyimler yaşatılması “gibi zellikler taşımaktadır.

Bu ēalıřmada ise Y lēēi ēretmen Formu lēēin btn iēin Cronbach alpha katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Tartışma ve grşme alt boyutu iēin .68, kavramsal ēeliřki alt boyutu iēin .65, dşnceleri paylaşma alt boyutu iēin .69, materyal ve kaynakların ēzme gtrmesi alt boyutu iēin .70, kavram keşfi ve yansıtma iēin motive etme alt boyutu iēin .81, ērenen ihtiyaēlarını karşılama alt boyutu iēin .84, anlam oluşturma ve gerēek yaşamla baēlantı alt boyutu iēin .89 olarak bulunmuştur.

ērenci formuna ynelik bu ēalıřma iēin yapılan analizler sonucunda lēēin btn iēin Cronbach alpha katsayısı .94, tartışma ve grşme alt boyutu iēin .79, kavramsal ēeliřki alt boyutu iēin .76, dşnceleri paylaşma alt boyutu iēin .72, materyal ve kaynakların ēzme gtrmesi alt boyutu iēin .76, kavram keşfi ve yansıtma iēin motive etme alt boyutu iēin .84, ērenen ihtiyaēlarını karşılama alt boyutu iēin .79, anlam oluşturma ve gerēek yaşamla baēlantı alt boyutu iēin .82 olarak bulunmuştur. lēekten alınabilecek en yksek toplam puan 150 en dşk toplam puan ise 30 olarak belirlenmiştir. lēekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Her iki lēek Ek 1 ve Ek 2’ de verilmiştir.

3.4. Veri toplama sreci / İşlem Yolu

Veri toplama işlemleri başlamadan nce; İl Milli Eēitim Mdrlē’nden gerekli izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra Mersin niversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurul Raporu için başvuru yapılmış ve 15/03/2017 tarih ve 2017/21 sayılı Etik Kurul Kararı alınmıştır (Ek.2). Veriler, beden eēitimi ve spor ēretmenleri ve ērencilerinden araştırmacı tarafından yz yze toplanmıştır. Veriler toplandıktan sonra uygun olmayan ve normal daēılımı bozan 8 adet ēretmen formu işleme alınmayarak veri setinden silinmiş ve 107 ēretmen, 1150 ērenci ile analizlere devam edilmiştir. Her bir grup ve deēiřkene ilişkin yapılan normallik test sonuçları Tablo 3 ve 4’de verilmiştir.

Tablo 3. Y leēi ēretmen Formuna ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve arpıklık deēerleri

<i>lek ve Alt Boyutlar</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
Y leēi (Toplam)	107	2,40	4,73	3,69	,44	-,457	,101
Tartışmalar ve grşmeler	107	3,00	6,25	4,89	,63	-,130	,018
Kavramsal elişkiler	107	1,00	3,33	1,96	,61	,227	-,545
Dşnceleri diēerleriyle paylaşma	107	2,25	5,00	3,84	,59	-,132	-,369
Materyal ve kaynakların zme gtrmeyi amaçlaması	107	2,33	5,00	3,85	,64	-,238	-,455
Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	107	2,17	5,00	3,81	,58	-,379	-,284
ērenen ihtiyaçlarını karşılama	107	2,00	5,00	3,90	,70	-,400	-,206
Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla baēlantı	107	2,00	5,00	4,01	,78	-,656	,002

Tablo 3’de Y leēi ēretmen Formuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık ve arpıklık deēerleri grlmektedir. lek toplam ve alt boyutlarına ynelik yapılan normallik testi sonuçlarına gre basıklık ve arpıklık deēerlerinin -1.00 ve +1.00 deēerleri arasında olduēu gzlenmektedir. Bu deēerler arasındaki sonuçların normallik varsayımını karřıladıēı Turan (2015) tarafından belirtilmektedir.

Tablo 4. Y lçeēi ērenci Formuna ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık deēerleri (Min-Max= 1-5)

<i>lçek ve Alt Boyutlar</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Y lçeēi (Toplam)	1150	3,43	,78	-,768	,481
Tartışmalar ve Grşmeler	1150	3,40	,95	-,431	-,396
Kavramsal çelişkiler	1150	2,30	1,08	,581	-,590
Dşnceleri diēerleriyle paylaşma	1150	3,46	,97	-,487	-,288
Materyal ve kaynakların çzme. gtrmeyi amaçlaması	1150	3,71	1,06	-,782	-,082
Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	1150	3,63	,95	-,819	,218
ērenen ihtiyaçlarını karşılama	1150	3,56	,95	-,680	-,030
Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla baēlantı	1150	3,65	1,07	-,773	-,022

Tablo 4’de Y lçeēi ēretmen Formuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık deēerleri gzlenmektedir. lçek toplam ve alt boyutlarına ynelik yapılan normallik testi sonuçlarına gre basıklık ve çarpıklık deēerlerinin -1.00 ve +1.00 deēerleri arasında olduēu gzlenmektedir. Bu deēerler arasındaki sonuçların normallik varsayımını karřıladıēı belirtilmektedir (Turan, 2015)

3.5. Verilerin analizi

Verilerin analizinde; ikili gruplarda lçekten alınan puanlar arasındaki farkın anlamlılıēı için baēımsız gruplarda t testi, ikiden fazla gruplar için ise Tek Ynl Varyans Analizi (ANOVA) istatistik teknikleri uygulanmış, Post-Hoc test olarak Tukey kullanılmıştır. Baēımsız deēiřkenler arasındaki ilişki dzeyini test etmek amacıyla da Nokta Çift Serili Korelasyon analizi yapılmıştır. Hata payına 0.01 ve 0.05 dzeyinde bakılmıştır.

BLM IV

4. BULGULAR

Bu blmde; araştırmaya katılan beden eēitimi ēretmeni ve onların ders verdikleri ērencilere ilişkin Yapılandırmacı ērenme Ortamı Oluşturma lēēinden aldıkları puanlara ynelik cinsiyet, spor salonuna sahip olma, hizmet yılı, ēretmenlerin ders verdikleri sınıflardaki ērenci sayıları, sınıf dzeyi, yaş ve hizmet yılı deēiřkenlerine ynelik analiz sonuēları tablolar biēiminde verilmiştir.

Tablo 5. Grupların Y lēēi’nden aldıkları puan ortalamaları

	Gruplar	N	X	SS
Y lēēi (Toplam)	ēretmen	107	3,69	,44
	ērenci	1150	3,43	,78
Tartışmalar ve grşmeler	ēretmen	107	4,89	,63
	ērenci	1150	3,40	,95
Kavramsal ēeliřkiler	ēretmen	107	1,96	,61
	ērenci	1150	2,3	1,08
Dşnceleri diēerleriyle paylaşma	ēretmen	107	3,84	,59
	ērenci	1150	3,45	,97
Materyal ve kaynakların ēzme gtrmeyi amaēlaması	ēretmen	107	3,85	,64
	ērenci	1150	3,70	1,05
Yansıtma ve kavram keşfi iēin motive etme	ēretmen	107	3,81	,58
	ērenci	1150	3,63	,95
ērenen ihtiyaēlarını karşılama	ēretmen	107	3,90	,70
	ērenci	1150	3,56	,95
Anlam oluşturma ve gerēek yaşam olaylarıyla baēlantı	ēretmen	107	4,01	,78
	ērenci	1150	3,65	1,07

Tablo 5’de ēretmen ve ērencilerin lēekten aldıkları puan ortalamaları grlmektedir. Yapılan analiz sonucunda ēretmenler en yksek puanı ‘‘Tartışmalar ve grşmeler’’ alt lēēinden alırken ($X= 4,89$; $Ss= ,63$) ērenciler ise ‘‘Materyal ve kaynakların ēzme gtrmeyi amaēlaması’’ alt lēēinden almışlardır ($X= 3,70$; $Ss= 1,05$). Yine Tablo 5 incelendiēinde hem ēretmenler ($X=$

1,96; $S_s = ,61$) ve hem de ērenciler ($\bar{X} = 2,3$; $S_s = 1,08$) en dşk puanı “Kavramsal çelişkiler” alt leēinden aldıkları gzlenmektedir.

Tablo 6. ēretmenlerin cinsiyetlerine gre Y leēi toplam ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin t testi sonuçları

<i>lek ve Alt Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Y leēi (Toplam)	Erkek	47	3,69	,41	,02	105	,988
	Kadın	60	3,69	,46			
Tartışmalar ve grşmeler	Erkek	47	4,84	,59	-,73	105	,466
	Kadın	60	4,93	,66			
Kavramsal elişkiler	Erkek	47	1,94	,67	-,20	105	,844
	Kadın	60	1,97	,56			
Dşnceleri diēerleriyle paylaşma	Erkek	47	3,85	,59	,14	105	,886
	Kadın	60	3,83	,59			
Materyal ve kaynakların zme gtrmeyi amaçlaması	Erkek	47	3,87	,62	,21	105	,833
	Kadın	60	3,84	,65			
Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	Erkek	47	3,80	,59	-,27	105	,791
	Kadın	60	3,83	,57			
ērenen ihtiyaçlarını karşılama	Erkek	47	3,97	,59	,91	105	,364
	Kadın	60	3,85	,77			
Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla baēlantı	Erkek	47	4,00	,70	-,19	105	,849
	Kadın	60	4,03	,84			

Tablo 6’de yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturma leēi toplam puanlarda ve alt boyutlarında ēretmenlerin cinsiyete gre almış oldukları puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$). En yksek puan “tartışmalar ve grşmeler” alt boyutunda, en dşk puan ise “kavramsal çelişkiler” alt boyutundan alınmıştır.

Tablo 7’da ērencilerin cinsiyet deēiřkenine gre Yapılandırmacı ērenme Ortamı leēi’nin “Kavramsal çelişkiler” [$t_{(1148)} = 3,50$; $p = ,000$] ve “Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme” [$t_{(1148)} = -2,27$; $p = ,023$] alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Farkın kaynaēı incelendiēinde; “Kavramsal çelişkiler” alt boyutunda erkeklerin puan ortalaması ($\bar{X} = 2,42$; $S_s = 1,08$) kadınların ortalamasından ($\bar{X} = 2,20$; $S_s = 1,08$) anlamlı biçimde yksek bulunmuştur ($p < ,05$). Y leēi “Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme” alt boyutunda ise kadın katılımcıların puanları ($\bar{X} = 3,68$; $S_s = ,97$) erkek katılımcıların puanlarından ($\bar{X} = 3,56$; $S_s = ,92$) anlamlı biçimde yksek olduēu gzlenmiştir ($p < ,05$).

Tablo 7. ērencilerin cinsiyetine gre Y lēēi toplam ve alt boyutlarından lēekten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılıēına ilişkin t testi sonuēları

<i>lēek ve Alt Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Y lēēi (Toplam)	Erkek	538	3,40	,76	-1,25	1148	,213
	Kadın	612	3,46	,80			
Tartışmalar ve grşmeler	Erkek	538	3,38	,90	-,60	1146,98	,546
	Kadın	612	3,41	,99			
Kavramsal çelişkiler	Erkek	538	2,42	1,08	3,50	1148	,000*
	Kadın	612	2,20	1,08			
Dşnceleri diēerleriyle paylaşma	Erkek	538	3,40	,97	-1,61	1148	,107
	Kadın	612	3,50	,98			
Materyal ve kaynakların çzme gtrmeyi amaēlaması	Erkek	538	3,67	1,03	-1,02	1148	,308
	Kadın	612	3,74	1,07			
Yansıtma ve kavram keşfi iēin motive etme	Erkek	538	3,56	,92	-2,27	1148	,023*
	Kadın	612	3,68	,97			
ērenen ihtiyaēlarını karşılama	Erkek	538	3,50	,93	-1,80	1148	,072
	Kadın	612	3,60	,97			
Anlam oluşturma ve gerēek yaşam olaylarıyla baēlantı	Erkek	538	3,60	1,07	-1,56	1148	,118
	Kadın	612	3,70	1,08			

p< ,05

Tablo 8. ēretmenlerin hizmet yılına gre Y lēēi toplam ve alt boyutlarından lēekten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılıēına ilişkin t testi sonuēları

<i>lēek ve Alt Boyutlar</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Y lēēi (Toplam)	1-10 yıl	40	3,67	,42	-,33	105	,74
	11 ve st	67	3,70	,45			
Tartışmalar ve grşmeler	1-10 yıl	40	4,88	,59	-,13	105	,89
	11 ve st	67	4,89	,65			
Kavramsal çelişkiler	1-10 yıl	40	1,93	,60	-,30	105	,76
	11 ve st	67	1,97	,61			
Dşnceleri diēerleriyle paylaşma	1-10 yıl	40	3,83	,52	-,15	105	,88
	11 ve st	67	3,84	,63			
Materyal ve kaynakların çzme gtrmeyi amaēlaması	1-10 yıl	40	3,92	,66	,83	105	,41
	11 ve st	67	3,81	,62			
Yansıtma ve kavram keşfi iēin motive etme	1-10 yıl	40	3,80	,55	-,26	105	,80
	11 ve st	67	3,83	,59			
ērenen ihtiyaēlarını karşılama	1-10 yıl	40	3,81	,70	-1,04	105	,30
	11 ve st	67	3,96	,69			
Anlam oluşturma ve gerēek yaşam olaylarıyla baēlantı	1-10 yıl	40	4,01	,77	-,03	105	,97
	11 ve st	67	4,02	,79			

Tablo 8’de yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturma lēēi toplam puanlarda ve alt boyutlarında ēretmenlerin hizmet yılı gruplarına gre almış oldukları puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 9’de yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturma lēēinin “Kavramsal çelişkiler” ve “Dşnceleri diēerleriyle paylaşma” alt boyutları hariç; Y lēēi toplam puanlarda [$t_{(92,89)} = 4,02$; $p = ,003$], “Tartışmalar ve grşmeler” [$t_{(105)} = 2,51$; $p = ,0014$], “Materyal ve kaynakların zme gtrmeyi amaçlaması” [$t_{(105)} = 2,33$; $p = ,022$], ”Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme” [$t_{(71,84)} = 2,98$; $p = ,004$], “ērenen ihtiyaçlarını karşılama” [$t_{(76,95)} = 2,56$; $p = ,012$], "Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla baēlantı [$t_{(76,97)} = 4,07$; $p = ,000$] alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Farkın kaynaēı incelendiēinde; Y lēēi’nin toplam puanlarda ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan alt boyutlarında, spor salonuna sahip okulda grev yapan ēretmenlerin puanları spor salonuna sahip olmayanların puanlarından anlamlı biçimde yksek olduēu anlaşılmaktadır ($p < ,05$)

Tablo 9. ēretmenlerin spor salonuna sahip olup olmadıklarına gre Y lēēi toplam ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılıēına ilişkin t testi sonuçları

<i>lēek ve Alt Boyutlar</i>	<i>Spor Salonu</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>
Y lēēi (Toplam)	Var	29	3,90	,25	4,02	92,89	,003*
	Yok	78	3,62	,47			
Tartışmalar ve grşmeler	Var	29	5,13	,56	2,51	105	,014
	Yok	78	4,79	,63			
Kavramsal elişkiler	Var	29	1,89	,57	-,74	105	,460
	Yok	78	1,98	,62			
Dşnceleri diēerleriyle paylaşma	Var	29	3,99	,48	1,68	105	,096
	Yok	78	3,78	,61			
Materyal ve kaynakların zme gtrmeyi amaçlaması	Var	29	4,08	,53	2,33	105	,022*
	Yok	78	3,77	,65			
Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	Var	29	4,04	,42	2,98	71,84	,004*
	Yok	78	3,73	,60			
ērenen ihtiyaçlarını karşılama	Var	29	4,13	,48	2,56	76,95	,012*
	Yok	78	3,82	,74			
Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla baēlantı	Var	29	4,41	,52	4,07	76,97	,000*
	Yok	78	3,87	,81			

* $p < ,05$

Tablo 10. ērencilerin spor salonuna sahip olup olmadıklarına gre Y lēēinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılıēına iliēkin t testi sonuēları

<i>lēek ve Alt Boyutlar</i>	<i>Spor Salon</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>
Y lēēi (Toplam)	Var	90	3,86	,63	6,58	113,96	,000*
	Yok	1060	3,40	,78			
Tartıēmalar ve grēmeler	Var	90	3,86	,78	5,75	112,95	,000*
	Yok	1060	3,36	,95			
Kavramsal ēeliēkiler	Var	90	2,36	1,10	,49	104,18	,627
	Yok	1060	2,30	1,08			
Dēnceleri diēerleriyle paylaēma	Var	90	3,95	,84	5,73	110,52	,000*
	Yok	1060	3,42	,97			
Materyal ve kaynakların ēzme gtrmeyi amaēlaması	Var	90	4,10	,77	4,95	120,70	,000*
	Yok	1060	3,67	1,07			
Yansıtma ve kavram keēfi iēin motive etme	Var	90	4,11	,74	6,31	115,70	,000*
	Yok	1060	3,58	,95			
ērenen ihtiyaēlarını karēılama	Var	90	4,00	,80	5,37	111,68	,000*
	Yok	1060	3,52	,96			
Anlam oluēturma ve gerēek yaēam olaylarıyla baēlantı	Var	90	4,17	,83	6,00	116,19	,000*
	Yok	1060	3,61	1,08			

P< ,05

Tablo 10’da yapılandırmacı ērenme ortamı oluēturma lēēi toplam puanlarda [$t_{(113,96)} = 6,58$; $p = ,000$], “Tartıēmalar ve grēmeler” [$t_{(112,95)} = 5,75$; $p = ,000$], “Dēnceleri diēerleriyle paylaēma” [$t_{(110,52)} = 5,73$; $p = ,000$], “Materyal ve kaynakların ēzme gtrmeyi amaēlaması” [$t_{(120,70)} = 4,95$; $p = ,000$], “Yansıtma ve kavram keēfi iēin motive etme” [$t_{(115,70)} = 6,31$; $p = ,000$], “ērenen ihtiyaēlarını karēılama” [$t_{(111,68)} = 5,37$; $p = ,000$], “Anlam oluēturma ve gerēek yaēam olaylarıyla baēlantı” [$t_{(116,19)} = 6,00$; $p = ,000$] alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık gzlenmiētir ($p < ,05$). Farkın kaynaēı incelendiēinde; Y lēēi toplam puanlarda, tartıēmalar ve grēmeler, dēnceleri diēerleriyle paylaēma, materyal ve kaynakların ēzme gtrmeyi amaēlaması, yansıtma ve kavram keēfi iēin motive etme, ērenen ihtiyaēlarını karēılama, anlam oluēturma ve gerēek yaēam olaylarıyla baēlantı alt boyutlarında spor salonuna sahip olan ērencilerin puan ortalaması, spor salona sahip olmayanlardan anlamlı biēimde yksek bulunmuētur ($p < ,05$).

Tablo 11. ērencilerin sınıf deēiřkenine gre Y lēēi toplam ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılıēına ilişkin F testi sonuēları

<i>lēek ve Alt Boyutlar</i>	<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Y lēēi (Toplam)	5,00	395	3,63	,67	3 1146	18,51*	,000	5>6
	6,00	310	3,34	,92				5>8
	7,00	193	3,48	,53				7>8
	8,00	252	3,20	,84				
Tartışmalar ve grşmeler	5,00	395	3,58	,93	3 1146	8,47*	,000	5>6
	6,00	310	3,28	1,05				5>8
	7,00	193	3,37	,74				
	8,00	252	3,26	,96				
Kavramsal ēeliřkiler	5,00	395	2,25	1,05	3 1146	2,51	,058	-
	6,00	310	2,42	1,14				
	7,00	193	2,36	1,06				
	8,00	252	2,19	1,07				
Dşnceleri diēerleriyle paylaşma	5,00	395	3,67	,92	3 1146	16,58*	,000	5>6
	6,00	310	3,37	1,08				5>8
	7,00	193	3,56	,72				7>8
	8,00	252	3,15	1,00				
Materyal ve kaynakların ēzme gtrmeyi amaēlaması	5,00	395	4,00	,92	3 1146	18,78*	,000	5>6
	6,00	310	3,53	1,20				5>7
	7,00	193	3,73	,83				5>8
	8,00	252	3,44	1,13				
Yansıtma ve kavram keşfi iēin motive etme	5,00	395	3,85	,81	3 1146	18,35*	,000	5>6
	6,00	310	3,52	1,08				5>8
	7,00	193	3,72	,71				7>8
	8,00	252	3,33	1,04				
ērenen ihtiyaēlarını karşılama	5,00	395	3,81	,84	3 1146	19,19*	,000	5>6
	6,00	310	3,42	1,05				5>7
	7,00	193	3,60	,76				5>8
	8,00	252	3,29	1,03				7>8
Anlam oluşturma ve gerēek yaşam olaylarıyla baēlantı	5,00	395	3,85	,93	3 1146	9,81*	,000	5>6
	6,00	310	3,54	1,22				5>8
	7,00	193	3,69	,89				7>8
	8,00	252	3,43	1,15				

Tablo 11’da yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturma lēēi toplam puanlarda ve alt boyutlarında sınıf deēiřkenine ilişkin ANOVA sonuēları verilmiştir. Analiz sonuēlarına gre; “Kavramsal ēeliřkiler” alt boyutu hariē [$F_{(3, 1146)} = 2,51$; $p = ,058$], Y lēēi toplam puan [$F_{(3, 1146)} = 2,51$; $p = ,058$], “Tartışmalar ve grşmeler” [$F_{(3,1146)} = 8,47$; $p = 000$], “Dşnceleri

diēerleriyle paylaşma” [$F_{(3,1146)}= 16,58$; $p= ,000$], ”Materyal ve kaynakların zme gtrmeyi amaçlaması” [$F_{(3,1146)}= 18,78$; $p= ,000$], “Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme” [$F_{(3,1146)}= 18,35$; $p= ,000$], “ērenen ihtiyaçlarını karşılama” [$F_{(3,1146)}= 19,19$; $p= ,000$], “Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla baēlantı” [$F_{(3,1146)}= 9,81$; $p= ,000$] alt boyutlarında sınıflar arasında anlamlı farklılık gzlenmiştir ($p< ,05$). Farkın kaynaēını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Tukey testi sonuçlarına gre; Y lēi toplam puanlarda, tartışmalar ve grşmeler, dşnceleri diēerleriyle paylaşma, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla baēlantı alt boyutlarında 5. sınıflar 6. ve 8.sınıf ērencilerinden anlamlı dzeyde yksek puan almışlardır. Materyal ve kaynakların zme gtrmeyi amaçlaması ve ērenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyutlarında ise; 5. sınıflar, 6, 7 ve 8. Sınıf ērencilerinden daha yksek puan almışlardır. lēin toplam puanlarında ise dşnceleri diēerleriyle paylaşma, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme, ērenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyutlarında; 7 sınıflar 8. Sınıflardan anlamlı dzeyde yksek puan aldıkları gzlenmiştir ($p< ,05$).

Tablo 12. ēretmen ve ērenci gruplarının Y lēi toplam ve alt boyutları arasındaki ilişki

		Y lēi (Toplam)	Tartışma lar ve grşme ler	Kav ramsal çelişki ler	Dşnce leri diēerle riyle paylaş ma	Materyal ve kaynakla rın zme gtrme yi amaçla ması	Yansıt ma ve kavram keşfi için motive etme	ērenen ihtiyaçla rını karşıla ma	Anlam oluştur ma ve gerçek yaşam olayla rıyla baēlan tı
Gruplar	r	-,095**	-,409**	,091**	-,111**	-,039	-,057*	-,102**	-,097**
	p	,001	,000	,001	,000	,164	,043	,000	,001
	N	1257	1257	1257	1257	1257	1257	1257	1257

** 0.01 level (2-tailed).

* 0.05 level (2-tailed).

Tablo 12’de ēretmen ve ērenci gruplarının Y lēi’nin ‘Materyal ve kaynakların zme gtrmeyi amaçlaması’ alt boyutu hariç toplam puanlarda ve diēer alt leklerde negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,01$ ve $0,05$).

Tablo 13. ēretmenlerin yaē, hizmet yılı ve ders verdikleri ērenci sayıları ile Y lēēi toplam ve alt boyutlarına iliēkin korelasyon tablosu (N=107)

<i>lēek ve Alt Boyutlar</i>	<i>İstatistik</i>	<i>Yaē</i>	<i>Hizmet yılı</i>	<i>ērenci sayısı</i>
Y lēēi (Toplam)	r	-,082	-,091	-,395**
	p	,399	,350	,000
Tartıēmalar ve Grēmeler	r	-,061	-,028	-,329**
	p	,531	,777	,001
Kavramsal ēeliēkiler	r	-,010	,028	,170
	p	,917	,773	,081
Dēnceleri diēerleriyle paylaēma	r	-,043	-,042	-,281**
	p	,659	,670	,003
Materyal ve kaynakların ēzme gtrmeyi amaēlaması	r	-,054	-,071	-,237*
	p	,579	,469	,014
Yansıtma ve kavram keēfi iēin motive etme	r	-,017	-,058	-,315**
	p	,860	,554	,001
ērenen ihtiyaēlarını karēılama	r	-,065	-,088	-,355**
	p	,506	,369	,000
Anlam oluēturma ve gerēek yaēam olaylarıyla baēlantı	r	-,134	-,141	-,393**
	p	,170	,147	,000
** < 0.01 level (2-tailed).				
* < 0.05 level (2-tailed).				

Tablo 13’de ēretmenlerin yaē, hizmet yılı ve ders verdikleri sınıflarındaki ērenci sayıları ile Y lēēi toplam ve alt boyutlarına iliēkin Pearson korelasyon sonuēları gzlenmektedir. Bu sonuēlara gre; ēretmenlerin yaē ve hizmet yılı deēiēkenleri ile Y lēēi arasında anlamlı bir iliēki bulunmamıētır. Ancak ērenci sayısı deēiēkeni ile Y lēēinin “Kavramsal ēeliēkiler” alt boyutu hariē (r= ,170, p= ,081), toplam lēek puanları ve diēer tm alt boyut puanları arasında negatif ynnde anlamlı bir iliēki bulunmuētur (p<,01 ve p<,05). Baēka bir anlatımla, ēretmenlerin ders verdikleri sınıflarındaki ērenci sayılarının artması onların yapılandırmacı ērenme ortamı oluēturmalarını olumsuz ynde etkilediēi sylenebilir.

BLM V

5. TARTIşMA, SONUÇ ve NERİLER

Bu araştırmada, ortaokullarda grev yapan beden eēitimi ēretmenleri ve onların ērencilerinin; yapılandırmaacı ērenme ortamı oluştırmadaki başarılarının cinsiyet, sınıf dzeyi, ēretmen yaşı, hizmet yılı, sınıflarındaki ērenci sayısı ve spor salonuna sahip olma durumu deēiřkenleri açısından karşılaştırılmalı biçimde incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda; yapılandırmaacı ērenme ortamı oluşturma leēi toplam ve alt boyutlarında ēretmenlerin *cinsiyete* gre almış oldukları puanlar arasında anlamlı farklılık gzlenmemiştir (Tablo 6). zen ve Doēan (2009)’ın sınıf ēretmenlerinin yapılandırmaacı ērenme yaklaşımına ilişkin ēretmenlerin yeterlik dzeylerinin belirlenmesine ynelik yaptıkları çalışmada; sınıf ēretmenlerinin znel algılarına gre, yapılandırmaacı ērenme yaklaşımında kendilerini yeterli grdkleri ve yeterlik seviyeleri ise cinsiyet deēiřkenine gre farklılařmadıēı belirtilmiştir. Benzer biçimde İlgen (2010) tarafından yapılan çalışmada da yine yapılandırmaacı ērenme ortamı oluştırmada ēretmenlerin cinsiyetlerine gre farklılaşma bulunmamıştır. Buna raēmen Dndar (2008)’ın “İlkēretim sosyal bilgiler dersi ērenme ortamlarının yapılandırmaacı zellikler açısından deēerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında cinsiyet deēiřkeninin ēretmenlerin sosyal bilgiler dersi yapılandırmaacı ērenme ortamlarına ait algılarında etkili olduēu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Dndar çalışmasında cinsiyet açısından farklılaşmayı yapılandırmaacı ērenme ortamlarında ēretmen-veli iřbirliēi ve bu iřbirliēinin niteliēinin de nemli bir yer tuttuēunu, velilerin ēretmenler ile iletişimi onların derste olanlardan haberdar olmalarını, bylece çocuklarına ve ēretmene daha etkili biçimde yardımcı olmalarını saēlayabileceēini dşnmektedir. Yine Dndar, byle bir iletişimin velilerin beklentilerini ēretmene açıkça gsterme firsatı vereceēinden dolayı, ēretmen davranışlarını etkileyebileceēini belirtmiştir. Bizim araştırma sonuçlarımıza gre yapılandırmaacı ērenme ortamı oluştırmada cinsiyet deēiřkeninin etkili olmaması; ēretmenlerin aynı kaynaktan yetiřtiēi ve her bir ēretmenin aynı eēitimi almış ve benzer eēitim ve ēretim anlayışına sahip olmalarının yanı sıra okul olanaklarının benzer olmasında kaynaklandıēı biçiminde açıklanabilir.

Yapılandırmaacı ērenme ortamı oluştırmada ērencilerin grşleri *cinsiyet* deēiřkeni açısından incelendiēinde; “Kavramsal çelişkiler” alt boyutunda erkeklerin, “Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme” alt boyutunda ise kız ērencilerin puan ortalaması anlamlı biçimde yksek bulunmuştur (Tablo 7). İlgen (2010)’ın çalışmasında; kız ērenciler erkek

ērencilere gre; zor bir konunun anlaşılmasında ve verilen rneklerde daha yapılandırmacı bir ērenme ortamını algıladıklarını gzlediēini belirtmektedir. Ayrıca yapılan etkinliklerde de kız ērencilerin daha çok sz hakkına sahip oldukları grlmş ve ēretmenlerin vermiş olduēu destek ve yapmış olduēu rehberlikte de daha yapılandırmacı bir sınıf ortamını algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen bu çalışma bulguları bizim çalışmamızdaki bulguları desteklemektedir. etin (2007) ise araştırmasında; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköēretim programı uygulamalarının ilköēretim 4. ve 5. sınıf ērencilerinin z-yeterlilik dzeyine etkisinin cinsiyete gre farklılaşma durumunu sorgulamış; tm lek dzeyinde anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Bandura (1977), ērencilerin bilişsel olarak gelişmesine ynelik dzenlenen ērenme ortamı oluşturmada, ēretmen yeterliliēinin ve z yeterlilik beklentisinin nemini belirterek, z yeterliliēin duruma gre zgn olduēunu ve genel olarak belirlenemeyeceēini ifade etmektedir.

Yapılan bu araştırma sonuçları birlikte dřnldēnde; erkek ērencilerin daha analitik dşndkleri, olgu ve kavramlara yaklaşımlarının eleştirel olduēu, buna raēmen kız ērencilerin ise kendilerini yansıtma, yeni kavramların keşfedilmesinde, olay, olgu ve açıklamalara ynelik bakış açılarında erkelere oranla daha meraklı oldukları, ērenme konusunda kolay motive oldukları sonucu çıkartılabilir.

Yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturma lēēi toplam puanlarda ve alt boyutlarında ēretmenlerin *hizmet yılı* gruplarına gre almış oldukları puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (Tablo 8) İlgen (2010) de yaptēēı çalışmada; “yapılandırmacı ērenme ortamını deēerlendirme lēēi” toplam puanlarda ēretmenlerin hizmet yılına gre puanlar arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Acar (2007) alışmasında, ēretmenlere yeni ilköēretim programları ile alakalı sorular sormuş; ēretmenlerin bu sorular hakkındaki grşleri arasında, meslekteki hizmet yıllarına gre bir fark olmadēēı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar bizim araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir.

Koç (2013) ise yapmış olduēu çalışmasında, sınıf ēretmenlerinin z yeterlik algıları ve yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturma becerileri kıdem deēiřkenine gre inceledēēi; yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturma becerileri ile z yeterlik algısı arasında pozitif ynde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Hoa ve Hau (2004, 317), ēretim programlarında ēretmenlerin birer birey olduēunu, dolayısıyla ēretmenlerin esas yeteneklerinin ve kendine zg kişisel zelliklerinin olduēunu, ēretmenlerin kendine zg zelliklerinden birinin de z yeterlik algısı olduēunu belirtir.

Deniz (2006) de yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki hizmet yıllarına göre; “uygulama” ve “eēitim durumu” boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark bulmamıştır. Fakat. “deēerlendirme”, “sınıf içi iletişim ve sınıf yönetimi” ve “fiziksel durum” boyutlarında gruplar arasında farka rastlamıştır. Kendilerini en yetersiz gören grup 26 yıl ve üstü çalışan öğretmenler, en yeterli gören öğretmenler ise 21–25 yıl arası hizmet veren öğretmenler olduğunu gözlemlemiştir. Bizim yaptığımız bu çalışmada öğretmenlerin hizmet yılları açısından yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlamada anlamlı bir farklılığın çıkmaması; her iki grup (1-10 yıl ve 11+) öğretmenlerin birbirlerinden etkilendikleri, okulların olanaklarının her iki grup öğretmen için de geçerli olduğu, hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada istekli olmadıkları ve geleneksel uygulamalara devam ettiği, hizmet yılı düşük öğretmenlerin ise diğer grubu model aldığı biçiminde açıklanabilir

Yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada *öğretmenlerin spor salonuna sahip olup olmama* değişkenine yönelik analiz sonuçları incelendiğinde; Yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma ölçeğinin “Kavramsal çelişkiler” ve “Düşünceleri diğerleriyle paylaşma” alt boyutları hariç; YÖÖ Ölçeği toplam puanlarda “Tartışmalar ve görüşmeler”, “Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması”, ”Yansıma ve kavram keşfi için motive etme,”, “Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama”, “Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 9). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında ders kitaplarının, video, bilgisayar, laboratuvar gibi materyallerin önemli katkısı bulunmaktadır (Küçüközer, Bostan, Kenar, Seçer ve Yavuz, 2008; Şeker, 2007; Dede ve Yaman, 2007; Demirci, 2009). Bu çalışmada da okulların olanakları, sahip oldukları araç-gereç durumu anlamlı farklılığın çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Küçüközer, Bostan, Kenar, Seçer ve Yavuz (2008) tarafından yapılan “fen ve teknoloji ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme kuramına göre değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada; bu derse ait kitapların yapılandırmacı öğrenme kuramının gereklerine uygun olduğu sonucunu çıkarmışlardır. Yani fen ve teknoloji dersine ait materyallerin de yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşmasında olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir yorumunu yapmıştır. Bizim çalışmamızda da spor salonuna sahip olan öğretmenlerin materyalleri kullanma ve öğrenen merkezli öğrenmeyi desteklemesi, öğrenen katılımını destekleyici fiziksel araçları gerçek dünyanın karmaşıklığını düzenlemek için kullanabilecekleri ortam oluşturmaları için spor salonunun öneminin sonucuna ulaşılabilir.

Yapılandırıcı ērenme ortamı oluşturmada *ērencilerin spor salonuna* sahip olup olmadıkları deēiřkenine gre sonuçlar incelendiēinde; lek toplam puanında, “Tartışmalar ve grşmeler”, “Dşnceleri diēerleriyle paylaşma”, “Materyal ve kaynakların zme gtrmeyi amaçlaması”, “Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme”, “ērenen ihtiyaçlarını karşılama”, “Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla baēlantı” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık gzlenmiştir (Tablo 10).

Gerçek yaşamdan alınmış nesnelerin veya modellerin ēretim amaçlı olarak kullanılması, ērencilerin gerçek dnyayı anlamaları konusunda oldukça etkili ve verimli bir yntemdir. ērencilerin sınıf içinde gerçek nesneler ve modellerle çalışması, ērencilerin motivasyonunu arttırır ve ērenmeyi de etkili hale getirir. Materyal kullanımı kazanılması hedeflenen bilgilerin en verimli biçimde ērenciye aktarılmasını da saēlayacaktır (Halis 2002: 60).

Bazı ērencilerin grsel betimlemeler yoluyla kolay bir şekilde ērendikleri bilinmektedir. Hatta szel yolla daha kolay ērenen ērenciler bile bazı kavramları ērenmede grsel desteēe (materyale) ihtiyaç duymaktadır. Grsel ēeler;

- ērencinin dikkatini çekerek onu gdler,
- ērencinin dikkatini canlı tutar,
- Duygusal tepkiler vermelerini saēlar,
- Kavramları somutlaştır,
- Anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir,
- şekiller yoluyla bilginin dzenlenmesini ve alınmasını kolaylaştırır (Demirel ve diēerleri, 2005, 30).

Yapılan araştırmalara bakıldıēında da materyal kullanımının nemini grmekteyiz. Bunlardan bazıları ise;

Meydan (2001), "İlkēretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler ēretimi Coērafya nitelerinin İşlenişinde Laboratuvar ve Grsel İşitsel Materyal Kullanımının ērencilerin Niteliksel Gelişimine Etkisinin Deēerlendirilmesi" adlı araştırmasında, rneklem olarak seçilen okullardaki tespit edilen farklı sınıflarda, farklı tekniklerle işlenen dersler takip edilmiş ve derslerde materyal kullanımının nemini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmanın sonuçları kısaca řu şekilde zetlenmektedir;

1. İlkēretim okullarında ēretmenlerin kullanmaları için yeteri kadar araç -gereç bulunmaktadır fakat ēretmenler çeşitli sebeplerden dolayı bu araç -gereçlerden yeteri kadar faydalanmamaktadır.

2. Derslerde araç - gereç kullanımı ērencinin derse daha iyi motive olmasını saēlamakta ve ērenciyi etkinliēe sevk etmekte etkilidir.

3. Araç - gereç kullanılarak işlenen bir ders, araç - gereç kullanılmadan işlenen bir derse gre daha verimli geçmektedir. Bu da ērencilerin gelişimleri zerinde etkilidir.

Yeşiltaş (2006), “Sosyal Bilgiler Fiziki Coērafya Konuları ēretiminde Araç-Gereç Kullanımının ērencilerin Başarı Dzeylerine Etkisi (Kars İli rneēi)” adlı yksek lisans tezinde Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili temel kavramlara deēinmiř, eēitim ve teknoloji ilişkisine deēinmiř, ēretimde materyal kavramının saēladığı faydalardan bahsetmiş ve n test son test gruplarına uyguladığı başarı testi ve istatistikî sonuçları ile araştırmayı tamamlamıştır. Araştırma sonucuna gre araç-gereç kullanımının ērencilerin başarı dzeylerini olumlu ynde etkilediēi ve ēretim faaliyetinin verimini artırdığını saptamıştır. Bizim alışmamızda da spor salonuna sahip olan ērencilerin kendini daha iyi ifade etme, empati kurmayı saēlayabilmeleri, pozitif dşnceyi, derslerini etkileşim ve iřbirliēi içinde işlemelerinde spor salonunun nemli olduēu sonucuna ulaşılabilir.

Yapılandırmacı ērenme ortamı oluştırmada ērencilerin *sınıf dzeyi* deēiřkeni açısından incelendiēinde; toplam puanlarda ve alt boyutlarında sınıf deēiřkenine ilişkin analiz sonuçlarına gre; “Kavramsal çelişkiler” alt boyutu hariç, Y lēi toplam puanı, “Tartışmalar ve grşmeler”, “Dşnceleri diēerleriyle paylaşma”, ”Materyal ve kaynakların zme gtrmeyi amaçlaması”, “Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme”, “ērenen ihtiyaçlarını karşılama”, “Anlam oluştırma ve gerçek yaşam olaylarıyla baēlantı” alt boyutunda sınıflar arasında anlamlı farklılık gzlenmiştir (Tablo 11).

İlgen (2010) alışmasında baēlantı oluştırma ile teknoloji ve kaynaklara dayalı keşif alt leklerinde ilköēretim 4. sınıf ērencileri 5. sınıf ērencilerine gre; ērendikleri arasında baēlantılar oluştırmada, bilginin inşa edilmesine saēladığı katkıda, elektronik araçların ve diēer akademik kaynakların fikir retimine ve sınıf ortamlarını daha yapılandırmacı olarak grmektedirler. Bu sonuç bizim araştırma sonucumuzu desteklerken, etin (2007)’in araştırması ise; yeni ilköēretim programı uygulamalarının ērencilerin z-yeterlilik seviyelerine etkisini tm lek dzeyinde ērencilerin ērenim grdkleri sınıfa gre anlamlı farklılık saptamamıştır. Buradan hareketle ēretmenlerin 5. ve 6. sınıflarda derslerini daha yapılandırmacı yaklaşımla işledikleri, sınıflar ilerledikçe bu ēretimden uzaklaştıklarını, bunun nedeni olarak da ēretmenin bıkkınlığı, ērencilerin sınav kaygısından kaynaklı isteksizliēi, ēretmenleri derslerinde yapılandırmacı ērenme ortamı oluştırmaya ynelik çabalardan uzaklaştırıyor olabileēi biçiminde açıklanabilir.

Yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturmada ēretmen ve ērenci gruplarının Y lēēi'nin 'Materyal ve kaynakların zme gtrmeyi amaçlaması' alt boyutu hariç toplam puanlarda ve diēer alt lēeklerde negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 12). ēretmenlerin "Kavramsal çelişkiler" alt boyutu hariç, lēēin diēer tm alt boyutlarında yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturmada ēretmenler, derslerini yapılandırmacı ēretime uygun işlediklerini belirtmiş olmalarına raēmen, ērenciler ise "kavramsal çelişkiler" alt boyutu hariç ēretmenleriyle aynı algıya sahip deēillerdir. Byle bir sonucun bulunmuş olmasını; ēretmenlerin verdikleri yanıtlarda kendilerini saklamış veya savunma psikolojisi içerisine girmiş olmalarından kaynaklandığı sylenebilir. nk insan doēası ve onun psikolojik yapısı kendini ele vermeme ve savunma mekanizması geliştirebilmektedir. nk Anna Freud'a gre; savunma mekanizmaları, egonun istenmeyen ve kaygılandırıcı durumlardan uzak durmasının yanı sıra duygular, drdler ve igdsel istekler de bulunması zerine kontrol sahibi olmasını saēlayan psikolojik durumudur ve bireyin psikolojik dengesini korumak gibi bir işlevi bulunmaktadır (akt.Uzun, 2011). "Kavramsal çelişkiler" alt boyutunda ise tam tersine ērenciler ēretmenlerden daha yksek puanlar almışlardır (Tablo 12). Bu sonuç ērenciler derslerinde dengesizlik durumlarının yaratılmasında, ērenenlerin hipotezlerine karşıt nitelikte durumların sunularak çelişkilerin tartışılmasının saēlanmasında, çelişkilerin aydınlatılmasında ēretmenlerini yetersiz buldukları biçiminde açıklanabilir.

Aynı lēēi kullanan Yılmaz (2006) ve Aēlagl (2009) yaptıkları çalışmalarda ēretmenlerin derslerinde oēunlukla tartışma ve grşmeleri kullandığı sonucuna ulaşmıştır.

Ocak (2012), ēretmen ve ēretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında Y lēēi toplam puanlarda ve lēēin alt boyutlarında grup ortalamaları arasındaki farkı anlamlı bulmuştur. Bu alışmalar bizim çalışmamızı desteklemektedir. ēretmenler derslerini yapılandırmacı ērenme ortamına uygun işlediklerini sylerken, onların ērencileri bunu tam olarak başaramadıklarını belirtmiştir. ēretmenler ve ērenciler arasındaki bu dşnce farkının nedeni ēretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım konusunda teorik olarak bilgilendirilmeden 2005 yılında ilköēretim programlarının yenilenmesiyle birlikte uygulamaya başlamaları olabilir. Bu da teoride yaptıklarının gerçekle rtşmediğini bilerek kendilerini farklı yansıtmalarına sebep olmuş olabilir.

Yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturmada ēretmenlerin *yaş, hizmet yılı ve ders verdikleri ērenci sayıları* deēiřkenleri açısından incelendiğinde; ēretmenlerin yaş ve hizmet yılı deēiřkenleri ile Y lēēi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. ērenci sayısı deēiřkeni ile Y lēēinin "Kavramsal çelişkiler" alt boyutu hariç toplam lēek puanları tm alt boyut puanları arasında negatif ynde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 13).

ēretmenlerin ders verdikleri sınıflarındaki ērenci sayılarının artması onların sınıflarında kalabalıktan kaynaklı ērencilerin hipotezlerine karşıt nitelikte durumların sunularak çelişkilerin tartışılamaması, yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturmalarını olumsuz ynde etkilediēi sylenebilir.

Sonuç olarak, ēretmenlerin yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturduklarını belirtmelerine raēmen st dzey sınıflarda okuyan ērencilerin aynı grş paylaşmadıkları, ēretmenlerin hizmet yılları onların yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturmalarında etkili olmamasına raēmen, hem ēretmen ve hem de ērencilere gre okulların fiziki alt yapıları, spor salonu, araç-gereç ve malzeme ile sınıf mevcutları yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturmada etkili olduēu sylenebilir.

Bu sonuçlar ıřıēında şunlar nerilebilir;

- + Spor salonuna sahip ēretmenler ve ērenciler yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturmada daha yksek puan almış olmalarından dolayı her okulda spor salonunun bulunması,
- + Okullarda yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturabilmek için okulların alt yapısının iyileştirilmesi, araç-gereç ve materyal bakımından çeşitlendirilmesi,
- + Sınıf mevcutlarının azaltılması,
- + ēretmenlere yapılandırmacı ērenme ortamının nasıl oluřturulacaēı ynnde hizmet içi eēitim verilmesi,

Araştırma nerisi

- + Benzer araştırmanın daha kapsamlı rneklem zerinde yapılması nerilebilir.

BLM VI

KAYNAKÇA

- [1] Aıkgz, K. . (2000). *Etkili ērenme ve ēretme*. 8. Baskı, İzmır: Kanyılmaz Matbaası.
- [2] Aıkgz, K. . (2002). *Aktif ērenme*. 6. Baskı, İzmır: Eēitim Dnyası Yayınları.
- [3] Aēlagl, D. (2009). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde sınıf ēretmenlerinin yapılandırmacı ērenme ortamı dzenleme becerilerinin deēerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yksek Lisans Tezi). ukurova niversitesi, Sosyal Bilimler Enstits, Adana.
- [4] Akınoēlu, O. (2007). ēretim Kuram ve Modelleri, Ş. Tan (Ed.), *ēretim İlke ve Yntemleri İçinde*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [5] Aksoy, A. (2014). *Ortaēretim coērafya ders kitaplarının doēal sistemler blmlerinin yapılandırmacılık yaklaşıma gre deēerlendirilmesi*. Marmara niversitesi, Eēitim Bilimleri Enstits Ortaēretim Sosyal Alanlar Eēitimi Anabilim Dalı, Coērafya ēretmenliēi, (Yayımlanmamış Yksek Lisans Tezi), İstanbul.
- [6] Akyol, S. (2011). *Sosyal Yapılandırmacı ērenme Ortamının ērenenlerin akademik başarılarına ve ērenmenin kalıcılıēına etkisi* (İlkēretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi). Yıldız Teknik niversitesi, Yayımlanmamış Yksek Lisans Tezi, İstanbul.
- [7] Akyol, S. Fer, S. (2010) *Sosyal Yapılandırmacı ērenme Ortamı Tasarımının ērenenlerin Akademik Başarılarına ve ērenmenin Kalıcılıēına Etkisi Nedir?* International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11(13).
- [8] Alkan, C. D. Deryakulu ve N. Şimşek(1995). *Eēitim Teknolojisine Giriş*. 8. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [9] Anonim, MEB. (2018). İlkēretim Beden Eēitimi Dersi ēretim Programı (1-8.sınıflar). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88html>. 22 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- [10] Arslan, M. (2007). Eēitimde yapılandırmacı yaklaşımlar Ankara niversitesi Eēitim Fakltesi Dergisi, 40 (1). 41- 61.
- [11] Ausbel, D.(1952). Ego development and the learning process. *Child Development*, 20, 173.
- [12] Aydın, H. (2006) Eēitimde Modern ve Postmodern Modeller. *Bilim ve Gelecek Dergisi*. 3, 60-69.
- [13] Aydın, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işıēında Yapılandırmacılık*. 6. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Daēıtım.
- [14] Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve ērenme*. 5. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [15] Bandura, A. (1977). Self-efficacy Toward A. Unifying Thoery of Behaviroal Change. *Psychhological Review*, 84(2), 200-201.
- [16] Başaran, İ. E. (1991). *Eēitim Psikolojisi*. 6. Baskı, Ankara: Kadioēlu Matbaası.
- [17] Bay, E. ve Karakaya, Ş. (Temmuz 2009). ēretmen Eēitiminde Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Uygulamaların Etkiliēin Deēerlendirilmesi. (Electronic Versiyon) *Sosyal Bilimler Dergisi*. 8.28: 40–55.
- [18] Brooks, G. ve M. G. Books. (1999) The Courage ta be Constructivist. *Educational Leadership*, Novemher, 18-24.

- [19] Brooks, M. G. ve Brooks, J. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Virginia: ASCD.
- [20] Caine, R. N. ve Caine, G. (2002). *Beyin Temelli ērenme*. (G. lgen, ev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [21] Can, T. (2004). *Yabancı Dil Olarak İngilizce ēretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım*, (Yayınlanmamış Yksek Lisans Tezi). İstanbul niversitesi. İstanbul.
- [22] Cırık, İ. (2005). *İlkēretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Gzel Yurdumuz Trkiye" nitesi İçin Sosyo-Kltrel Oluşturmacı Ve Geleneksel ērenme Ortamının ērenenlerin Akademik Başarılarına, ērenme kalıcılığına ve Grşlerine Etkisi*, (Yayınlanmamış Yksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik niversitesi, Sosyal Bilimler Enstits http://www.sevalfer.com/files/MTez_IlkerCirik.pdf 12 Mart 2017 tarihinde alınmıştır.
- [23] Cullingford, C. (1990). *The nature of learning: Children, teachers, and curriculum*. London: Cassell.
- [24] elik, V. (2005). *Sınıf Ynetimi*. 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Daēıtım.
- [25] Çengelci, T. (2007). Sosyal bilgiler dersinde beyin temelli ērenmenin akademik başarıya ve kalıcılıēa etkisi. *İlkēretim Online*, 6(1), 62–75.
- [26] etin, B. (2007). *Yeni İlkēretim Programı (2005) Uygulamalarının İlkēretim 4. ve 5. Sınıf ērencilerinin alışma Alışkanlıkları ile z-Yeterliliklerine Etkisi ve ērencilerin Program Hakkındaki Grşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara niversitesi Eēitim Bilimleri Enstits.
- [27] ınar, O, Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlkēretim Okulu ēretmen ve Yneticilerinin Yapılandırmacı Eēitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Grşleri. *İnn niversitesi Eēitim Fakltesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- [28] ifci, C. S. (2008). *İlkēretim I. Kademe Sınıf ēretmenlerinin Yapılandırmacı Programa Gre Hizmet İçi Eēitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yksek Lisans Tezi, Selçuk niversitesi Sosyal Bilimler Enstits.
- [29] iftpınar, B. (2012). İkinci Dil ēreniminde Beyin Temelli Kurgusal Yaklaşım. *İlkēretim Online*, 11(1), 107-117.
- [30] De Cecco, P. J. (1968). *The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology*. New Jersey: Printice-Hall Inc.
- [31] Dede, Y. ve Yaman, S. (2007). ērencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine ynelik motivasyon dzeylerinin bazı deēişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eēitim Ynetimi*, 52, 615-638.
- [32] Demir, S. (2006). *İlkēretim Okullarında Grev Yapan 1. 2. 3. 4. Ve 5. Sınıf ēretmenlerinin 2005 ēretim Programlarına İlişkin Grşleri*. Yayınlanmamış Yksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik niversitesi Sosyal Bilimler Enstits
- [33] Demirci, C. (2009). Fen Bilgisi ēretiminde Yapılandırmacı ērenme Yaklaşımı, *Hacettepe niversitesi Eēitim Fakltesi Dergisi*, 37, 24-35.
- [34] Demirel, . (2000). *Eēitimde Program Geliştirme*. 6. Baskı Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

- [35] Demirel, . (2001). *ēretimde Yeni Yaklaşımlar. ēretimde Planlama ve Deēerlendirme*. (Editr: Mehmet Gltekin). Eskişehir: Anadolu niversitesi Aıkēretim Fakltesi Yayınları.
- [36] Demirel, . (2002). *Kuramdan uygulamaya eēitimde program geliştirme*. 4. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [37] Demirel, . (2003). *Kuramdan uygulamaya eēitimde program geliştirme* 8.Baskı Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [38] Demirel, . (2008). Yapılandırmacı Eēitim. Eēitim ve ēretimde aēdař Yaklaşımlar Sempozyumu, 03-04 Nisan 2008, İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.
- [39] Demirel, . Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eēitimde oklu Zekâ*. 4.Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [40] Demirel, . Seferoēlu, S. S. ve Yaēcı, E. (2005). *ēretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*.8. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [41] Deryakulu, D. (2000). *Yapıcı ērenme*.6. Baskı, Ankara: Eēitim Sen Yayınları.
- [42] Deryakulu, D. (2001). *Sınıfta demokrasi*. 5. Baskı, Ankara: Eēitim Sen Yayınları.
- [43] Doēanay, A. ve Sarı M. (2007, Eyll). İlkēretim okullarında oluşturmacılık ne kadar Oluşturuldu Sosyal bilgiler, fen ve teknoloji ve matematik derslerinde karşılaştırmalı bir inceleme. E. Erginer (Ed.), *16. Ulusal Eēitim Bilimleri Kongresi* (s.149-163). Gaziosmanpaşa niversitesi Eēitim Fakltesi, Tokat-Trkiye.
- [44] Dunn, R. ve Dunn, K. (1979). Learning Styles & Teaching Styles: Should They Can They Be Matched, *Educational Leadership*, 36, 4, (1979), 238-244.
- [45] Durmuş, S. (2001). Matematik eēitimine oluşturmacı yaklaşımlar, kuram ve uygulamada *Eēitim Bilimleri Dergisi*, Haziran, s.92-107.
- [46] Dndar, ř. (2008). *İlkēretim Sosyal Bilgiler Dersi ērenme Ortamlarının Yapılandırmacı zellikler Açısından Deēerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara niversitesi Eēitim Bilimleri Enstits.
- [47] Dndar, ř.(2008). *İlkēretim Sosyal Bilgiler Dersi ērenme Ortamlarının Yapılandırmacı zellikler Açısından Deēerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara niversitesi Eēitim Bilimleri Enstits
- [48] Ekici, G. (2004). İlkēretim I. Kademe ēretmenlerinin Sınıf Ynetimi Profillerinin Deēerlendirilmesi. *Eēitim Ve Bilim*, 29(131), 50–60.
- [49] Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*. Yayınlanmamış Yksek Lisans Tezi, Hacettepe niversitesi SBE Ankara.
- [50] Erden, M. (1998).*Eēitimde Program Deēerlendirme*. 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [51] Erden, M. (2001). *Sınıf Ynetimi*. 3. Baskı, Ankara: Alkım Yayınları.
- [52] Erden, M. (2008). *Eēitim Bilimlerine Giriş*. 2. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınevi
- [53] Erden, M. ve Akman, Y. (2007). *Eēitim Psikolojisi Gelişim-ērenme-ēretme*. 5. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- [54] Ergr, D. O. (1998). *Hacettepe niversitesi Drt Yıllık Lisans Programlarındaki ērenci ve ēretim yelerinin ērenme Stillerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: H..Sosyal Bilimler Enstits.

- [55] Ertrk, S. (1991). *Eēitimde Program Geliştirme*. 5. Baskı, Ankara: Metaksan Yayınları.
- [56] Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). ēretmenlerde ve ērencilerde, yapılandırmacı ērenme ortamı lēēinin geēerlik ve gvenirlik çalışması nedir? Yeditepe niversitesi *Eēitim Fakltesi Dergisi*, 1-26. İstanbul.
- [57] Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı ērenme: Kuramdan uygulamaya*. 3. Baskı, İstanbul: Morpa yayınları.
- [58] Fer, S. ve Cırık, İ. (2013). *Yapılandırmacı ērenme: Kuramdan Uygulamaya*. 3. Baskı, İstanbul: Morpa Yayınları.
- [59] Fosnot, C.T. ve Dolk, M. (2007). Matematik mi Yoksa Matematikselleştirme mi? 199-220. (Ed. C.T. Fosnot) Oluşturmacılık Teori, Perspektifler ve Uygulama. (ev. Ed., S. Durmuş), Ankara: Nobel Yayın Daēıtım.
- [60] Gagne, R. and Driscoll, M. (1988). *Essentials of Learning for Instruction*. (2th Ed.), NJ: Prentice-Hall.
- [61] Gagne, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. (4th Ed.), New York: Holt, Rinehart & Winston.
- [62] Gazo, E.W. ve Dewy, J. (1996). In Turkey: An Educational Mission. *Journal of American Studies of Turkey*, 3,15-42.
- [63] Gelebek, M. (2011). *Birleştirilmiş sınıf ēretmenlerinin yapılandırmacılık temelli yeni ilköēretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin grşlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep niversitesi.
- [64] Gerek, . (2006) *Sınıf ēretmenlerinin Yeni İlkēretim Programı Hakkındaki Grş Deēerlendirme Ve Yeterlilikleri zerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk niversitesi Sosyal Bilimler Enstits.
- [65] Giddings, L. S. (2005). *Factors Influencing Teaching Style in Block-Scheduled Science Classrooms*. Hofstra University in Partial Fullfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.
- [66] Glasersfeld, E. V. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: The Falmer Pres.
- [67] Gropper, G. L. (1983). *A Behavioral Approach to Instructional Prescription*. C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories And Modeis: An Overview Of Their Current Status* (s.101–161). Hilisdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- [68] Gropper, G. L. (1987). *A Lesson Based On A Behavioral Approach to Instructional Design*. C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Theories in Action. Lessons illustrating Selected Theories And Models* (s. 45–112). Hilisdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- [69] Halis, İ. (2002). *ēretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [70] Jonassen, D. H. (1988). *Integrating Learning Strategies into Coursevware to Facilitate Deeper Processing*. D. H. Jonassen (Ed.), *Instructional Designs For Microcomputer Corseware* (s. 151–181). Hilisdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- [71] Jonassen, D. H. (1991). Context is everything. *Educational Technology*, 31(6), 35–37.
- [72] Jonassen, D. H. (1991). Objectivism Versus Constructivism: Do we Need a New Philosophical Paradigm Educational Technology. *Research and Development*, 39(3), 5-14.

- [73] Jonassen, D. H. (1992-1999). Evaluating Constructivistic Learning. Constructivism and The Technology of Instruction: A Conversation. ed. M. Thomas Duffy,H., David, Jonassen. New Jarsey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publisher, 137-148, 215-239.
- [74] Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2000). Yapısalcılık (Constructivism): Kuramı ve Fen ēretimi. *Çaēdaē Eēitim Dergisi*, 265, 22-27.
- [75] Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). *İlkēretimde Fen Bilgisi ēretimi*: Modl 7. Ankara: MEB Yayınları.
- [76] Karadaē, E. ve Çalıēkan, N. (2005). *Kuramdan Uygulamaya İlkēretimde Drama*. 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- [77] Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araētırma Yntemi*. 5. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [78] Kızılabdullah, Y. (2008). *Yapılandırıcılık yaklaşımunun ilkēretim din kltr ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekteşmesine Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara niversitesi Sosyal Bilimler Enstits Felsefe Ve Din Bilimleri (Din Eēitimi) Anabilim Dalı. Ankara.
- [79] Koç, C. (2013) Sınıf ēretmenlerinin z yeterlik algıları ve yapılandırıcılık ērenme ortamı oluēturma becerilerinin incelenmesi. Hacettepe niversitesi *Eēitim Fakltesi Dergisi* zel Sayı (1), Ankara.
- [80] Koç, G. (2006). Yapılandırıcılık Sınıflarda ēretmen- ērenen Roller ve Etkileşim Sistemi. *Eēitim ve Bilim*, 31(142), 56-64.
- [81] Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- [82] Kksal, N. (2011). *Eēitimde yeni ynelimler*. 5.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- [83] Kurtde, F. ve Duman, T. (2014). Sınıf ēretmenlerinin yapılandırıcılık yaklaşımın gerektirdiēi niteliklere sahip olma dzeyleri. *Eēitim ve Bilim Dergisi*, 39(174),143-159.
- [84] Kçkzer, H. Bostan, A.Kenar, Z. Seçer, S. ve Yavuz, S. (2008). 6. sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarının yapılandırıcılık ērenme kuramına gre deēerlendirilmesi. *İlkēretim Online*, 7, 111-126.
- [85] Learning, H. (2015). *ērenme Psikolojisi*. 6. Basımdan çeviri, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [86] Meydan, A. (2001). İlkēretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler ēretimi Coērafya nitelerinin İēlenişinde Laboratuar ve Grsel -İēitsel Materyal Kullanımının ērencilerin Niteliksel Gelişimine Etkisinin Deēerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk niversitesi Sosyal Bilimler Enstits.
- [87] Mosston ve Ashworth (2009) *Beden Eēitimi ēretimi*. 4. Baskı, Ankara: Spor Yayınevi ve Kitapevi.
- [88] Muēaloēlu, E. Z. (2001). *Radical constructivism in science education*. Boēaziçi niversitesi, Sosyal Bilimler Enstits, Yayımlanmamış Yksek lisans Tezi, İstanbul.
- [89] Newman, B. I. (1994). The Marketing of the Presedent: Political Marketing as Campaign Strategy. Thousand Oaks. California: Sage Publications.
- [90] zdemir, S. Yalın, H. ve Sezgin, F. (2008). *Eēitim Bilimine Giriē*. 6. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [91] zden, Y. (2000). *Eēitimde Dnēşm, Eēitimde Yeni Deēerler*. 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi
- [92] zden, Y. (2003). *ērenme ve ēretme*. 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınevi

- [93] zden, Y. (2005). ērenme ve ēretme. 7. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [94] zden, Y.(2003).*ērenme ve ēretme*. 8. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- [95] zenē, M. ve Doēan C. (2009). *Sınıf ēretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlilik dzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yksek Lisans Tezi, Marmara niversitesi, İstanbul.
- [96] zer, B. (2001). Bilgi İşleme Kuramı. Gelişim ve ērenme. G. Can (Ed.), Eskişehir Anadolu niversitesi Açıkretim Fakltesi Yayınları.
- [97] zerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı ērenme Ortamının ērencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Trk Eēitim Bilimleri Dergisi*. 5(4), 609–635.
- [98] zgan, H. ve Turan, E. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Çzmne Ynelik ēretmenlerin Yneticilerden Beklentileri. 9. Ulusal Sınıf ēretmenliği Eēitimi Sempozyumu, Elazığ, 724-729.
- [99] zmen, G. Ş. (2003). *Fen bilgisi ēretmenlerinin yapılandırmacı ērenme yaklaşımına ilişkin grşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yksek Lisans Tezi, Hacettepe niversitesi, Sosyal Bilimler Enstits, Ankara.
- [100] Peker, M. (2003). Kolb ērenme Stili Modeli. *Milli Eēitim Dergisi*, 157, 185-192.
- [101] Perkins, D. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- [102] Philips, D.C. ve Soltis, J.F. (2005). *ērenme: Perspektifler*. (4. Baskı), (Çev. S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Daēıtım.
- [103] Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*, USA: International Universities Press.
- [104] Polat, H. (2008). *İlkretim I. Kademe ēretmen, ērenci Ve Velilere Gre Eēitim, Okul, ērenci, ēretmen, Çocuk Kavramlarına İlişkin Grşlerinin Yapılandırmacı Eēitim Anlayışına Gre Deēerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara niversitesi Eēitim Bilimleri Enstits.
- [105] Reigeluth, C. M. (1983). Instructional Design: What is it And Why is it?. C. M. Reigeluth (Edit.), Instructional Design Theories and Models: An Overview Of Their Current Status (p. 3–36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [106] Saban, A. (2000). *ērenme ēretme Sreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. 4. Baskı, Ankara Nobel Yayınları.
- [107] Saban, A. (2000). *ērenme ēretme sreci*. 5.Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [108] Saban, A. (2004). *ērenme-ēretme Sreci; Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. 3.Baskı, Ankara: Nobel Yayın Daēıtım.
- [109] Saēıroēlu, A. Z. (2001). *Yapıcı ērenme Modelinin (Constructivist Teaching Model) Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarih nitelerine Uygulanması*. Gazi niversitesi Yayını.
- [110] Sarı, M ve Doēanay, A. (2012). Yapılandırmacı ērenme ortamı zelliklerinin dşnme dostu sınıf zelliklerinin yordama dzeyi. *Ç.. Sosyal Bilimler Enstits Dergisi*, 21(1), 21-36.
- [111] Savery, J.R. ve Duffy, T.M. (1995). Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework. In B. Wilson (Ed.), Constructivist learning environments:

- Case studies in instructional design (pp. 135-148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- [112] Schunk, D.H. (2009). *ērenme Teorileri Eēitimsel Bir Bakış*. (ēev. Ed. M. şahin). 4. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Daēıtım.
- [113] Senemoēlu, N. (2002). *Gelişim, ērenme ve ēretim Kuramdan Uygulamaya*. 5. Baskı Ankara: Gazi Kitabevi.
- [114] Senemoēlu, N. (2003). *Gelişim, ērenme Ve ēretim: Kuramdan Uygulamaya*. 8. Baskı Ankara: Gnl Yayıncılık.
- [115] Senemoēlu, N. (2005). *Gelişim ērenme ve ēretim*. 11. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.
- [116] Senemoēlu, N. (2009). *Gelişim ērenme ve ēretim Kuramdan Uygulamaya*. 8. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [117] Snmez, V. (2000). *ēretmenlik Mesleēine Giriş*. 11. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- [118] Snmez, V. (2007). *ēretim ilke ve yntemleri*. 4. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- [119] Stepich, D. A. Newby, T. & James, D. (1996). *Insructional Technology For Teaching and Learning*. New Jersey: Printice Hall.
- [120] Subaşı, R. (2006). 2005–2006 *ēretim Yılından İtibaren Uygulanmakta Olan Yapılandırıcı Eēitim Programına ēretmenlerin Bakışı* (İstanbul İli Baēcılar İlēesi rneēi). Yayınlanmamış Yksek Lisans Tezi, Sakarya niversitesi Sosyal Bilimler Enstits.
- [121] şahan, H.H. (2000) *Sosyal Bilgiler Dersinin Bilimsel Davranışları Kazandırma Ynnden ēretmen Grşlerine Gre Deēerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yksek Lisans Tezi. Balıkesir niversitesi SBE Balıkesir.
- [122] şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı ērenme. *Yařadıkēa Eēitim Dergisi*, 74(75), 49-52.
- [123] şeker, S. (2007). *Yeni ilköēretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi ēretim programının ēretmen grşleri ıřıēında deēerlendirilmesi* (Gmşhane İli rneēi), Karadeniz Teknik niversitesi Fen Bilimleri Enstits, Yksek Lisans Tezi, Trabzon
- [124] şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı ērenme ve ēretime Eleştirel Bir Yaklaşım, *Eēitim Bilimleri ve Uygulama* 3, (5), 115-139.
- [125] şişman, M. (2008). *Eēitim Bilimine Giriş*. 4. Baskı, Ankara: Pegem A Yayınevi
- [126] şişman, M. (2010). ērenmede Yapılandırmacılık zerine Bir ēeřitleme, *Eēitime Bakış Eēitim -ēretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(17), 4-9.
- [127] T.C. Milli Eēitim Bakanlıēı (MEB, 2013). *Temel Eēitim Genel Mdrlē Beden Eēitimi ve Spor Dersi ēretim Programı Uygulama Kılavuzu*.
- [128] Tatlı, E. (2007). *İlkēretim 4. ve 5. Sınıf ēretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiēi Roller Gerēekleřtirme Dzeyleri*. Yayınlanmış Yksek Lisans Tezi, Sleyman Demirel niversitesi Fen Bilimleri Enstits, Isparta.
- [129] Tezci, E. ve Grol, A. (2003). Oluşturmacı ēretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(1), <http://www.tojet.net/articles/218.pdf>, 2 şubat 2017’de alınmıştır.
- [130] Titiz, O. (2005). *Yeni ēretim Sistemi*. 8. Baskı, İstanbul: Zambak Yayınları.

- [131] Turan, S. (2015). *Uygulamada Araştırma Yntemleri*. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [132] Uzun, S. (2011). *Ergenlerde Yalan Tutumuna Psikososyal Yaklaşım: Sakarya rneēi*, (Yayınlanmamış Yksek lisans Tezi). Sakarya niversitesi Sosyal Bilimler Enstits, Sakarya.
- [133] lgen, G. (1994). *Eēitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset
- [134] nal, S. (1999). Aktif ērenme, ērenmeyi ērenmek ve probleme dayalı ērenme, *Eēitim Bilimleri*, 11, 373-378.
- [135] redi-Tanrıseven, I. ve redi, L. (2009). Yapılandırmacı ērenme Ortamı zerinde Etkili Olabilecek Bir Deēiřken: ēretim Stili Tercihi. *New World Sciences Acedemy*, 4, Article Number: 1C0088 1171-1185.
- [136] Yapıcı, M. (2007). Yapılandırmacılık ve Sınıf. *niversite ve Toplum, Bilim, Eēitim, Dşnce Dergisi*, 7(2), 57-62.
- [137] Yaşar, ř. (1998). Yapısalcı Kuram ve ērenme- ēretme Sreci. *Anadolu niversitesi Eēitim Fakltesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- [138] Yaşar, ř. (Eyll 1998) Yapısalcı Kuram ve ērenme-ēretme Sreci. 11. Ulusal Eēitim Bilimleri Kongresi, Konya: Selçuk niversitesi, s. 695-701.
- [139] Yeşiltaş, E. (2006). *Sosyal Bilgiler Fiziki Coērafiya Konuları ēretiminde Araç-Gereç Kullanımının ērencilerin Başarı Dzeylerine Etkisi (Kars rneēi)*, Kafkas niversitesi Eēitim Fakltesi, Yayınlanmamış Yksek Lisans Tezi, Kars.
- [140] Yıldırım, A. ve şimşek, H. (1993) *Nitel Araştırma Yntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- [141] Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2003). *Nitel Araştırma Yntemleri*. Ankara: Seçkin.
- [142] Yıldırım, M. C. ve Dnmez, B. (2008). Yapılandırmacı ērenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf ynetimine etkileri zerine bir çalışma. *İlkēretim Online*, 7 (3), 664-679. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- [143] Yılmaz, B. (2006). *Beşinci Sınıf ēretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı ērenme Ortamı Dzenleme Becerileri*. Yayınlanmış Yksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik niversitesi Sosyal Bilimler Enstits, İstanbul.
- [144] Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı ērenme yaklaşımının ērenenlerin problem çzme becerilerine, biliş tesi farkındalık ve derse ynelik tutum dzeylerine etkisi ile ērenme srecine katkıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe niversitesi Sosyal Bilimler Enstits, Ankara.
- [145] Yurdakul, B. (2005). *Yapılandırmacılık, Eēitimde Yeni Ynelimler*. . Demirel (Ed.), Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 39-65.
- [146] Yurdakul, B. (2007). *Yapılandırmacılık*. . Demirel (Ed.), İçinde *Eēitimde Yeni Ynelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

EKLER

EK.1



T.C.
MERSİN VALİLİēİ
İl Millî Eēitim Mdrlē

Sayı : 34776202-605.01-E.5124436
Konu : Glden ELVAN'ın
Araştırma İzin Talebi

14/04/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Glden ELVAN'ın 11/04/2017 tarihli ve 4970694 sayılı dilekēesi.

Mersin niversitesi Eēitim Bilimleri Enstits yksek lisans ērencisi Glden ELVAN'ın *“Beden Eēitimi ēretmenlerinin yapılandırmacı ērenme ortamı oluşturma başarılarının ēretmen ve ērenciler tarafından deēerlendirilmesi”* konulu uygulama izin talebi ile ilgili 11.04.2017 tarihli komisyon grş ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Mersin niversitesi Eēitim Bilimleri Enstits yksek lisans ērencisi Glden ELVAN'ın sz konusu çalışmayı 2016-2017 eēitim ēretim yılında Akdeniz, Toroslar, Mezitli ve Yenişehir ilçelerindeki ortaokullarda grev yapan Beden Eēitimi ēretmenleri ile yine aynı okullarda ērenim gren ērencilere gnlllē esasına dayalı olarak ve eēitim ēretimi aksatmadan (*imzalı ve mhrl anket soruları kullanılarak*) uygulaması, uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eēitim Mdrlēmze vermek şartı ile uygun grlmektedir.

Makamlarınızca da uygun grldē takdirde olurlarınıza arz ederim.

Kutlu Tekin BAş
İl Millî Eēitim Mdr V.

Ek :
1- Dilekēe ve Ekleri (13 sayfa)
2- Komisyon Grş (2 sayfa)

OLUR
14/04/2017

Sleyman DENİZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Gvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
14/04/2017

Dumlupınar Mah. GMK. Blv. Yenişehir / MERSİN
Elektronik Aē: <http://mersin.meb.gov.tr>
E-posta: ıstatistik33@meb.gov.tr

Bilgi İçin :şef-Mehmet şİMŞEKKAYA-
Memur-Ayla SAēLAM YAşAR –Tel.:0(324)3291481
Dahili Tel: 120 Faks:0(324)3273518–19

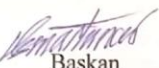
Bu evrak gvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6edf-27b9-3f9e-bd54-0653 kodu ile teyit edilebilir.

EK.2

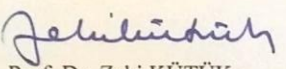
	T.C. MERSİN NİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARLARI	
---	---	---

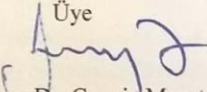
Karar Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
15/03/2017	03	2017/21

Mersin niversitesi Beden Eēitimi ve Spor Yksekokulu Beden Eēitimi ve Spor ēretmenliēi Blm ēretim yesi Doē.Dr. Zeka PEHLEVAN'ın sorumluluēunda yapılması tasarlanan "Beden Eēitimi ēretmenlerinin Yapılandırmaēı ērenme Ortamı Oluşturma Başarılarının ēretmen ve ērenciler Tarafından Deēerlendirilmesi" adlı araştırma için hazırlanmış olan ve 06/03/2017 tarihinde sunulan başvuru formu ile ekindeki ilgili belgeler, araştırmanın gerekēe, amaē, yaklaşım ve yntemleri dikkate alınarak incelenmiş, araştırmanın yrrlkte olan ilgili yasal mevzuata uyularak yrtlmesi ve sonuēlandırılması koşulu ile gerēekleştirilmesinde etik sakınca bulunmadıēına toplantıya katılanların oybirliēi ile karar verilmiştir.

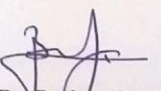

Başkan
Prof.Dr. İsmail TUNCER

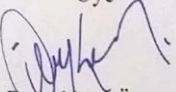
(Katılımcı)
Doē. Dr. Serdarhan Musa
TAŞKAYA
Başkan Yardımcısı


Prof. Dr. Zeki KTK
ye


Yrd.Doē. Dr. Cengiz Mesut
TOSUN
ye

(Katılımcı)
Prof. Dr. Elif EKER DEVELİ
Raportr


Doē. Dr. Burhan ÇAPRI
ye


Doē. Dr. Ahmet ner KURT
ye

ME.İD.FR-004/00	Sayfa 1/2	Yayın Tarihi: 14/05/2010
------------------	-----------	--------------------------

EK.3



T.C.
MERSİN NİVERSİTESİ
EēİTİM BİLİMLERİ ENSTİTS
YKSEK LİSANS TEZ NERİSİ



Sayın Meslektaşım,

Mersin niversitesi, Eēitim Bilimleri Anabilim Dalı kapsamında yapılan bu çalışmada sizlerin ders ortamlarınıza ilişkin dşnceleriniz belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu amaçla; Ltfen grşlerinizi ařaēıda verilen her bir maddeyi dikkatle okuyarak, sınıflarınızdaki ērenme ortamına en uygun olan durumun, diēer bir deyişle, sizin dşncenizi en iyi yansıtan rakamın stne (X) işareti koyarak belirtiniz. Ltfen boş madde bırakmayınız ve her maddede yalnızca tek rakam işaretleyiniz. Katılımınız ve desteēiniz için teşekkr ederiz.

Glden ELVAN (Araştırmacı) Doç. Dr. Zekai PEHLİVAN (Danışman)

	(1) Hiç	(2) ok az	(3) Kısım	(4) ok	(5) Tamamen	
1	Konular sınıfta tartışmalar ve grşmeler yapılarak işlendi.	1	2	3	4	5
2	Derslerde, ērencilerin zgn dşnceler ortaya koymaları için teşvik edildi.	1	2	3	4	5
3	Dersler, sınıfta bilgi alışverişi yapılarak işlendi.	1	2	3	4	5
4	ērenciler, zihinsel bakış aıllarını, rneēin, eleştirel dşnme geliştirmeyi ērendiler.	1	2	3	4	5
5	Dersler farklı bakış aılları karşılaştırılarak işlendi.	1	2	3	4	5
6	Dersler, ērencilerin çelişkiler yaşamasına neden oldu.	1	2	3	4	5
7	Dersler, ērencilerin dşncelerinin karışmasına neden oldu.	1	2	3	4	5
8	Derslerde, ērencilerin farklı konularda çelişkiler yaşaması saēlandı.	1	2	3	4	5
9	Dersler, sınıfta sosyal etkileşim saēlanarak işlendi.	1	2	3	4	5
10	Dersler farklı ve çeşitli ērenme etkinlikleriyle işlendi.	1	2	3	4	5
11	ērencilerin kendilerini ifade etme fırsatları oldu.	1	2	3	4	5
12	ērencilerin kendi deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşma fırsatları oldu.	1	2	3	4	5
13	Derslerde ērenciler, uygun yanıtlara nasıl ulaşabileceklerini ērendiler.	1	2	3	4	5
14	Derslerde ērenciler, ihtiyaçları olan kaynaklara ulaşmayı ve kullanmayı ērendiler.	1	2	3	4	5
15	Dersler konuya uygun rneklerle işlendi.	1	2	3	4	5
16	Dersler dşncelerini derinleştirmeleri için ērencileri motive etti.	1	2	3	4	5
17	Dersler ērencileri, bir konunun farklı bakış aıllarını inceleyerek ērenmeleri için teşvik etti.	1	2	3	4	5
18	Derslerdeki farklı dşnceler ērencileri ērenmeye motive etti.	1	2	3	4	5
19	Derslerde ērenciler, ērendiklerini sorgulamayı ērendiler.	1	2	3	4	5
20	Derslerde ērenciler, ērendikleri bilgileri kullanmayı ērendiler.	1	2	3	4	5
21	Dersler, gelecekteki ērenmeler konusunda ērencileri motive etti.	1	2	3	4	5
22	Dersler, ērencilerin ihtiyaç ve ilgilerine uygun olarak işlendi.	1	2	3	4	5
23	ērenciler, derslerde ērendiklerinden dolayı mutluydular.	1	2	3	4	5
24	Derslerde ērenciler, ērenme zorluklarından yararlanmayı ērendi.	1	2	3	4	5
25	Derslerde ērenme hedefleri sınıfta tartışılarak kararlaştırıldı.	1	2	3	4	5
26	Dersler, ērencilerin bireysel hedeflerini takip etmelerine yardımcı oldu.	1	2	3	4	5
27	ērenme ortamı ērencileri, dşncelerini sorgulamaya ve geliştirmeye teşvik etti.	1	2	3	4	5
28	ērencilerin, konuları ve dşncelerini anlamlandırmalarına odaklanıldı.	1	2	3	4	5
29	Dersler, gerçek yaşam olaylarıyla baēlantı kurularak işlendi.	1	2	3	4	5
30	Dersler rneklerle zenginleştirilerek işlendi.	1	2	3	4	5



Yayı Tarihi: 01/09/2015

MEU EO FR-350/00 Sayfa 8/10

EK.4



T.C.
MERSİN NİVERSİTESİ
EēİTİM BİLİMLERİ ENSTİTS
YKSEK LİSANS TEZ NERİSİ

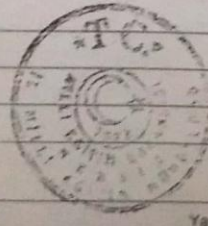


Sevgili ērenci Arkadaēım,

Mersin niversitesi, Eēitim Bilimleri Enstits Anabilim Dalı kapsamında yapılan bu alıēmada sizlerin beden eēitimi ders ortamlarınıza ilişkin dēnceleriniz belirlenmeye alıēılmaktadır. Bu amaçla, ltfen grēlerinizi aēaēıda verilen her bir maddeyi dkkatle okuyarak, sınıflarınızdaki ērenme ortamına en uygun olan durumun, diēer bir deyiēle, sizin dēncenizi en iyi yansıtan rakamın stne (X) iēareti koyarak belirtiniz. Ltfen boē madde bırakmayınız ve her maddede yalnızca tek rakam iēaretleysiniz. Katılımınız ve desteēiniz için teēekkr ederiz.

Glden ELVAN (Araētırmacı) Doç. Dr. Zekai PEHLİVAN (Danıēman)

	(1) Hiç	(2) ok az	(3) Kısım	(4) ok	(5) Tamamen.
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					



h5

MEU EO FR-350/00 Sayfa 9/10 Yayın Tarihi 01/09/2015

ZGEMIŖ

Adı ve Soyadı :Glden ELVAN
Doēum Tarihi :01 Ocak 1989
E-mail :ergengulden@hotmail.com
ērenim Durumu :

Derece	Blm/Program	niversite	
Lisans	Beden Eēitimi ve Spor ēretmenliēi	Mersin niversitesi	2009-2013
Yksek Lisans	Spor Eēitimi	Mersin niversitesi	2015-2019

Grevler:

Grev nvamı	Grev Yeri	Yıl
Antrenr	Mersin Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Mdrlē	2013-Halen devam ediyor.

Sporculuk GemiŖi:

BranŖ	Taekwondo
Yıl	1995-2012
Başarı	İl Ŗampiyonlukları Batı Ŗampiyonlukları Trkiye Ŗampiyonlukları Balkan Ŗampiyonluēu