

**T.C.**  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**2005- 2006 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ÖNCESİ MEZUN OLAN SINIF**  
**ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI DERSLERİNDE**  
**UYGULAMADAKİ YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ (ÇANAKKALE İLİ**  
**ÖRNEĞİ)**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**Esengül KEREM**

**Tez Danışmanı**  
**Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN**

**Çanakkale – 2011**

## TAAHHÜTNAME

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “2005- 2006 Eğitim-Öğretim Yılı Öncesi Mezun olan Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Derslerinde Uygulamadaki Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi (Çanakkale İli Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

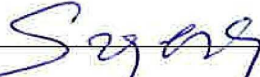
  
07/09/2011  
Esengül KEREM

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

**Eseng¼l KEREM'e ait "2005- 2006 Eğitim-ğretim Yılı ncesi Mezun olan Sınıf ğretmenlerinin Yapılandırmaçı Yaklaşımı Derslerinde Uygulamadaki Yeterlilik D¼zeylerinin İncelenmesi (Çanakkale İli rneği)" adlı çalışma, j¼rimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf ğretmenliği Bilim Dalında, Y¼ksek lisans tezi olarak oybirliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.**



Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN  
(Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ



Yrd. Doç. Dr. G¼rkan ERGEN

Tez No :433812

Tez Savunma Tarihi : 07.09.2011



Doç. Dr. Aziz KILINÇ  
Enstit¼ M¼d¼r¼

04/09/2012

## ÖZET

### **2005- 2006 Eğitim-Öğretim Yılı Öncesi Mezun olan Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Derslerinde Uygulamadaki Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi (Çanakkale İli Örneği)**

Bu çalışmanın genel amacı 2005-2006 eğitim-öğretim yılı öncesi mezun olan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunun kendi algılarına göre belirlenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda belirlenen çeşitli değişkenler ile sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklar olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaca uygun olarak araştırma tarama modeline göre tasarlanmıştır.

Bu çalışmanın evrenini; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il sınırları içerisinde bulunan MEB'e bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olup 2005- 2006 öğretim yılı öncesi mezun olan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. 2010-2011 öğretim yılında Çanakkale ilindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 1505 sınıf öğretmenine anketler dağıtılmış ve bunların 336 tanesi geri dönmüştür. Bu anketlerden araştırma kapsamına uygun olan 300 anketin veri analizleri yapılmıştır.

Veri toplamak amacıyla, Karadağ (2007) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve araştırmacının hazırlamış olduğu “kişisel bilgiler” formu kullanılmıştır.

Araştırma için gerekli veriler katılımcılara uygulanan anket yoluyla elde edilmiş ve elde edilen ham veriler bilgisayara aktarılmıştır. Araştırmanın ana problemine cevap bulma sürecinde, SPSS17.0 (Statistical Packet for The Social Science) programından yararlanılmıştır. Araştırmanın problemlerinin çözümlenmesinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlilikleri; öğrenci, öğretimi planlama, öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme olarak belirlenmiş dört alt boyuta göre ele alındı. Yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde kullanma düzeylerini belirlemede bu değişkenler arasındaki farklılıklara bakılmıştır. Bu farklılıkların belirlenmesi amacıyla tanımsal istatistik, Independent Samples T Testi, One-Way ANOVA ve Frekans Dağılımı yöntemleri kullanılarak yorumlanmıştır.

Araştırmaya ait bulgulara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulama yeterlilikleri, birçok değişken (mesleki kıdem, lisansüstü eğitim alma durumu, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu, görev yapılan okul türü, mezun

olunan okul) açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeyleri H.İ.E semineri alma durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Bu farklılık H.İ.E semineri alanlar ve erkek öğretmenler lehinedir.

**Anahtar sözcükler:** *Yapılandırmacılık, Yapılandırmacı Öğrenme, Sınıf Öğretmenleri, Öğretmen Yeterliği*

## ABSTRACT

### **The Examination of the Proficiency Level of Primary Teachers Graduated Before 2005-2006 Academic Year in Application of Constructivist Approach in Courses (The Sample of Çanakkale)**

The overall aim of this study is to determine the proficiency level of primary teachers graduated before 2005-2006 academic year in application of constructivist approach in courses based on their own perception. For this main purpose, the significant differences between proficiency level of primary teachers in application of constructivist approach were investigated by several variables. In accordance to this purpose, the research was designed for scanning model.

The population of this research was the teachers who graduated before academic year 2006 and were working at private and public schools under the Ministry of National Education in Çanakkale during the academic year 2011. The survey has been sent to 1505 teachers as mentioned above. Only 336 surveys have returned and 300 of them were the useable for the aim of this study.

For data collection, “The Scale of Teacher Proficiency Level for Constructivist Approach” survey developed by Karadağ (2007) and “Personal Information” survey developed by the researcher were used.

The required data were collected from surveys and transferred to the computer. SPSS 17 package has been used for hypothesis testing process of this study. In the process of analysing problem of the research, the proficiency of teachers in using constructivist approach were undertaken at four sub-dimension namely, student, planning of school term, course load planning and distribution over time, evaluation and assessment. The differences among these variables were examined in order to determine the level of using constructivist approach in courses. For this purpose; descriptive statistics, independent samples T test, One-Way ANOVA and frequency distribution methods were employed to the data and the results were interpreted.

According to results of the study, the proficiency level of teachers in application of constructivist approach were not displayed any significant differences with respect to many variables (seniority, having graduate degree, socioeconomic condition and type of the school that teacher works and university that teacher have graduated). The proficiency level of primary teachers in application of constructivist approach in courses displayed

some differences according to status of taking H.I.E seminars, and gender. Both male teachers and teachers who took H.I.E seminars have some advantages in application of constructivist approach in courses.

**Key words:** *Constructivism, Constructivist Learning, Primary teachers, The Proficiency Level of Teachers.*

## ÖNSÖZ

“Hareket halindeki cehaletten daha korkunç hiçbir güç yoktur.” diyen Bernard Shaw, eğitimsizliğin vahşiliğinden bahsediyor gibi görünse de aslında eğitimin hayatımızdaki önemini vurgulamaktadır. Çünkü bilmek, insanın kötülüğe, cehalete, aldatılmaya karşı daha donanımlı olmasını sağlar. Bizler için bu kadar gerekli olan bilgiye ulaşmada en temel araç ise eğitimidir.

Dünya hızla değişmektedir ve bu değişimden; toplumlar, toplumların yaşam tarzları, kültürleri ve eğitimleri de etkilenmektedir. Bilgiye ulaşma ve onu kullanma becerilerinin kazanılıp hayat boyu sürdürülmesi, bilgi üretimine dayalı bir eğitimi gerektirmektedir. Türkiye de etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek için sürekli değişim halindedir ve bu değişimler tek düze eğitim anlayışı yerine; bilgiyi üreten, yaratıcı, sorgulayıcı bir eğitimi gerekli kılmaktadır. Buna bağlı olarak ülkemizde kullanılmakta olan öğretim programımız eğitimde yapılandırmacılığı esas almıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın programımızda yerini alması ile birlikte eğitimin ustaları sayılan öğretmenlerimize büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretim programımızın amacına ulaşması bakımından eğitim-öğretim faaliyetlerini nitelikli şekilde yerine getirmesi beklenen öğretmenlerimizin bu alandaki yeterliliği, yapılandırmacı yaklaşımın programda uygulanması ve öğrenciler tarafından benimsenmesi hususunda oldukça önemlidir.

Araştırmamın tüm evrelerinde büyük katkısı ve yönlendirmesi ile desteğini benden esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, bugünlere gelmemde emeğini esirgemeyen babam Mehmet KEREM ve annem Düriye KEREM'e; tezin her aşamasında bana destek olan ablam Ayşegül KEREM ve kardeşim Kadir KEREM'e, tezim ile ilgili yaptığım çalışmalarında gerekli izinleri almamda her zaman kolaylık sağlayan Eceabat Kumköy İlköğretim Okulu müdürü Cengiz BAKIR'a, tez inceleme komitesinin değerli üyeleri Yrd. Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ, Yrd. Doç. Dr. Gürkan ERGEN, Yrd. Doç. Dr. Çavuş Şahin'e teşekkürü bir borç bilirim;

Yüksek lisans dönemi boyunca tüm sorularıma karşı çözüm aramamı sağlayan bütün hocalarıma, en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Esengül KEREM

Çanakkale 2011



## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	S.No i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.1.1. Öğrenme Yaklaşımları.....	3
1.1.1.1. Davranışçı Yaklaşım.....	5
1.1.1.2. Bilişsel Yaklaşım.....	7
1.1.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	8
1.1.1.3.1. Yapılandırmacı Yaklaşımının Tanımı.....	9
1.1.1.3.2. Yapılandırmacı Yaklaşımında Bilgi.....	11
1.1.1.3.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın Tarihçesi.....	12
1.1.1.3.4. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenme ve Öğretim.....	14
1.1.1.4. Yapılandırmacı Yaklaşımın Çeşitleri.....	21
1.1.1.4.1. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	22
1.1.1.4.2. Sosyal Yapılandırmacılık.....	24
1.1.1.4.3. Radikal Yapılandırmacılık.....	27
1.1.1.5. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğretmen.....	28
1.1.1.6. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenci.....	35
1.1.1.7. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenme Ortamı.....	38
1.1.1.8. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Değerlendirme.....	43
1.1.1.9. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi.....	46
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	50
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	51
1.4. SINIRLILIKLAR.....	54
1.5. VARSAYIMLAR.....	54
1.6. TANIMLAR.....	55
1.7. KONUYLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	55
1.7.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	56
1.7.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar.....	65

## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	69
2.2.EVREN VE ÖRNEKLEM.....	69
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	71
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	72
2.5. UYGULAMA.....	73
2.6. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMU.....	73

## BÖLÜM III

### BULGULAR VE YORUM

3.1. Değişkenlere Göre Veri Analizleri.....	74
3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Derslerinde Uygulamadaki Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Analizler.....	77
3.3 Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Derslerinde Uygulamadaki Yeterlilik Düzeylerinin Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna Ait Analizler.....	78
3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Derslerinde Uygulamadaki Yeterlilikleri ile Öğrenciye Göre Derslerinde Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değişkenlere Göre Analizi.....	82
3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Derslerinde Uygulamadaki Yeterlilikleri ile Öğretimi Planlamaya Göre Derslerinde Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değişkenlere Göre Analizi.....	86
3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Derslerinde Uygulamadaki Yeterlilikleri ile Öğretim Sürecine Göre Derslerinde Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değişkenlere Göre Analizi.....	91
3.7. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Derslerinde Uygulamadaki Yeterlilikleri ile Ölçme ve Değerlendirmeye Göre Derslerinde Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değişkenlere Göre Analizi.....	95

## BÖLÜM IV

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. TARTIŞMA.....	100
4.2. SONUÇ.....	107
4.3. ÖNERİLER.....	114
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>116</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>133</b>

**KISALTMALAR**

<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>Ed.</b>	: Editör
<b>f</b>	: Frekans
<b>H.İ.E</b>	: Hizmet İçi Eğitim
<b>L.E</b>	: Lisansüstü Eğitim
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MEM</b>	: Milli Eğitim Müdürlüğü
<b>N</b>	: Birey sayısı
<b>p</b>	: Anlamlılık Düzeyi
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
<b>SPSS</b>	: Stastical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı)
<b>t</b>	: t değeri
<b>vb</b>	: ve benzeri
<b>YÖİÖYÖ</b>	: Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği
<b>S.s</b>	: Standart Sapma
<b>%</b>	: Yüzde

## TABLOLAR LİSTESİ

	S.No
<b>Tablo 1.1:</b> Yapılandırmacı Bakış Açıları.....	23
<b>Tablo 1.2:</b> Geleneksel sınıf yapısı ile yapısalcı sınıf özelliklerinin karşılaştırılması	40
<b>Tablo 1.3:</b> Yapılandırmacı proje, etkinlik ve ortamlar için kontrol listesi.....	46
<b>Tablo 2.1:</b> 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında Çanakkale ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin dağılım durumu.....	70
<b>Tablo 2.2:</b> Farklı hedef kitle büyüklükleri ve hata düzeyleri için ihtiyaç duyulan örneklem büyüklükleri.....	71
<b>Tablo 3.1:</b> Araştırmanın örnekleme giren sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem açısından dağılımı.....	74
<b>Tablo 3.2:</b> Araştırmanın örnekleme giren sınıf öğretmenlerinin cinsiyet açısından dağılımı.....	75
<b>Tablo 3.3:</b> Araştırmanın örnekleme giren sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim alma durumu açısından dağılımı.....	75
<b>Tablo 3.4:</b> Araştırmanın örnekleme giren sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi açısından dağılımı.....	75
<b>Tablo 3.5:</b> Araştırmanın örnekleme giren sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumu açısından dağılımı.....	76
<b>Tablo 3.6:</b> Araştırmanın örnekleme giren sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü açısından dağılımı.....	76
<b>Tablo 3.7:</b> Araştırmanın örnekleme giren sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkeni açısından dağılımı.....	77
<b>Tablo 3.8:</b> Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik ve yapılandırmacı yaklaşım alt yeterlik düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları.....	77
<b>Tablo 3.9:</b> Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları.....	79
<b>Tablo 3.10:</b> Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	79
<b>Tablo 3.11:</b> Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	80
<b>Tablo 3.12:</b> Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları.....	80
<b>Tablo 3.13:</b> Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin H.İ.E semineri alma durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	81

<b>Tablo 3.14:</b> Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	81
<b>Tablo 3.15:</b> Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları.....	82
<b>Tablo 3.16:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları	83
<b>Tablo 3.17:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	83
<b>Tablo 3.18:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	84
<b>Tablo 3.19:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları.....	84
<b>Tablo 3.20:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin hizmet içi eğitim semineri alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	85
<b>Tablo 3.21:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	85
<b>Tablo 3.22:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları.....	86
<b>Tablo 3.23:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları.....	87
<b>Tablo 3.24:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	87
<b>Tablo 3.25:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	88
<b>Tablo 3.26:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları.....	88
<b>Tablo 3.27:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	89
<b>Tablo 3.28:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik	89

ortalama ve t-testi sonuçları.....	
<b>Tablo 3.29:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları.....	90
<b>Tablo 3.30:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları.....	91
<b>Tablo 3.31:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	91
<b>Tablo 3.32:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	92
<b>Tablo 3.33:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları.....	92
<b>Tablo 3.34:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin hizmet içi eğitim semineri alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	93
<b>Tablo 3.35:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	93
<b>Tablo 3.36:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları.....	94
<b>Tablo 3.37:</b> Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları.....	95
<b>Tablo 3.38:</b> Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	95
<b>Tablo 3.39:</b> Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	96
<b>Tablo 3.40:</b> Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin görev yapılan okulun sosya-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları.....	97
<b>Tablo 3.41:</b> Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin hizmet içi eğitim semineri alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	97
<b>Tablo 3.42:</b> Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları.....	98

**Tablo 3.43:** Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları.....

## BÖLÜM 1

### 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 1.1. PROBLEM DURUMU

“Kadim öğretilerin kurtuluşa giderken yolun başlangıcındaki ilk talepleri ‘Kendini bil’dir. Çünkü insanın hem iç hem de dış esaretinin en başta gelen nedeni cehalet yani bilgisizliktir” diyen Gündoğdu (2010) cehaletin bir nevi tutsaklık olduğunu bu sözleriyle dile getirmiştir. Bu tanımlamadan yola çıkarak diyebiliriz ki, eğitimsel anlamda değişen ve gelişen akımlara uzak durmak, eğitimi değişen ihtiyaçlara göre yenileyememek ve en önemlisi eğitilmiş toplumu oluşturamamak cehaletin oluşmasına önayak olmaktır. Bu düşünceye sahip bir eğitim, bireyleri çizilen alanın dışına çıkmayacak şekilde kendilerine tutsak etmiş sayılır. Sadece öğretilenleri öğrenen, öğretilen üzerine düşünmeyen, kendi öz bilgisini oluşturamayan bireyler bu tutsaklığı kabullenmiştir. Eğitimin işi insandır ve insanın durağan bir yapıda olması beklenemez. Yaşar’a (2010) göre, bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler her sistemde olduğu gibi, eğitim sistemlerinin de kendini sürekli yenilemesini ve geliştirmesini kaçınılmaz hale getirmiş; eğitim sistemlerini, yenilikleri ve değişimleri izleme ve daha nitelikli insan gücü yetiştirme konusunda bir arayışa yöneltmiştir.

Dünyanın hızla değişmesiyle daha önceki dönemlerde yaşayan insanların sahip olduğu nitelikler günümüzde yetersiz kalmış ve daha donanımlı bireylere ihtiyaç duyulmuştur. W.Lippmann’ın “Herkes aynı şeyi düşünüyorsa, hiç kimse fazla bir şey düşünmüyor demektir” sözünde bahsedilen farklı düşünceye sahip olma durumu, toplumun en değerli kaynağı olan insanın bilgiyi üretmesine bağlıdır. Hayatın her aşamasında olduğu gibi insanların ve toplumların ihtiyaçları farklılaştıkça eğitim programları da zaman içerisinde değişime uğramıştır. Bu değişim program geliştirme alanında da yeni düşüncelerin ortaya atılmasına neden olmuştur. Yaşara’a (2010) göre,



yeni eğilimler ve yönelimler kuramdan uygulamaya yansıtılmaya başlamıştır. Böylece, bilgiyi nasıl edineceğini bilen, bilgiyi yapılandırabilen ve yeni bilgilerinden yararlanabilen bir insan modeli yaratılmaya çalışılmıştır. Bu amaca ulaşmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı oldukça önemli rol oynamış ve son yıllarda program geliştirme çalışmalarına damgasını vuran bir yaklaşım olmuştur.

Ülkemizde eğitimsel anlamda değişen ihtiyaçlara göre pek çok farklılıklar yapılmıştır. Bunlardan biri de 2004- 2005 eğitim-öğretim yılında pilot okullarda uygulanıp 2005-2006 eğitim-öğretim yılında tüm ülkede uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış öğretim programımızdır. Birçok eğitimciye göre bu programla yetiştirilen bireylerden oluşan toplumun tüketen değil üreten bir toplum olacağı düşünülmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme süreciyle ilgili olarak ileri sürülen tezlerin genel olarak ortak noktalarını şunlar oluşturmaktadır: Öğrenen dıştan aldığı uyarıları bazı süreçler içinde işleyerek anlamlı hale getirir. Öğrenme, bir anlam oluşturma sürecidir. Öğrenme, zihinde gerçekleşir. Öğrenme, dil aracılığı ile gerçekleşir. Öğrenme, bağlamsal bir süreç olup belirli zaman dilimi içinde gerçekleşir. Bilgi ise öğrenme için gerekliliktir.

Öğrenciler okula belirli bir dünya görüşüne sahip olarak gelir, dış dünyadan aldıkları girdileri bazı süzgeçlerden ve süreçlerden geçirip kendileri dışındakileri gözleyerek, yaparak ve yaşayarak öğrenirler (Şişman 2010). Bu tanımlamada da bahsedilen yaparak yaşayarak öğrenme bu kuramın temelini oluşturmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencinin anlam geliştirmesi ve problem çözmeyle ilgili beceriler edinmesi için yardımcı olacak anlamlı ve özgün faaliyetlerin önemi vurgulanmaktadır (Wilson 1996; akt: Kaya, Tüfekçi, Bilasa 2010). Bu yaklaşımda öğrenmenin sorumluluğu öğrencidedir. Öğrenciler öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılırlar ve öğrenmenin sorumluluğunu üstlenirler. Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler farklı çözüm yollarını tartışarak ya da keşfederek öğrenmeye çalışırlar. Değerlendirme sürecinde ise olabildiğince eleştirel bir tutum sergileyip etkin olmaya özen gösterirler Yapılandırmacı eğitim ortamında öğrencilerin sergilemesi beklenen bazı davranışlar şunlardır;

- Öğrenme ortamında etkin olma,
- Öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenme,
- Çevredeki her türlü fırsat ve olanaklardan yararlanma,

- Birlikte çalıştıkları grubun üyelerini ve kendilerini nesnel olarak değerlendirme,
- Grupta kendilerine yönelik her türlü eleştiriyi hoşgörü ile karşılama,
- Öğrendiklerini yeni ortamlarda uygulama,
- Bilgi kaynaklarını ve öğretim materyallerini kullanma (Yaşar 2010).

Yukarda verilenlere bakacak olursak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı geleneksel öğrenme yaklaşımı ile kıyaslandığında öğrencilere birçok avantaj sağlamaktadır. Fakat bu programın uygulanmasında öğrenciler tek başına düşünülemez. Bu yaklaşımın yönlendiricisi, ortam düzenleyicisi konumunda olan öğretmenlerimiz de yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenmeyi kolaylaştırıcı danışman görevindedir. Bu anlamda Demirel (2008), öğretmenleri, açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrenen ile birlikte öğrenen kişi olarak tanımlamaktadır. Programlar ve yaklaşımlar ne kadar mükemmel olursa olsun müfredatı uygulayacak öğretmenler gerekli yeterliliklere sahip değilse yapılan eğitim başarısız olacak ve hedeflenen kazanımlara ulaşılamayacaktır.

Türkiye genelinde 2005- 2006 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programının başarısı öncelikle öğretmenlerin yapılandırmacılığa uygun öğretim uygulamaları gerçekleştirmelerine bağlıdır. Bu nedenle, ilköğretim programının okullardaki uygulamaların sınıf ortamına nasıl yansıtıldığına sürece dayalı değerlendirilmesi gerekmektedir. Böylece yapılandırmacı ilköğretim programının uygulamaya nasıl yansıtıldığı ve uygulama sürecinde ne tür sorunlar yaşandığı ortaya konulmuş olacaktır (Ersoy 2007). Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı öncesi mezun olmuş, ilköğretim I. kademedeki çalışan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlik düzeyleri kendi algılarına göre incelenmiştir.

### **1.1.1. Öğrenme Yaklaşımları**

Eğitim, bireye gerekli bilgi, beceri, davranış, alışkanlıklar ve idealler kazandırmak; yeteneklerini geliştirmek, kişiliğini oluşturup ilgi ve yeteneklerine göre bir meslek sahibi yaparak, uyumlu bir varlık olarak toplumsallaştırmak olarak görülmektedir (Duman 2002: 15-16). Eğitim insanı temel alır ve onun öğrenmesiyle başlar. Fakat unutulmamalıdır ki

öğrenme yeteneği olmadan eğitim olmaz (Başaran 1996: 38). Bilindiği gibi insanların hayatlarını devam ettirebilmeleri için çevresinde meydana gelen değişimlere uyum sağlamaları gerekir. Bu uyum ise öğrenme ile gerçekleşir. Öğrenmenin nasıl oluştuğu konusunda eskiden beri filozoflar ve eğitim psikologları çeşitli tanımlar yapmış olsalar da öğrenmenin tüm eğitim psikologlarınca kabul edilmiş bir tanımı yoktur. (Senemoğlu 2004: 88). Psikolog ve eğitimciler tarafından genel olarak kabul gören öğrenme tanımı şu şekildedir: Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre çevresiyle etkileşim sonucunda yeni davranışlar kazanma ya da eski davranışları değiştirme sürecidir. Bu tanımda da belirtildiği gibi öğrenmenin meydana gelme sürecinde çevre birinci koşuldur. Bunun yanında bireyin sosyalleşmesi, çevre ile etkileşimi, çevredeki uyarıcılara karşı tutumu öğrenmede belirleyicidir. Fidan'a (1996: 10) göre kişinin çevreyle etkileşimi onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp vermesi demektir. Kişi sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkilerde bulunur. Bu şekliyle bakıldığında öğrenme dinamik bir süreçtir. İnsan yaşadığı sürece sürekli bir şeyler öğrenir. Bir konuyu öğrenen insan artık öncekinden farklı bir kişi olmuştur. Yeni öğrenmeler ile kişinin kapasitesi gelişir, önceden yapmadığı bir şeyi yapabilir hale gelir. Genel anlamda öğrenme, çevresiyle etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyu ve davranış değişikliğidir (Ada ve Ünal 1999: 122).

İnsan, geçmişte yaşamış ve öğrenmiş olduklarının ürünüdür. Öğrenme insana belirli konularda bilgi sağlar, değer sistemlerini ve inançlarını etkiler ve her açıdan hayata bakışını belirler. Bu açıdan öğrenme, doğuştan itibaren başlayan ve ömrün sonuna kadar sürebilen çok yaygın bir süreç olarak hayatımızdaki ayrıcalıklı yerini korumaktadır (Özer 2005: 105).

Öğrenme yaklaşımları öğrenmenin niteliğini etkileyen önemli bir değişken olduğu birçok araştırmayla ortaya konmuştur. Bu açıdan öğretmen yetiştiren eğitimcilerin, öğrencilerinin eğitim yaşantılarını geliştirebilmeleri için onların nasıl öğrendiklerini, öğrenme yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlarının gelişimine öğrenme çevresinin etkilerini anlamaları gerekmektedir (Senemoğlu 2011: 65). İnsanoğlunun nasıl öğrendiği konusunda pek çok çalışma yürütülmüş ve buna bağlı olarak da pek çok kuram geliştirilmiştir (Özden 2005: 21). Nitekim öğrenme yaklaşımları, öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını betimler ve açıklar. Bir öğrenme kuramı, öğrenmenin organizmalarda ve bütün durumlarda nasıl meydana geldiğini açıklamaya ve evrensel yasalarını bulmaya yöneliktir. Öğrenme

kuramları farklı felsefi görüş ve sayıtlılardan hareket edilerek geliştirilmektedir (Fidan 1996: 29). Öğrenmenin doğasını açıklamaya çalışan kuramlar davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olarak adlandırılabilir (Özden 2005: 21).

#### **1.1.1.1. Davranışçı Yaklaşım**

20. yüzyıl başlarında Pavlov'un Rusya'da, Watson'un ve Thorndike'nin Amerika'da yaptıkları, laboratuarda insan ve hayvanların belli bir durumda nasıl davrandıklarına ilişkin çalışmalarla öğrenme ile ilgili ilk deneysel çalışmalar başlamıştır. Bu psikologların çalışmalarının odak noktası hayvan ve insan davranışları olduğu için bu yaklaşımı benimseyenlere davranışçı ve geliştirdikleri kuramlara ise davranışçı kuramlar denmiştir (Erden ve Akman 1995:123, Akt; Çelebi, 2006: 15). Davranışçı yaklaşımda, eğitimde tekrar etme, pekiştirme, davranış değiştirme ve olumsuz davranışları önleme büyük önem taşımaktadır (Güneş 2010: 4). Bu kuramda, akımın önde gelen isimleri arasında Pavlov, Skinner, Thorndike, Watson, Guthrie ve Hull bulunmaktadır (Açıkgöz 2003: 78). Nitekim davranışçı kurama göre öğrenme, bireyin davranışlarındaki gözlemlenebilir bir değişimdir.

Davranışçı öğrenme kuramı, 20. yüzyılın başlarında öğrenme olgusunu açıklayan en önemli kuramlardan birisi olmuştur. Davranışçı öğrenme kuramının odak noktası, bireyin ne düşündüğü değil, ne yaptığıdır (Yapıcı ve Yapıcı 2005: 181). Kurama göre öğrenmeyi, bireyler kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar 1998: 69).

Davranışçı yaklaşım bilginin bireyden bağımsız, nesnel bir gerçeklik olduğunu savunmaktadır. Buna göre öğrenme, dış dünya gerçekliğinin bireye aktarılma süreci; algılama ve anlam yaratma, var olan bilgilerle bilir hale gelmek demektir (Yurdakul 2005: 40, Akt; Kalender 2006: 20). Davranışçı yaklaşımda zihin bir kara kutuya benzetilir. Bu kutunun içindekilerle yani düşünme, anlama, sorgulama, zihinde yapılandırma gibi süreçlerle ilgilenilmez. Daha çok bu kutuya girdi ve çıktılarla ilgilenilir. Davranış değiştirilmeye odaklanıldığı için zihinsel becerileri geliştirmeye ağırlık verilmez (Güneş 2010: 4). Temelinde nesnelci paradigmanın olduğu davranışçı öğrenme kuramları öğrenme-öğretme süreçlerini uzun yıllardır etkilemektedir. Bu kuramı savunanlar, bilen ve bilgi arasında bir ayrım yaparak, bilginin bireyden bağımsız gerçekleştiğini varsaymaktadır. Yani nesnelci görüşe göre nesnel, objektif ve kesin olan bilgi, bireylere aktarılır (Erdamar, Koç ve Demirel 2008: 630). Buna göre, sunulan uyarıcıya karşı

öğrencinin istenen tepkiyi göstermesi öğrenme olarak kabul edilmektedir (Deryakulu 2001).

Davranışçı öğrenme yaklaşımında öğretmen merkezdedir; öğrenci ise bu anlayışta edilgen durumdadır. Bu yaklaşımda öğrencilerden istenen ve beklenen davranış, öğretmen tarafından ders kitaplarına bağlı olarak anlatılan bilgilerin, fazla sorgulanmadan ve eleştirilmeden birebir ezberlenmesidir. Öğrencilerin beyni bilgi deposu gibi görülmekte ve gerekli gereksiz ayrımı yapılmadan sürekli yeni bilgiler doldurulmaktadır (Kaya 2008: 11). Davranışçı kuram öğrenmeyi açıklarken, öğrencinin zihinsel etkinliklerine pek yer vermemeyi, zihinsel etkinliklerin dışarıdan yeterince gözlemlenemiyor olmasına bağlamaktadır. Davranışçı kuram, istenilen davranışların öğrencide oluşmasını sağlayacak dış çevrenin (öğretim ortamları, materyalleri ve stratejileri) düzenlenmesi üzerinde yoğunlaşmıştır (Deryakulu 2001: 56). Eğitim sürecinde öğrencinin istekleri, amaçları, öğrenme teknikleri, düşünme biçimleri, bilgileri seçme ve zihinde yapılandırma durumları dikkate alınmaz (Güneş 2010: 4).

Davranışçılık, pozitivist felsefenin bir ürünüdür. Pozitivizm ciddi bilimsel sorgunun, bir dış kaynaktan gelen nihai sebepleri aramayan ama direkt gözleme açık olan gerçekler arasındaki ilişkilerle sınırlı olmasını söyleyen görüştür (<http://www.felsefe.net>). Nesnelcilik (objectivism) ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Nesnelcilikte, dünya hakkında güvenilir bir bilginin varlığına inanılır. Eğitimciler için amaç, bu bilgiyi aktarmak ve yaymak; öğrenciler için de bu bilgiyi almaktır. Nesnelcilik, öğrenenlerin hepsinin aktarılan bilgiden aynı anlamı çıkardığını varsayar (Çınar, Teyfur ve Teyfur 2006: 51). Davranışçı yaklaşımı savunan psikologlara göre dışsal olaylar birey üzerinde etkilidir. Davranışçılar, öğrenmenin gerçekleşmesinin yani istenilen davranışları oluşturmanın, organizmaya dışarıdan gerekli uyarıcıların verilmesi ile gerçekleşeceğini, bunun da bir etki-tepki olduğunu açıklamışlardır (Duman 2004: 21). Uyarıcıyı alan bireyin tepkide bulunma faaliyetleri, genel olarak öğrenmenin temelini oluşturur. Bu öğrenme faaliyetlerinde pekiştirme uygulamaları önemli bir yer tutar. Öğrenmeyi gerçekleştirecek olan birey, faaliyetlerin uygulandığı süreç boyunca zaman zaman pekiştirmeyi kullanarak öğrenmenin kalıcılığını sağlar (İşman 2008: 128). Uyarıcı ile davranım arasında bağ kurmayı temele alan bu kuramın öğrenim ilkeleri şunlardır:

- Öğrenci öğrenme içinde aktif olmalıdır. Öğrenme sürecinde öğrencinin kendi yaptığı önem taşır. Bu nedenle yaparak öğrenme temel bir öğrenme ilkesidir.

- Öğrenmede tekrar, özellikle becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında önemli rol oynar.
- Öğrenmede doğru davranışlar pekiştirilmelidir.
- Öğrenmede güdülenmenin önemli bir yeri vardır (Fidan 1996: 29-30).

Sayılan bu ilkeler haricinde davranışçı yaklaşımda; dersler öğretmenlerin anlatımları ile yürütülür ve kitaplara dayanır, öğretmenler bilgi kaynağıdır ve öğrencilere bu bilgilerini aktarmakla görevlidir. Öğrenci, öğretmenin aktardığını aynen alır ve tekrar eder.

Geleneksel Türk Eğitim Sistemi genel olarak davranışçı psikoloji ve davranışçı öğrenme teorisi üzerine kurulu bir sistemdir. Davranışçı yaklaşımda, eğitimin amaçları davranışlar olarak tanımlanır ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiği üzerinde yoğunlaşılır (Çınar, Teyfur ve Teyfur 2006: 51).

### **1.1.2.1. Bilişsel Yaklaşım**

“Biliş” (cognition), organizmanın çevresindeki dünya hakkında bilgi edinme ve bu bilgileri dünyayı anlama, problem çözme doğrultusunda kullanma süreci veya süreçleri; insan beyninin düşünme, anlama, konuşma, yorumlama, hesaplama, tasarlama, planlama, problem çözme, bellek, algılama, muhakeme gibi yüksek zihinsel işlevleri için kullanılan ortak, genel bir isimdir (Budak 2003: 134–135). Düşünme yetenekleri ve bilişsel gelişimlerle ilgili en çok bilinen kuram Piaget’nin bilişsel kuramıdır. Onun dışında bu konuyla ilgili H. Werner ve J. Bruner’in kuramları da vardır (Aydın 2005: 53–56).

Bilişsel öğrenme yaklaşımına göre kişi belirteçleri (nesnel durum, objelerin yerine geçen kelime ve imgeler) anlamlardan (bu kelime ve imgelerin ima ettiği algılanamayan durumlar- olaylar) ayırt etmeye başlar. Nesnenin devamlılığını koruduğunu bu evrede ayırtlayabilir (Karadeniz 2002: 7 ). Nitekim öğrenme, doğrudan gözlenemeyen zihinde olup biten bir süreçtir. Bu kurama göre, davranışçıların, davranışta değişme olarak tanımladıkları olay, gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansımasıdır. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durmaktadırlar (Özden 2005: 23). Bu kuram, bilginin yapısı, nasıl elde edildiği, nasıl kavrandığı, nasıl hatırlandığı, problem çözmede nasıl kullanılacağı gibi konuları açıklamaya çalışmaktadır (Açıkgöz 2003: 81). Bu yaklaşımı benimseyen psikologlara göre öğrenmeyi açıklamada aşağıdaki temel görüşler önem kazanmaktadır

(Fidan 1996: 66):

- Öğrenen dış uyarıcıların pasif alıcısı değil, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur.
- Öğrenen kendi öğrenmesinden sorumluluk taşıyan, verilen olduğu gibi alan değil verilenlerin taşıdığı anlamı keşfedendir.
- Öğrenen, verilen bilgiler arasında, uygun olanları seçen ve işleyendir.
- Öğrenen kendisine kazandırılmak istenen bir ilke de olsa, onun anlamını bulmak zorundadır.

Bilişselciler öğrenmeyi, davranışçılara göre farklı açıklar. Bilişsel öğrenme yaklaşımı, öğrenmenin uyarıcı ile davranım arasında ilişki kurmaktan daha karmaşık bir süreç olduğunu ve öğrenmede zihinsel süreçlerin önemli rol oynadığını ileri sürmektedir. Bilişsel kuramcılara göre öğrenme, bireyin dışarıdan gelen uyarımları algılaması, önceki bilgilerle karşılaştırması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belenmesi ve hatırlanması sürecidir (Erden 1998: 114). Bilişsel öğrenme kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır. Bilişsel açıdan öğrenme, bireyin zihinsel yapısındaki değişme olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu 2005: 265).

Davranışçı öğrenme kuramının öğrenmeye bakışı bilişsel öğrenme kuramcılarına göre mekaniktir. Hâlbuki öğrenme; algılama, hatırlama ve düşünme gibi bilişsel süreçlerden oluşur (Yapıcı ve Yapıcı 2005: 202). Bilişsel öğrenme kuramında, öğrenmede problem çözme ve örgütsel işlemlerin önemine değinilerek çocukların bilgiyi bir bütün olarak algıladıkları savunulmaktadır. Ayrıca çocukların dışsal faktörlerle değil algısal örgütlenme yoluyla motive olabileceklerini ve sonuçta öğrenmenin; zekânın, güdülenmenin ve transferin bir ürünü olduğu belirtilmektedir. Bilişsel öğrenme kuramına göre bilgi ne kadar düzenlenip, planlanarak anlamlandırılıp depolanırsa o kadar kolay yapılandırılır ve hatırlanır (Duman 2004: 33).

### **1.1.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşım**

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Yapılandırmacılık bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Özünde, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır (Demirel 2007, s.233).

Öğrenen önce bilgiyi yapılandırır ve uygulamaya koyar, daha sonra bilginin transferi ve tekrar yapılandırılması söz konusudur. Yapılandırmacılık, bilgi teorisi (epistemoloji) yönünden öznellik, görecelilik ve kuşkuculuğa dayanmaktadır. Varlık teorisi (ontoloji) yönünden ise idealizme dayanmaktadır (Şıman 2010). Yapılandırmacılığa temel olan yaklaşımların ortak noktası, varoluşun karmaşık gerçeğini öznellik temelinde aramaktır. Bu temelden onlarca farklı, hatta zaman zaman birbiri ile zıtlaşan, ama hepsi de “yapılandırmacı” olarak bilinen yaklaşımlar türemiştir (Şimşek 2004: 117). Buna göre yapılandırmacılığın kavramsal olarak tanımlanmasında; bilgi, tarihsel gelişim, öğrenme ve öğretim noktaları önem taşımaktadır.

#### **1.1.1.3.1. Yapılandırmacı Yaklaşımının Tanımı**

Felsefi yönden; realizm, rasyonalizm, deneycilik gibi akımlarla ilişkili olan yapılandırmacılık ülkemizde, İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. Önceki yıllardan beri alışıl gelmiş klasik öğrenme yöntemlerinden farklı olan yapılandırmacılık “oluşturmacılık, kurmacılık, bütünleştiricilik, yapılandırıcı öğrenme, yapısalcı öğrenme, oluşumcu yaklaşım” gibi kelime ve kavramlarla da ifade edilmektedir. Yapılandırmacılık kuramı, temelini felsefeden aldığı kadar, psikolojiden de almaktadır (Erdem ve Demirel 2002: 82). Felsefe olarak başlayıp sosyoloji, antropoloji, daha sonra da psikoloji ve eğitimde uygulanan yapılandırmacılık yeni bir kavram değildir (Koç, 2002: 9). Daha çok felsefi yönü ağır basan fakat son dönem eğitim bilimleri literatüründe yer alan yapılandırmacılık, birçok filozof, psikolog ve eğitimcinin çalışmalarına dayanan bilginin doğası hakkında felsefi açıklama yapan bir bilgi kuramıdır (Çınar, Teyfur ve Teyfur 2006). Yapılandırma, bilginin insan beyninde birçok uyarıcıdan etkilenerek tekrar şekillenmesi ile oluşan döngüsel süreçtir. Demirel’e (2003) göre yapılandırmacılık, çevre ile insan beyni arasında güçlü bir bağ kurmadır.

Jean Piaget’nin ifadeleriyle “yapılandırmacılık temel özellikleriyle, belirli bir öğretiyi ya da felsefe değil; yalnızca bir yöntemdir” (Piaget 1982: 133- 134). Özgan ve Turan’ın aktardığına göre, yapılandırmacı kuram, bireye bilginin başkaları yoluyla aktarılması düşüncesini savunan geleneksel (davranışçı) yaklaşımın aksine, bireylerin bilginin aktif algılayıcısı, yorumlayıcısı ve yapılandırıcısı olduğunu kabul etmektedir. Bu yaklaşıma göre bireyler bilgiye kendisi ulaşır, yeni bilgiyi var olan bilgileriyle ilişkilendirip algılar, yorumlar ve kendi bilişsel yapılarıyla şekillendirir (Özgan ve Turan, 2010).



Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılma sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmektedir (Açıkgöz 2003: 60). Demirel'e (2005: 233) göre yapılandırmacılık, "öğretimle ilgili bir kuram değil; bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır". Yapılandırmacılık, 'bilgi nedir?' 'öğrenme nedir?' 'nesnellik mümkün müdür?' gibi sorulara yanıt aranarak, bilginin doğasıyla ilgili felsefi bir açıklama, bir bilgi kuramı olarak ortaya çıkmıştır. Başlangıçta öğretimsel bir yaklaşımdan çok, öğrencilerin nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içerisinde bu sorular "Öğrenenler sahip oldukları bilgi yapılarına dayalı olarak bilgiyi nasıl yapılandırır?" haline dönüşmüştür (Demirel 2005: 233).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklamaya çalışan bir öğrenme kuramı olarak da açıklanabilir. (Özmen 2004: 9). Bu kurama ait temel prensipler şu şekildedir,

- Tüm öğretim etkinlikleri geniş çalışmalara dayandırılmalıdır.
- Öğrencilerin genel problemi veya çalışmayı sahiplenmesi desteklenmelidir.
- Özgün çalışmalar tasarlanmalıdır.
- Çalışma ve öğrenme ortamları, öğrenme sonunda öğrencinin karşılaşılabileceği gerçek ortamların karışıklığını yansıtacak biçimde tasarlanmalıdır.
- Öğrencinin çözüm oluşturmada kullanılan süreci sahiplenmesi sağlanmalıdır.
- Öğrenme ortamı, öğrencinin düşünmesini zorlamak ve desteklemek üzere tasarlanmalıdır.
- Görüşlerin alternatif görüş ve bağlamlara dayalı olarak test edilmesi özendirilmelidir.
- Öğrenilen içeriğin ve öğrenme sürecinin düşünülmesini sağlayan fırsatlar sunulmalıdır (Kaya, Tüfekçi 2008).

Öğrenciyi her yönüyle geliştirmeyi amaçlayan bu yaklaşım sayesinde, öğrenciler öğrenmeyi, aşılması zor ve yüksek bir duvar gibi değil, keşfedilmeyi bekleyen gizemli bir dünya gibi görürler. Ocak ve arkadaşlarına (2010) göre, bu yaklaşımın hedefi, düşünen, özgür, yaratıcı, aktif, çözüm üreten, farklı bakış açıları geliştirebilen bireyler yetiştirmektir.

### 1.1.1.3.2. Yapılandırmacı Yaklaşımda Bilgi

Saban (2005) bilgiyi, “bir bireyin dış dünyadaki olayları algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme etme sonucunda zihinde ürettiği anlam olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifade ile bilgi, bireyin çevresindeki nesnelere, olaylar veya varlıklarla olan etkileşimi sonucunda zihninde bu nesnelere yüklediği anlam” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamaya göre bilgi, bireyin zihinsel bir yapılandırmasının sonucunda meydana gelmektedir (Evrekli, Ören ve İnel 2010: 143). Yapılandırmacılıkta tek doğru yoktur. İki farklı birey bir kavrama farklı anlamlar yükleyebilir. Bu nedenle bilgi bireye özgü özellikler taşımaktadır. Bilginin yapılandırılma süreci aynı zamanda ön bilgi ve yeni bilgi arasında ilişki kurma süreci olduğundan ve her bireyin önceki deneyimlerine dayanan bilgileri farklı olacağı için bireylerin bilgileri yapılandırmaları da farklı olacaktır.

Nesnelcilik, bilginin ne olduğu ve bir şeyi bilmenin ne anlama geldiğiyle ilgilenen felsefi bir görüştür. Nesnelci görüş, bilginin bireyden bağımsız olarak dış dünyada var olduğunu kabul eder (Deryakulu 2001). Nesnelci anlayış, dünya hakkında güvenilir bir bilginin varlığına inanır (Özden 2005: 65). Gerçekliğin, bireyin dışındaki dünyada var olduğunu kabul eden bu anlayış, öğretim hedefini, bu gerçekliği taşıyan kuramsal modelleri bireylere kazandırmak biçiminde belirler. Bireyin dışında nesnel bir gerçekliğin var olduğu inancı ile nesnelciler, öğrenenlerin hedefinin bu bilgileri kazanmak; öğreticilerin görevinin de bu bilgiyi aktarmak olması gerektiğini savunurlar. Nesnelci anlayışa göre; öğrenme nesnel gerçekliğin özümleme sürecidir (Alkan, Deryakulu ve Şimşek 1995: 53). Diğer bir deyişle; öğrenme, objektif gerçekliği özümleme sürecidir. Eğitimin rolü, öğrenenlerin gerçek dünyayı öğrenmesine yardım etmektir. Öğretmenlerin amacı ise öğrenenler için olayları yorumlamaktır (Özden 2005: 65). Yapılandırmacı öğretmen modelinin tam tersi bir anlayışa sahip olan geleneksel öğretmen modelinde öğretmen öğrenme ortamının tek hâkimidir ve merkez noktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi ve bilginin doğasıyla ilgili olarak ortaya atılan görüşler, kendisinden önceki nesnelci görüşten oldukça farklı bir çizgi izlemektedir. Yani yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bilgiye bakışı, nesnelci görüşten radikal bir şekilde ayrılmaktadır (Özden 2005: 56). Yapılandırmacı yaklaşım, evrensel olarak bilginin bilenden bağımsız olmadığını savunur. Çevresiyle etkileşime giren birey, dış dünyadan gerekli bilgiyi alarak kendine göre anlamlandırır. Dolayısı ile elde edilen bilgiye verilen anlam, birey tarafından var olan inançları ve deneyimleri yoluyla yüklenir (Tezci ve Gürol

2003: 2).

Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yer alan epistemolojik anlayışa göre, bireylerin deneyimlerini kazandığı bir dış dünya vardır; ancak anlam bireylerden bağımsız olarak bu dünyada bulunmak yerine, birey tarafından dünyaya verilir. Bunun anlamı; dünyada bulunan varlıklar, özellikler, ilişkiler ve nesnelere bakımından “doğru” ya da “gerçeklik” olarak kabul edilebilecek tek bir yapı olmadığıdır (Alkan, Deryakulu ve Şimşek 1995: 52-56).

Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin insanın aklının dışında gerçekleşmeyip insanın akli tarafından üretildiğini savunur. Özden’ e (2005: 54) göre, yapılandırmacı anlayışta bilgi, bireyin dışında değildir. Yani nesnel değil öznelidir. Bilgi, bireyin kendi deneyimleri, yorumları ve düşünceleri sonucu oluşur. Bireyler yeni düşünceler veya olaylarla eski deneyimleri arasında bağ kurma sonucunda bilgiyi oluştururlar. Bilginin yapılandırılması, uzun süreli bellekte yer alan bilgilerin geri getirilmesi, yeni bilgilerle düzenlenmesi ve onarılmasıdır (Koç 2002: 12). Dolayısıyla yapılandırmacılar eski bilgi ile yeni bilgiyi karşılaştırırlar. Yapılandırmacı kuramda bilgi, öğrenenin geçmiş yaşantılarına bağlı olarak geliştirilir ve yeni bilgi oluşturulur.

### **1.1.1.3.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın Tarihçesi**

Yapılandırmacılık 20. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlamıştır. Yapılandırmacılık alanında asıl dönüm noktası 20. yüzyılın ikinci yarısında Piaget, Vygotsky, Asubel, Bruner ve Von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmalarıyla gerçekleşmiştir. Önceleri bir felsefi akım, bir bilgi felsefesi olarak bilinen yapılandırmacılık, son zamanlarda eğitim ortamlarından teknoloji kullanımına, aile terapisine kadar birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır (Açıkgöz 2003: 60).

Yapılandırmacı yaklaşım 1960’lı yılların başında Bruner tarafından gündeme getirilmiş olsa da bu anlayışın izlerini felsefi tarihin derinliklerinde görmek mümkündür. Bilginin doğasını, ne olduğu ve nasıl yapılandırıldığını açıklamaya çalışan yapılandırmacı yaklaşımın kökleri “bilgi algıdır” diyen Socrates’e kadar gider (Şimşek, 2004). Bilindiği üzere Socrates sormuş olduğu sorularla öğrencilere rehberlik yapmıştır. Sokrates bilgiyi öğretmez; düşünmeyi, çelişkileri, örtüleri açıp gerçek kavramları ortaya çıkarır (Aytaç 1992: 31). Yapılandırmacılığı benimseyen ilk eğitimcinin 18. yüzyılda İtalya’da yaşayan Giambattista Vico olduğu ileri sürülmektedir (Duffy ve Cunningham 1996, Akt: Akpınar

2010). Yapılandırmacılığı öğrenme felsefesi olarak tanımlayan felsefeci Giambatista Vico, 1710'da "bir şeyi bilen onu açıklayabilendir" ifadesini kullanmıştır. Daha sonra, Immanuel Kant, bu fikri geliştirerek, bilgiyi almada insanoğlunun pasif olmadığını ifade etmiştir. Öğrenci bilgiyi alır, bunu daha önceki bilgileri ile ilişkilendirir ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisinin yapar. Ancak bugün anladığımız manada yapılandırmacılık, Jean Piaget ve John Dewey tarafından geliştirilmiştir (Özden 2005: 55- 56). Ayrıca, çocuğun düşünme sisteminin nasıl işlediği konusunda Piaget'nin sosyal etkileşim, şema, özümleme kurgusundan farklı olarak, insanın içinde doğduğu kültürel çevreyi göz önüne alarak, Piaget'nin "içsel konuşma" mekanizmasına karşılık "sosyal konuşma" kavramını geliştiren Lev Semenovitch Vygotsky'nin katkıları da unutulmamalıdır (Yapıcı 2007: 40).

Immanuel Kant'a göre bilimsel bilgi, gözlemsel deneyimlerden etkilenecek yapılandırılmaktadır. Kant, bilgiye ilişkin iki farklı görüşü birleştirmek için çalışmıştır: birinci görüş, eylemlerin ve nesnelerin mantıksal çözümlenmesinin, bilginin gelişimine rehberlik ettiği; ikinci görüş ise, bireysel deneyimlerin yeni bilgiyi oluşturduğudur (Cırık 2005: 14). Kant'a göre insan, bilgi üretme sürecinin edilgin bir alıcısı olmayıp, dış dünyadan edindiği izlenimleri çeşitli işlemlerden geçirir, sınıflar ve yorumlar. Ona göre gerçek bir dünya (numenal), bir de bireyin kendine göre algıladığı bir dünya (fenomenal) vardır (Şıman 2010).

Yapılandırmacılık Jean-Jacques Rousseau'nun felsefesinin yansıması olarak da görülmektedir. Rousseau, çocukların kendi bilgi yollarına sahip olduklarını ve tüm öğrenmelerin öğrenenlerin kendi bilgilerini yapılandırdıkları bir çevrede meydana gelmesi gerektiğini savunmuştur (Cırık 2005: 15). Rousseau öğrenmenin duyular, deneyimler ve aktiviteler yoluyla gerçekleştiğine inanır. Bilgi duyular yoluyla keşfedilir, karşılaştırılır ve deneyimlerle yargılanır. Bunun için Rousseau; eğitimin, çocuğun eğitim aldığı basamağa uygun olacak biçimde ayarlanmasını, yani çocuğun her gelişim dönemindeki ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin de, öğrenenlerin ilginç ve eğlenceli buldukları konularda öğrencileri öğrenmeye yönlentmeleri gerektiğini belirtmiştir (Aytaç 1992: 189)

Yapılandırmacılık, geleneksel eğitime karşı çıkan ve eğitimin hayat için hazırlık olarak değil, yaşamın ta kendisi olması gerektiğini savunan John Dewey'in pragmatizmine ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılamak için eğitimin yeniden yapılandırmasının gereğini içeren görüşlerine de dayandırılmaktadır. Öyle ki yapılandırmacılık, Vygotsky'nin

bilginin sosyal bağlamda konuşulan dilin kullanılarak yapılandırıldığı görüşüne; Bruner'in keşfedici öğrenmesine, hatta Socrates'in kendisini bir öğretmen olarak değil de fikirleri ortaya çıkaran başka bir deyişle öğrenmeyi kolaylaştıran bir arabulucu (mediator) olduğu görüşüne dayandırılmaktadır (Duman 2007: 308).

Yapılandırmacılığın eğitimde uygulamaları etkilemesi ise 1980'li yıllara rastlar. Nitekim yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ilk kez 1989 yılında İngiltere'de uygulamaya konulmuştur. Bukova, Güzel ve Alkan'ın (2005: 387) aktardığına göre, yapılandırmacılık, günümüzde ABD, Almanya, Tayvan, İspanya, Avustralya, Kanada, İsrail, Yeni Zelanda gibi birçok ülkede yaygın olarak uygulanmaktadır. Bu ülkelere biraz geç de olsa 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye de katılmıştır (Akpınar 2010).

#### **1.1.1.3.4. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenme ve Öğretim**

Öğrenme en basit tanımıyla bireyin davranışlarında kalıcı izli değişimdir. Eğitim sürecinin ürünü olan öğrenme, bireyin bütün yaşamı boyunca her yerde ortaya çıkma potansiyeline sahiptir. İnsanoğluna bahşedilmiş en büyük nimet olan öğrenme kapasitesi, doğum öncesinden başlayarak yaşam boyu sürekli kullanılabilir büyük bir güçtür (Acat, 2010). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir. Birey dış uyaranların pasif bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur (Fidan 1996: 66). Yapılandırmacılığa göre öğrenme, insan zihnindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelir; yani öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir (Saban 2005: 132). Öğrenme, anlamlandırma ya da anlam yapılandırma sürecidir (Özden 2005: 55). Roth (1994)' a göre de öğrenme bir yorumlama sürecidir (akt. Yanpar, 2005: 22).

Yapılandırmacı öğrenmede öğrenen, kendi yetenekleri, güdülleri, inançları, tutumu ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan bir karar verme sürecindedir. Birey öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve aktiftir (Ülgen 1994: 144). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin geçmiş yaşantılarından, kişisel deneyimlerinden ortaya çıkan ve bu deneyim sürecinde problemlere çözüm yolları üreterek kendi anlama becerilerini düzenlediği doğal bir süreçtir. Marlowe ve Page' e (2005) göre, öğrenmenin gerçekleşmesinde, sadece görme ve duyma yeterli değildir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde, bilgiyi eleştirme, yorumlama, çözümlenme, bu sayede düşünme becerilerini geliştirme, kendi bilgisini oluşturma, kavramları anlamlandırma ve geçmiş deneyimlerle şimdiki

deneyimler arasında bağ kurma da büyük bir etkiye sahiptir.

Yapılandırmacılıkta öğrenme temel olarak aşağıda belirtilen beş aşamada gerçekleşmektedir (Özmen 2004: 10-11):

1-) *Özümlenme*: Kabullenme olarak da belirtilen bu aşamada, yeni gelen bilgi önceki bilgilerle çelişmiyorsa, öğrenen bilgiyi olduğu gibi alır, yani özümser.

2-) *Yerleştirme*: Yeni kazanılan bilgiler önceki bilgilerle örtüşmüyorsa ve çelişiyorsa öğrenci zihninde bir dengesizlik ve karışıklık meydana gelir. Bunun için zihnin yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu yapılanma 3 şekilde olabilir:

- Birey yeni kazanılan deneyimi (bilgiyi) görmezden gelir ve almaz.
- Birey yeni kazanılan deneyimi (bilgiyi) kendi şemasına uygun tarzda ve ön bilgileriyle çelişmeyecek şekilde değiştirerek kabul eder.
- Birey düşünce tarzını ve şemasını yeni kazanılan deneyimi (bilgiyi) kabullenecek şekilde değiştirerek alır.

3-) *Zihinde Yapılanma*: Yerleştirme işlemi gerçekleştiği zaman insan zihni yeniden yapılanmış olur. Kişi kendi çabası ve eski deneyimleriyle bilgiyi düzenlemiş ve genişletmiştir.

4-) *Sürekli Özümseme*: İnsan devamlı bir öğrenme etkinliği içerisinde ve hayatı boyunca çevresinden devamlı bilgi alır. Dolayısıyla özümleme ve zihinde yapılanma (kendi kendine ayarlama) devamlıdır.

5-) *Yaratıcılık*: Kişi her zaman dışarıdan bilgi almak zorunda değildir. Kendi kendine sorular üretip bu sorulara yanıt vererek de bazı bilgileri edinebilir.

Yapılandırmacı anlayışta öğrenme, öğrencilerin zihinde var olan eski bilgiler ile yeni bilgilerin zihinde sorgulanmasından sonra ortaya çıktığı için öğretmenler, öğrencilerin zihinlerinde var olan bilgi ve fikirleri önemsenmelidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ve zihinsel becerileri geliştirme amaçlandığından, ezber ve ansiklopedik bilgilere karşı çıkılır. ‘‘Birey nasıl öğrenir?’’ sorusuyla ilgilenilir. Öğrencinin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştiren bilgilere ağırlık verilir. Bu yaklaşımda bilgi amaç değil, çeşitli becerileri geliştiren araçtır. Bunun için becerileri geliştiren işlevsel bilgilere ağırlık verilir (Güneş 2010: 7). Bereiter (1994), ‘‘öğrenciler kendi bilgilerini kendileri yapılandırır’’ ifadesinin çürütülebilir olmadığı, aksine tüm bilişsel öğrenme teorilerinden daha doğru

olduğunu belirtmiştir (Akt; Shunk 2009, s.240).

Özden'e (2005: 79) göre, kişinin kazandığı bilgiyi beceriye dönüştürmesi, yani bildiklerini hayata geçirmesi gerekir. Bu da bireyin öğrenmesi gereken bir olgudur. Bir bilginin günlük hayata geçirilmesi, bir başkasının öğretmesi ile gerçekleşmez. Bunu bireyin öğrenmesi, yani aktif olarak öğrenmesi gerekir. Öğrenmeye aktif katılım, öğrenmenin ve anlamının kalıcılığını daha fazla arttırmaktadır. Duman'ın (2007: 321) aktardığına göre, yapılandırmacı öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öncelikle öğrenme süreci şu aşamalardan geçmelidir:

- İlgi için dikkat çekilmeli, ihtiyaç ve beklenti uyandırılmalı,
- Araştırma ve keşfetme için zenginleştirilmiş araç-gereç ve materyaller sağlanmalı,
- Yeterli zaman verilmeli. Öğrenme bireyseldir ve öğrenenin özelliğine ve durumlara göre değişmektedir. Çağdaş öğrenme modellerinde “sınıftaki normal bir öğrenci öğrendiğine göre, bütün öğrenciler öğrenir”. Yeter ki onlara öğrenmeleri için yeterli zaman verilsin
- Derinlemesine düşünme sağlanmalı. Metin, konu ya da problemler için çözümlenme ve alternatif yaklaşımlar belirlenmeli.
- İşbirliğine dayalı düşünce, duygu paylaşımı sağlanmalı, öğretilen konunun kavramları oluşturulmalı, ortamları tasarlanmalıdır. Anlam öğretilenin bir parçası olmalı, şansa yer verilmemelidir.

Matthews'e (1992) göre yapılandırmacılığın öğrenmeye ilişkin iki temel varsayımı vardır:

1-Bilgi, birey tarafından etkin şekilde biçimlendirilir, edilgen bir şekilde dış dünyadan alınmaz.

2-Öğrenme birisinin zihnindeki dünyadan bağımsız bir keşif süreci değil, onun zihinsel dünyasını düzenlemeye dönük bir uyarılma sürecidir.

Aynı zamanda Matthews'e göre (1992), yapılandırmacılık, insanların kendi anlam ve anlayışlarını, daha önceden bildikleri ile yeni deneyimlerini birleştirerek oluşturur (Akt: Şimşek).

Duman'ın (2007, 328-330) aktardığına göre, yapılandırmacılığın öğrenme

uygulamalarına ilişkin ilkeleri ise, öğrenmenin bireyin anlamlar oluşturmaktan doğduğunu vurgular. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir;

- *Öğrenme aktif bir süreçtir.* Öğrenciler duyuşal girdiyi anlam oluşturmak için kullanır. Öğrenen dışarıdan gelen uyarımları duyuşları aracılığıyla alır ve anlamı kendisi yapılandırır. Anlam pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir. Öğrenme öğrenenin dünyayla etkileşime geçmesidir.

- *İnsanlar öğrenmeyi öğrenirler.* Öğrenme, beynin fizyolojik olarak değişimini sağladığı gibi kavramsal bir değişmeyi içerir. Örneğin tarihsel olayların kronolojisini öğrendiğimizde, aynı zamanda “kronoloji” kelimesinin de anlamını öğrenmiş oluruz. Yani zihnimize yapılandırdığımız her anlam, benzer bir duruma uyan diğer durumlara daha iyi bir anlam verebilmemizi sağlar.

- *Öğrenme zihni düzenlemedir.* Yani öğrenme, bilginin zihinde yapılandırılmasıdır. Fiziksel hareketler, deneyimler özellikle çocuklarda öğrenme için gerekli olabilir, ama yeterli değildir. Ellerimizi olduğu kadar, zihnimizi de kullanmamızı sağlayacak etkinliklere ihtiyacımız vardır.

- *Öğrenme dili içerir.* Dil öğrenmenin bir parçasıdır. Kullandığımız dil öğrenmeyi etkiler. Deneysel düzeyde araştırmalar yapan araştırmacılar insanların konuşarak öğrendiklerini vurgulamaktadırlar. Vygotsky tarafından yapılan açıklamaların çoğunda dil ve öğrenmenin kaçınılmaz olarak birbirine bağılı olduğu vurgulanmaktadır.

- *Öğrenme, sosyal bir etkinliktir.* Yapılandırmacı kuramda öğrenmenin sosyal yapısı büyük önem taşımaktadır. Öğrenenin diğer insanlarla kurduğu ilişkiler öğrenmeyi olumlu etkiler. Öğrenmeyi gerçekleştirirken öğreneni sosyal etkileşimlerden ayrı tutmak düşünülemez. Öğrenmenin sosyal yönü olduğu gerçeğı kabul edilmiştir. Öğrenirken işbirlikçi bir kuramda bilgileri yapılandırırız. Öğrencinin ortak kavram ve becerileri işbirlikçi bir şekilde zihinde yapılandırmaları öğrenmeyi ve zihinsel gelişimi kolaylaştırır. Diğerleriyle etkileşim ve bilginin kullanılması öğrenmenin önemli bir unsurudur.

- *Öğrenmek için bilgiye gereksinim vardır.* Öğrenme öğrencinin var olan bilgi ve zihinsel yapıları üzerine kurulur. Yeni bilgi önceki bilgilerden geliştirdiğimiz bazı yapılar olmaksızın özümsemez. Yani önceki bilgiler ile yeni edilecek bilgiler arasında bağı kurulur. Öğrenme sürecinde, önce öğrencinin ön bilgileri belirlenmeli ve buna uygun öğretim yapılandırılmalıdır. Öğrencinin farklı veya yanlış algılamaları ve yetersiz



becerileri öğrenme zorluğuna ya da olumsuz öğrenmeye neden olmaktadır. Sonuç olarak “ne kadar biliyorsak o kadar öğreniriz.” Bu nedenle öğrenmesini istediğimiz kişinin önbilgilerini harekete geçirmek en önemli başlangıç noktasıdır.

- *Motivasyon öğrenme için temel bir kavramdır.* Motivasyon öğrenmeye yardım eden bir durumdur ve öğrenme için temel faktörlerden biridir.
- *Öğrenme, durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir.* Öğrenciler, egzersiz yapmaktan ziyade, gerçek hayat problemlerine benzer nitelikteki problemleri çözmeyi öğrenirler. Olgulardan çevresel koşullardan bağımsız olarak öğrenmeyiz. Öğrenmemizi çevresel koşullar, önyargılarımız, korkularımız, inançlarımız ve bildiğimiz şeylerle ilişkili olarak öğreniriz.
- *Öğrenme, öznedir.* Öğrenme, bir bireyin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, metaforlar, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.
- *Öğrenme, duygusaldır.* Zihin ve duygu birbiriyle ilişkilidir. Dolayısıyla, öğrenmenin doğası; bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme amaçlarının açıklığı, kişisel beklentiler ve öğrenmeye karşı olan motivasyonu gibi unsurlardan etkilenir.
- *Öğrenme işinin niteliği süreçte önemlidir.* Zorluk bakımından öğrencinin gelişimsel düzeyine uygunluğu, öğrencinin ihtiyaçlarıyla ilişkili olup olmadığı veya gerçek hayatla bağlantılı olup olmadığı gibi öğrenme işinin niteliği, öğrenme sürecinde önemlidir.
- *Öğrenme, öğrenci merkezlidir.* Öğrenme, öğretmenin veya ders kitabının ihtiyaçları etrafında değil, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır.
- *Öğrenme sürekli dir.* Öğrenme, belli bir yer veya zamanda başlayıp belli bir yer ve zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder (Saban, 2000, akt; Duman, 2007).

Bu ilkelerden de anlaşılacağı üzere, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi ve bilginin yapılandırılması için öğrencilerin doğal koşullarda, öğrenmeye etkin olarak katılmaları gerekmektedir. Yapılandırıcılığa göre öğretim, öğrencilere önceden belirlenmiş içeriğin doğrudan aktarılması olarak değil, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme işinde öğrenciye dış dünyaya ilişkin kendi bireysel bilgi, anlam ya da yorumlarını yapılandırması için rehberlik edilmesi sürecidir (Deryakulu, 2001). Bu sürecin temel özellikleri şunlardır;

- Öğrenci merkezlidir,
- Öğretmen bilgi sunan değil, rehberlik yapandır,
- Öğrenmenin merkezinde bilgi değil, bilginin işlenmesi ve üretilmesi anlayışı egemendir,
- Düşünmeyi öğrenme ve yaratıcılık temel esastır,
- Ana felsefe öğrenme değil, öğrenmeyi öğrenmedir,
- Öğrenme sürecinin nasıl kurgulanacağı, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel kapasitesi ile bağlantılıdır ve doğaçlama olarak biçimlenir,
- Ne kadar öğrenildiği değil, nasıl ve niçin öğrenildiği önemlidir,
- Öğrenme-öğretme süreci, öğrencinin yapabileceği ve geliştirebileceği etkinliklerle yürütülür (Yapıcı, 2007 ).

Yapılandırmacılığın en belirgin karakteristik özelliği “öğrenenin aktif katılımıdır”. Öğrenen öğrenme sürecinde pasif değil, sürecin en büyük ortak paydaşı olmak durumundadır. Yapılandırmacılıkta öğrenen, dinamik ve aktif olması gerektiğinden, öğretimin de bu aktifliği destekleyici nitelikte olması gerekmektedir. Sorumluluk ve düşünme başkalarına havale edilmemelidir. (Duman 2007: 316). “Yapılandırmacı görüşe göre öğretim uygulamalarında, öğrencilerin önceden edinmiş oldukları bilgiler ve geçmiş deneyimler öğrenmeyi kolaylaştıran ve güçlendiren zengin bir kaynak olarak görülmektedir” (Deryakulu ve Şimşek 1996: 62).

Yapılandırmacı öğretim uygulamalarının tasarlanmasında, öğretmenlerin neyi, nasıl öğreteceklerinden çok, öğrencilerin hangi koşullarda daha iyi öğrenebilecekleri üzerinde durulmaktadır. Yapılandırmacılığın benimsendiği sınıflarda iki temel etkinlik yer almaktadır; öğretim (instruction) ve bilgiyi yapılandırma (construction). Yapılandırmacı anlayışa göre, öğrencilerin bilgiyi yapılandırması (öğrenme) öğretimin doğrudan bir sonucu olarak gerçekleşmez, fakat öğretimle kolaylaştırılabilir. Bu nedenle, öğretim, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinde gereksinim duyacağı bilgi kaynaklarını sağlamalıdır. Bunun yanı sıra, öğrenciye bilgileri yapılandırmak ve bu bilgilerin geçerliliğini sınavabilmek için öğretmen ve diğer öğrencilerle karşılıklı işbirliği içinde çalışabilecekleri toplumsal bir alan sağlanmalıdır. Öğretmenler, sınıftaki öğrencilere bilgiyi yapılandırma sürecinde kullanabilecekleri zengin bilgi kaynaklarının yanı sıra, bireysel ya

da grup olarak çalışabilecekleri öğrenme ortamları sağlamalıdır (Deryakulu 2001).

Yapılandırmacı anlayışa göre öğretime, öğrencinin önceki deneyimlerine ilişkin bir konu seçilerek başlanır. Öğrencinin soruları üzerinde durma ve öğretimi bunlara göre yönlendirme önemlidir. Yapılandırmacı kuramda öğretim, yeni anlayış ve kavrayışları genişletip olgular arasındaki bağlantılar kurarak gerçekleştirilir. Bilgiyi yorumlama, analiz etme, tahmin etme ve bireysel sentezleme etkinliklerine yer verilir. Öğrenciler cesaretlendirilir. Öğretme stratejileri, öğrencilerin tepkilerine, öğrenme stil ve stratejilerine göre ayarlanır (Duman 2007: 314).

Zoharik (1995), yapılandırmacı öğretim yaklaşımının beş temel ögesi olduğunu belirtmektedir. Fakat uygulamada bu ögeler birbirlerinden tamamıyla bağımsız veya birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmış olarak düşünülmemelidir.

Bu ögeler:

- *Eski Bilginin Harekete Geçirilmesi:* Öğrencilerin konu hakkında sahip oldukları bilgiler ortaya çıkarılır. Öğrencilerde var olan bilgilerin harekete geçirilmesi için, soru sorma, beyin fırtınası gibi etkinlikler düzenlenebilir.
- *Yeni Bilginin Kazanılması:* Öğrencilerin “bütünü”, “bütünün ilgili parçalarını” ve “bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkileri” açıkça görmeleri sağlanır.
- *Bilginin Anlaşılması:* Yeni bilgi, eski bilgiler ile karşılaştırılır. Özümleme ve düzenleme yoluyla dengelenme sağlanır.
- *Bilginin Uygulanması:* Öğrencilere öğrendiklerini uygulamaya koymaları için uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri sağlanır. Problem çözme aktiviteleri yapılabilir.
- *Bilginin Farkında Olunması:* Öğrenciler öğrendiklerini gözden geçirirler. Bunu sağlamak için örnek olay incelemesi, rol oynama, proje çalışması, başkalarına öğretme veya öğrendiklerini yazıya dökme gibi etkinlikler yapılabilir (Akt:Saban 2005: 172).

Yapılandırmacı anlayış, standartlaşmış öğretim programlarına karşı çıkarak, öğrencilerin ön bilgilerini ve hazır bulunuşluklarını dikkate alan problem çözmeye dayalı programları savunmaktadır. Yapılandırmacı anlayışa göre öğretim, “farklı kaynaklara ilişkin önceki bilgileri yeni ve belirli kavramlarla birleştirerek öğrencilerin hem anlamları hem de fırsatları yapılandırmasını öngören işbirliğine dayalı bir ortam sağlamayı işaret eder” (Duman 2007: 314). Çocuk içinde yaşadığı çevrede kendi anlamını oluşturmalıdır.

Bilgi, öğretmenin doğrudan öğrenciye aktaracağı bir şey değildir. Bilgi mutlaka kullanıcısı tarafından manipüle edilmeli ve değişikliğe uğratarak yeniden yapılandırılmalıdır (Akyol 2007: 244). Bireyin öğrenme sürecini düzenlemek ve değişime destek sağlamak adına yapılacak tek şey vardır: öğrenme ortamının düzenlenmesi. Bu anlamda öğrenme ortamı gerekli özelliklere sahip olmadıkça bireyde beklenen değişimin olması imkânsızdır (Acat 2010).

Lin'e göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarında geçerli olabilecek öğretim programının ilkeleri şu şekilde sıralanabilir;

- Öğrenenin bildiklerinin ve bilmediklerinin değerlendirilmesi için olanaklar yaratılmalıdır.
- Öğrenenlerin kendi düşüncelerini açıklamasına ortam yaratılmalıdır.
- Öğrenmede sosyal bir ortam yaratmanın öneminden hareketle biliş ötesi özelliklerin niçin ve ne zaman kullanılması gerektiğini öğrenenlerin içselleştirmelerine yardım edilmelidir.
- Öğrencilerin öğrenen olarak kendisi ile ilgili bilgiyi yapılandırması gerekmektedir (akt. Acat ve Ekinci 2005: 3).

Yeniden yapılandırılan ilköğretim programlarının 2005-2006 yılında tüm ülke genelinde uygulanmaya konulurken programın geliştirilmesinde ve uygulanmasında sorumlu olanlar, Türk Eğitim tarihinde çok önemli bir reform yaptıklarını ve bu programda yetişen yeni nesillerin bireysel, toplumsal ve uluslararası seviyede daha başarılı olacağını ifade etmektedirler (<http://programlar.meb.gov.tr>).

#### **1.1.1.4. Yapılandırmacı Yaklaşımın Çeşitleri**

Çoğu psikolog ve eğitimci yapılandırmacılık ifadesini kullanmalarına rağmen, çoğu zaman farklı kavramlar bütününe kastetmektedirler. Yapılandırmacılıkla ilgili tek bir kavramlaştırma yoktur (Şıman 2010). Yapılandırmacı yaklaşım, Piaget'nin öncülüğünü yaptığı bilişsel yapılandırmacılık; Vygotsky'nin öncülüğünü yaptığı sosyal yapılandırmacılık ve Von Glasersfeld'in öncülüğünü yaptığı radikal yapılandırmacılık olmak üzere üç ana grupta toplanabilir.

#### 1.1.1.4.1. Bilişsel Yapılandırıcılık

Bilişsel yapılandırıcılıkta en etkili kişi, insanların gerçeği anlamlandırmalarına olanak veren evrensel formlar veya bilgi yapıları (şemalar) geliştirdiklerine inanan Jean Piaget'dir. Piaget'ye göre, öğrenmedeki vurgu, öğrenenlerin yeni bilgiyi var olan şemalara nasıl benzettiği ve bilgi özümsemeyecek kadar farklı olduğunda şemaları yeniden nasıl yapılandırdıkları üzerindedir (Mentiş Taş 2004: 426).

Bilişsel psikologlar insanı, edilgin olarak değil, algılayan, uyarıcılar işleyen, anlamlandıran etkin bir sistem olarak görürler. İnsanı diğer canlılardan ayıran belirgin özellik; insanın gelen uyarıcıları işleyebilme, anlamlandırabilme yeteneğidir (Cüceloğlu 1994: 29). Bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel etkinliklerdeki gelişim, 'bilişsel gelişim' adını alır (Senemoğlu 2005: 32). Piaget'ye göre, bilişsel gelişim, çevre ile etkileşim sayesinde sürekli gelişerek ve değişerek etkinliklerimize yön veren şemalar ya da bilişsel yapılar yoluyla ilerlemektedir. Bilişsel yapılar (şemalar, zihinsel modeller vb.) bireyin deneyimlerine anlam kazandırır ve onları düzenler (Ergün 2003: 6). Piaget öğrenmeyi, özümseme, uyum ve denge kavramları ile açıklamıştır. Bilişsel yapılandırıcı yaklaşımda, o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapı başlangıç noktası olarak kabul edilir. Çünkü bu yapı dengededir. Kişi, yeni bilgiyi bu bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır (Özden 2005: 59).

Yeni bilgi bireyin önbilgisi ile çelişmiyorsa özümseme ve yeni bilişsel bir denge oluşur. Fakat yeni bilgi önbilgi ile çelişiyorsa, yeni bilgi varolan yapıya özümsemediği için dengesizlik yaşanır. Kişi bu dengesizlikten kurtulabilmek için bir çaba içine girer. Kişi bu çabanın sonucunda yeni bir bilişsel yapı oluşturur. Özümseme, zihindeki yaşantıları dönüştürmeyi içerir. Uyum ise, yeni yaşantılar için zihni değiştirmeyi gerektirmektedir. (Koç ve Demirel 2004: 177). Kişinin özümleme ve düzenleme yoluyla çevreye uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşması süreci dengelemedir. Piaget'ye göre öğrenen, dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir (Senemoğlu 2005: 32-33).

Piaget'nin çocuk merkezli anlayışıyla öğrenmeye ilişkin görüşleri bilişsel yapılandırıcılığın temellerini oluşturmaktadır. Bilişsel yapılandırıcılık, bilgi işleme süreciyle ilişkilidir ve dayanağı bilişin süreçleri üzerinedir. Bilgi kazanımı bir uyum sürecidir ve bireysel olarak öğrenen tarafından aktif katılımı ile sonuçlanır. Piaget'ye göre

eğitim-öğretim etkinlikleri, öğrencilerin kendi kavramsal anlayışlarını oluşturabilmeleri için öğrencileri araştırmaya aktif katacak şekilde düzenlenmelidir. Çeşitli perspektifleri ve kültürel olarak ilgili kavramları öğrenme fırsatı verebilmek açasından, öğrencilerin öğrenmelerinde onlara sosyal etkileşim sağlamak önemlidir. Öğrenci düşüncesinde tutarsızlıkları ve çatışmaları açağa çıkarmak öğrenme açasından çok önemlidir. Öğrenciler bu sayede uyum ve özümleme yoluna gidebilirler (Tezci 2002: 22-23). Piaget öğrenmenin sadece öğrencilere kendi bilgilerini oluşturma fırsatı verildiğinde gerçekeşebileceğini ve böylece de bireylerin gelecek yaşamlarında daha üretken ve yaratıcı olacaklarını belirtmektedir.

Yapılandırmaacı yaklaşımın farklı bakış açıları vardır. Bunlardan biri Bilişsel yapılandırmaacılık da diyebileceğimiz Diyalektik Yapılandırmaacılıktır.

- *Diyalektik Yapılandırmaacılık*; bilginin insanlarla ve onların çevreleri ile oluştuğunu söyler.
- *Dışsal Yapılandırmaacılık* ise bilgi kazanımının dış dünyada var olan yapıların yeniden inşa edilmesini yansıtan düşüncedir.
- *İçsel Yapılandırmaacılık*, bilişsel eylemlerin koordinasyonuna vurgu yapar. Zihinsel yapılar doğrudan çevresel bilgilerden değil, daha önceki yapılardan oluşturulmuştur (şahin 2009).

**Tablo 1.1: Yapılandırmaacı bakış açıları**

Bakış Açısı	Temel Dayanak
<i>Dışsal</i>	Bir bilginin edinimi dış dünyanın yeniden yapılandırılmasını temsil eder. Dünya inançları tecrübeler, örneklere maruz kalma, ve öğretme aracılığıyla etkiler. Bilgi dış gerçeekliği yansıttığı oranda doğrudur.
<i>İçsel</i>	Bilgi daha önceden yaşanılan tecrübelerden gelir ve doğrudan çevresel etkileşimlerden kaynaklanmaz. Bilgi dış dünyanın aynası değildir; daha çok, bilişsel soyutlamalarla gelişir.
<i>Diyalektik</i>	Bilgi, kişiler ve çevreleri arasındaki etkileşimden kaynaklanır. Yapılandırmaacılar dış dünyaya ne değişmez bir şekilde bağlıdır ne de tamamen zihin ürünleridir. Daha çok, bilgi kişinin çevresiyle etkileşiminden doğan zihinsel tezatların sonuçlarını yansıtır.

Kaynak: Bruning, 2004; Moshman, 1982; Phillips, 1995: Akt; şahin, 2009)

Bilişsel yapılandırıcılık, öğrenmeyi temelde bireysel bir gelişim olarak görmektedir. Her öğrenci önceden edindiği bazı bilgi ve deneyimlerden oluşan zihinsel bir yapıya sahiptir. Öğrencinin yeni edindiği bilgileri nasıl özümseyeceği ve önceden öğrendiği bilgilerle nasıl bütünleştireceği, öğretimde asıl önemli noktayı oluşturmaktadır. Öğretim sırasında öğretmenin asıl görevi, sorular yardımıyla öğrencilerde yeni karşılaştıkları bilgilerle var olan zihinsel yapıları arasında bazı çelişkiler yaratmak, ardından da öğrencilerin bu çelişkili durumları çözmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin bireysel olarak bilgileri yapılandırması, bu çelişkili durumlara çözüm seçenekleri üretmeleri sırasında gerçekleştirilmektedir (Sağiroğlu 2002: 21).

#### **1.1.1.4.2. Sosyal Yapılandırıcılık**

Sosyal yapılandırıcılık, her bireyi kendine özgü, karmaşık, çok yönlü, farklı geçmişe sahip, farklı ihtiyaçları olan bir varlık olarak görür. Sosyal yapılandırıcılara göre, bireyin içinde yaşadığı toplumsal çevre ve kültür, öğrenme sürecinde önemli bir belirleyicidir (Şişman 2010). Bu yapılandırıcılık çeşidine göre bilgi, sosyal ve kültürel olarak birey tarafından bireyin dışındaki sosyal ve fiziksel çevre ile etkileşim sonucu oluşturulur. Sosyal yapılandırıcılar, öğrenmeyi açıklamada, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkisi olduğunu ve bilginin sosyal etkileşimlerle oluşturulduğunu savunan Lev Semenovich Vygotsky'nin görüşlerini kullanırlar. Vygotsky'e göre çocuğun etkinliği eğitimin merkezini oluşturur ve öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde bu etkinliği desteklemelidir (Koç ve Demirel 2004: 177).

Vygotsky'in sosyal yapılandırıcılığı, bireyin gelişiminde çevre ve çevreyle etkileşimin ön planda olduğunu öngörür. Öğrenmeye yön verecek çevredir. Birey çevresinden etkilenip, çevresinde yaşananları içselleştirir. Kendine uygun olanları yapılandırır. Sonrasında örnek aldığı kişinin yakınsal gelişim alanına girerek o gibi olmaya çalışarak kendisini geliştirir (Çınar ve Ocak 2010:56).

Vygotsky sadece bireyin gelişimini değil, bu gelişimin bağlı olduğu sosyal ve kültürel dokunun da önemli olduğunu belirtmiştir. Diğer bir deyişle, Vygotsky, bilişsel gelişimde sosyal çevre ve kültürel yapının önemini vurgulamaktadır (Ergün ve Özsüer 2006: 270). Bu görüşe göre, öğrenme bireyin içinde yaşadığı kültürü içselleştirmesi sürecidir. Sosyo-kültürel ortam olmadan öğrenmenin gerçekleşmesi olanaklı değildir. Vygotsky'ye göre, öğrenme gelişmeye dayanır, ama gelişme öğrenmeye dayanmaz. Etkili

öğrenme gelişimi hızlandırır. Öğrenme, problem çözme, çelişkileri giderme ve anlama bütünüdür (Ergün ve Özsüer 2006: 270).

Vygotsky'nin anlam oluşturmada özellikle üstünde durduğu ve çok önem verdiği iki olgu bilginin inşası ve anlam oluşturmadır. Bunlardan birincisi, bilgi ve inşasında, sosyal öğrenmelerin, yani arkadaşların ve çevredeki büyüklerin rolü, bir diğeri ise psikolojik araçlardır. Bu araçlar dış dünya ile teması sağlar. Mantık, sembolik düşünömler, kavramlar, düşünce kalıpları, işaretler, sayıtlılar ve sözcökler, insanların birlikte yaşadıkları bir dünya inşa ederken kullandıkları araçlardır ve bunlar sadece sosyo-költürel koşullara bağılıdır (Ergün ve Özsüer 2006). Kısacası Vygotsky, bilginin sosyal olarak yapılandırıldığına inanır. Yani bilgi, bireylerin ortak çalışması ve yapılandırılması üzerine kuruludur. Sosyal etkileşim, költürel araçlar ve etkinlikler, bireysel gelişim ve öğrenmeyi şekillendirir (Şişman 2010).

Çocuğun öğrenme potansiyeli bireylerle birlikte olduğunda ortaya çıkar. Başkalarıyla etkileşerek öğrenmenin aracı ise dildir. Dil aracılığı ile başkalarını dinler, başkalarıyla konuşur (Yapıcı 2008: 481). Vygotsky'e göre de bilişsel gelişim, çocuk ve çevresi arasında karşılıklı etkileşim sonucunda oluşur.

Vygotsky, bilişsel gelişimi üç temel kavramla açıklamaktadır:

1. İçselleştirme kavramı (The Concept of Internalization): Bireyin sosyal çevresinde bilgiyi özümsemesi anlamında kullanılır. Düşünebilme ile yapabilme arasındaki farkın ayırt edilebilmesidir. İçselleştirme (Internalization), gözlenen sosyal ortamdaki bilginin emilmesi ya da kazanılmasını açıklayan bir tür gelişimsel mekanizmadır

2. Yakınsal gelişim Alanı (The Zone of Proximal Development): Bireyin sosyal çevresiyle etkileşim içerisinde olarak öğrenmeyi gerçekleştirdiği alandır. Bireyin kendi kendine erişeceği performans düzeyi ile uzman rehberliğinde erişeceği performansı arasındaki farklılık olarak da tanımlanabilir.

3. Destekleyici (Scaffolding): Bireye çevresinden veya öğretmeninden ortam aracılığıyla sağlanan yardımdır. (Yurdakul 2005: 45).

Öğrenmeye yön verecek olan çevredir. Birey çevresinden etkilenip, çevresinde yaşananları içselleştirir. Kendine uygun olanları yapılandırır. Sonrasında örnek aldığı kişinin yakınsal gelişim alanına girerek o gibi olmaya çalışarak kendisini geliştirir (Çınar ve Ocak 2010: 56)



Olası gelişim alanı (The zone of proximal development), bir çocuğun bağımsız problem çözme düzeyi ile bir yetişkin yardımıyla ulaşacağı düzey arasındaki farktır. Olası gelişim alanı bilinen ile bilinebilecek arasındaki mesafeyi kapsamaktadır. Vygotsky' e göre öğrenme, bu alanda gerçekleşmektedir. Vygotsky, olası gelişim alanı içerisinde akranla çalışmanın önemini de dile getirmektedir. Ayrıca ona göre, ortaklaşa çalışma bireysel çalışmadan daha verimli ve kullanışlıdır (Akyol 2007: 245). Destekleyici (Scaffolding) ise bilişsel gelişimi harekete geçirmenin etkili yollarından biri olarak bir öğretmen ya da aile tarafından genellikle ortam aracılığıyla bireye sağlanan yardım ve destek olarak açıklanmaktadır (Yurdakul 2005: 45)

Vygotsky bireyin gelişimini sonu olmayan bir silindire benzetir. Bu silindirde kişi problem çözme becerisini geliştirdikçe olası gelişim alanı yukarı doğru kayar. Teoriye göre kişinin gelişimi durmaz. Bu gelişim alanının tabanını, kişinin yardım almadan çözebileceği problemler, tavanını ise kişinin yardım alsa bile çözemeyeceği problemler oluşturur. Tabanı ile tavanı arasında ise, kişinin yardım alarak çözebileceği problemler yer alır (Özden 2005: 61). Vygotsky'ye göre; öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin asıl görevi, dışsal denetimi gittikçe azaltarak çocuğun içsel denetimini beslemek ve kendi kendini düzenlemesini desteklemektir. Yetişkinin, çocuğun bilgiyi içselleştirmesine ve kazanmasına yardım edebilmesi için iki noktayı belirlemesi gerekir: Birincisi; çocuğun, herhangi bir yetişkinin yardımı olmaksızın, bağımsız olarak, kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyini belirlemektir. Bir diğeri ise; çocuğun, bir yetişkinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirlemektir (Senemoğlu 2005: 56).

Belirtilen her iki yaklaşıma göre, sosyal etkileşim öğrenmede önemlidir. Yapılandırmacı görüşe göre, öğrencinin öğrenme süreci sonunda zihninde bireysel olarak oluşturduğu bilgi, anlam ya da yorumlar üzerinde toplumsal olarak da uzlaşmış bilgi, anlam ya da yorumlar olmalıdır. Sonuç olarak yapılandırmacı görüş, öğrenmenin bireysel olduğu kadar toplumsal bir etkinlik olduğunu da savunmaktadır. Bu anlamda öğrenme bireyin yaşadığı toplumsal ve kültürel yapı içerisinde gerçekleşen bilinçli bir etkinliktir (Sağıroğlu 2002: 20-21). Bilgi ve anlamı oluşturmada sosyal etkileşim önemli katkıda bulunmaktadır (Özden 2005: 60).

Sosyal yapılandırmacılık kuramı, öğrenmenin “sosyokültürel doğası” ile ilgilenmektedir. Sosyal yapılandırmacılıkta “bilgi” sosyal etkileşim ve karşılıklı

konuşmalar içinde yapılandırıldığı için, toplumsal etkileşimin bir ürünüdür. Bu nedenle tüm “anlamlar” toplumsal yönelimlidir (Türnüklü 2005: 259). Bu durumda bilgi, bireyin tek başına oluşturduğu bir deneyim değil, bundan farklı olarak sosyal etkileşim içerisinde bir yetişkin (öğretmen, yönetici, veli) veya akran ile işbirliğine girerek ve paylaşarak oluşturulandır (Türnüklü 2005: 259).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinin temel konusu, çocuğun bilişsel gelişiminin yaşadığı sosyal dünya ile bağ kurulmadan anlaşılmasının güç olacağıdır. Vygotsky için bütün iç zihinsel süreçler, hatta bireyin özel yaşamına ilişkin yanları sosyal etkileşim fonksiyonlarını içerir. Sosyo- kültürel açıdan öğrenme, sürece katılan bireyler arasındaki sosyal etkileşim yoluyla meydana geldiği için sosyal bir olay olarak görülebilir. Bilginin yapılandırılması, birey üzerinde büyük etki yapan ve sosyal bakımdan etkileşimli ortamlarda daha etkin bir şekilde gerçekleşir (Karaağaçlı ve Mahiroğlu 2005: 56). Ernest' e (1996) göre, birey ve toplum birbirine önemli ölçüde bağlıdır. Birey kendini diğer bireylerle kurduğu sosyal etkileşimler yoluyla yapılandırır (Akt:Türnüklü 2005: 260).

#### **1.1.1.4.3. Radikal Yapılandırmacılık**

Radikal yapılandırmacılık eğitim ve öğretim ile ilgili olarak süregelen geleneksel anlayışları sorgulayan ve bilgiye, gerçekliğe, bilginin ne şekilde ve nasıl elde edildiğine dair felsefi görüşler ortaya koyan yaklaşımdır. Adından da anlaşılacağı gibi mevcut geleneksel anlayışlara köklü eleştiriler getirdiği için “radikal” olarak tanımlanmaktadır (Sağiroğlu 2002: 21).

Radikal yapılandırmacılık Von Glasersfeld tarafından ortaya atılan, diğer yapılandırmacı yaklaşımlar ile benzer ve farklı yönleri bulunan bir öğrenme kuramıdır. Martha ve Villalba, radikal yapılandırmacılığı öğrenme kuramı geliştirmeye yönelik bir girişim, ‘bilgi, gerçek, doğru’ gibi köklü kavramların çok derin değişmeler geçirmesi olarak kabul eder. Radikal yapılandırmacılık, her bireyin kendi doğrusunu, bilimin ışığında ve gerçekliğin doğrultusunda kendi yaşantısıyla elde ettiği bilgileri sentezleyerek bulmasını öngören bir yaklaşımdır (Akt: Yeşildere ve Türnüklü, 2004: 40). Radikal yapılandırmacı anlayışta, bilginin keşfedilmediğine, bireyler tarafından oluşturulduğuna inanılır. Dolayısıyla, bireyin yaşantıları bilginin referansını oluşturmaktadır (Açıkgöz 2003: 63).

Öğrenenlerin, günlük yaşamdan edindikleri deneyimlere bağlı olan kavramsal

yapıları, öğretmenlerin kavramsal yapılarıyla aynı çizgide değildir. Bu durumda; öğrenenlerin, kendilerine ait önceki yapıları ile öğretmenleri tarafından önerilen yeni yapılar arasında bağlantı kurmaları zordur. Radikal yapılandırmacılığın bakış açısına göre; bireysel yapılandırmalar, bireyin bilişinin bir sonucu olarak ortaya çıkan, kendi kavramsal şemalarıdır. Radikal yapılandırmacılıkta, bilişsel yapılar ve uyum sağlama süreci, bilgi kavramının gelişiminde temel öğelerdir (Cırık 2005: 24).

Radikal yapılandırmacı anlayışta, bilgi sübjektiftir. Dışsal bir gerçeklik olabilir, ancak bu gerçeklik bireyler tarafından bilinemez. Bilgi oluşturma süreci deneyimle oluşmaktadır. Deneyim, bireyi çevreleyen her şeyle etkileşimin sonucu oluşur. Bu etkileşimde dil önemli bir yere sahip olmakla birlikte, sosyal yapılandırmacıların öne sürdükleri gibi sosyo-kültürel bir araçla veya bilginin dil ile dağıtımını şeklinde değil, ancak zihinsel yapıları inşa etmekle olmaktadır. Her ne kadar bireyler etkileşim yoluyla dili öğrenseler de bu, bütünüyle anlamların paylaşıldığını ifade etmemektedir (Tezci 2002: 34).

Von Glasersfeld, Piaget'nin bilginin yapılandırmasıyla ilgili olarak ortaya koyduğu görüşlere katılmaktadır. Von Glasersfeld, bilginin yapılandırılması sürecinde, bireysel öğelere Piaget'den daha fazla vurgu yapmaktadır. Von Glasersfeld öğrenme sürecini açıklarken, günlük yaşamdaki bireysel deneyimler ve bu deneyimlerden neler anlaşıldığı üzerinde durmakta; fakat öğrenmenin sosyal boyutu konusuna netlik kazandırmamaktadır. Piaget, bilginin kazanılması sürecini sorgulamaya çalışırken; Von Glasersfeld, bilgi ve gerçeklik arasındaki ilişkiyi sorgulamaktadır. Sonuç olarak, Von Glasersfeld'in öncülük ettiği radikal yapılandırmacılık ile Piaget'nin öncülük ettiği bilişsel yapılandırmacılık arasında, temel noktalarda farklılık görülmemektedir (Cırık 2005: 26).

Bunların dışında hümanist yapılandırmacılık, pragmatik sosyal yapılandırmacılık, sosyo-kültürel yapılandırmacılık, psikolojik yapılandırmacılık, eleştirel yapılandırmacılık, postmodern yapılandırmacılık vb. kavramlaştırmalar da bulunmaktadır. Bu kavramlar birbirleriyle örtüşen görüşler yanında farklı görüşler de içermektedir (Şişman 2010).

#### **1.1.1.5. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğretmen**

Japon bir atasözü olan "Harika bir öğretmenle geçirilen bir gün, bin günlük çalışmadan daha iyidir." sözü öğretmenlerin eğitimdeki yerini bize kısaca özetlemektedir. Özel ve Bayındırın "Neyi, Niçin Yapılandıracağız?" adlı makalesinde "Öğrenme ve öğretme ortamının en önemli değişkeni öğretmenlerdir. Meslek olarak öğretmenlik, insan

yetiştirme ve insan kazanma mesleği olduğundan insan kazanmanın ancak karşı tarafın kalbine girmek ve bunun sadece sevgi yoluyla olacağına inancı her öğretmende mutlaka bulunmaktadır. Buna meslek sevgisi ya da pedagojik sevgi denir. Öğretmen, öğrencinin zihnini doyurabildiği kadar ruhunu da doyurabilmelidir” düşüncesi ile eğitimde öğretmenin yerini vurgulamaktadır (Bayındır ve Özel 2010:14).

Eğitim ve öğretimin bütün boyutlarıyla dinamik bir yapıya sahip olması, bu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenin görevinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanmasını ve geliştirilmesini gerekli kılar. Eğitimde temel sorumluluk öğretmene aittir. Öğretmen, okuldaki öğrenme faaliyetlerini düzenleyen, öğrencileri belli bir düzen içinde tutan; verimli etkileşim durumu yaratan, öğrenme ve öğretme süreçlerinin temel öğelerinden biridir (Ergün 1987: 147). Öğretmen, öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri, bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir. Sınıfta öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkiler, öğrenmenin ve eğitimin temelini teşkil eder. Söz ve eyleme dayalı bu ilişkiler iyi ise, sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşur; ilişkiler kötü ise, sınıfın öğrenme atmosferi giderek bozulur ve eğitim amacına ulaşmaz (Ergün ve Duman 1998: 45). Öğretmen öğrenci ile sürekli etkileşim halinde bulunduğu için, okulda gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin planlanmasından, uygulanmasından ve değerlendirilmesinden de sorumludur. Öğretmenin nitelikli olması, öğrencinin de nitelikli davranışlar kazanması ve daha etkin yetiştirilmesine yol açacaktır. Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için, programı uygulayan öğretmenlerin bazı niteliklere sahip olması gerekir.

Yapılandırmacılığı benimseyen ilk eğitimcinin 18. yüzyılda İtalya’da yaşayan Giambattista Vico olduğu ileri sürülmektedir (Duffy ve Cunningham 1996, Akt: Akpınar 2010). Yapılandırmacılığın eğitimde uygulamaları etkilemesi ise 1980’li yıllara rastlar. Nitekim yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ilk kez 1989 yılında İngiltere’de uygulamaya konulmuştur. Yeni programın felsefesindeki yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışında, öğrencinin yapılandırmacı yaklaşım anlayışı içinde bilgiye ulaşmada öğretmenin sorumlulukları ve yapması gerekenlerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Yapılandırmacı öğretmen olma, çoğu öğretmenin yetişme tarzından dolayı zor bir dönüşüm olabilir. Öğretmenlerin, paradigma değişimini ve yerleşmiş birçok uygulamayı gönüllü olarak terk etmesi ve yeni olanları benimsemesi gerekir (Özden 2005: 72).

Etkili bir öğrenme, öğretmenin iyi bir şekilde planlayıp düzenlediği; ders süresinin önemli bir bölümünü akademik etkinliklere ayırdığı ve çeşitli materyaller kullanarak yürüttüğü öğrenme-öğretme durumlarından meydana gelir (Duman 2009: 443).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, kullanacağı yöntemleri, etkinlikleri, ders araç-gereç ve materyallerini, ölçme-değerlendirme tekniklerini öğretim programındaki amaç ve kazanımlarla tutarlı olarak öğrencilerle birlikte planlayabilmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre;

-Öğretmen sahip olduğu olanakları verimli kullanarak ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim materyallerini hazırlayabilmelidir.

-Öğretmen, öğrencilerinin yaş grubuna ve hedeflere uygun etkinlikler planlayıp yürütebilmelidir.

-Öğretmen, kendisine ayrılan öğretim ve öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilmeli; öğrencilerini ders içi ve ders dışı çalışmalarda zamanı etkili kullanmaları için yönlendirebilmelidir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin öz denetim kazanabilecekleri; kendi hak ve sorumluluklarının yanı sıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını da kavrayabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlayabilmelidir (Öyegm, 1995).

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme kuramındaki yeri, geleneksel yöntemdekinden çok farklıdır. Çünkü geleneksel yöntemde bütün öğrenciler aynı öğrenme seviyesinde gibi kabul edilirdi. Yapılandırmacı kuramda ise insanların sosyal çevrelerinin ve biliş düzeylerinin öğrenmelerinde farklılıklar ortaya çıkaracağı savunulmaktadır. Bu yüzden yapılandırmacı kuramda öğrenme ortamlarının önemi büyüktür (Kaya 2008: 17).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenden beklenen roller, kitaplardan ve çeşitli bilimsel kaynaklardan alınan bilimsel bilgilerin öğrencilere doğrudan aktarılması yerine, öğrencinin düşünmeye sevk edilmesi, bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi, problem çözme becerilerinin kazandırılması önemsenmektedir.

Titiz (1999: 108), öğretmen ve öğrenci kavramlarını “öğrenme ortaklığı” kavramıyla birleştirmektedir. Ona göre bu kavram; öğretmen ve öğrenci gibi iki farklı taraf yerine, belirli eğitsel hedefleri birlikte tanımlayan, bunlara erişmek için senaryolar tarif eden, gerekli bilgilere erişme konusunda işbirliği yapan, güçlükleri birlikte aşan, birlikte merak

eden takım anlamındadır.

Akyol'a (2007:244) göre öğretmen, öğrencilerin cevabından hareketle öğretim stratejilerini ayarlamalı ve öğrenciler arasında diyaloglar oluşturarak, farklı sorular sorarak, dikkat çekerek ve çocukların farklı düşüncelerini sağlayarak onları analiz etmeye, yorumlamaya ve tahmin etmeye teşvik etmelidir.

Duman'a (2007:315) göre öğretmen, öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni karşılaştıkları bilgileri nasıl bağlantı kurarak yapılandıracaklarına rehberlik etmelidir. Öğretmenler, öncülük ve modellik ederek öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerinde onlara yardımcı olmalıdır.

Yaşar'a (1998:71) göre öğretmen, sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergilemelidir. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler için anlamlı ve ilginç kılacak olanaklar ve ortamlar yaratmalıdır... Öğrenme sürecinin öğrenci merkezli olması yönünde çaba göstermeli, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunarak ve her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olmalıdır.

Güneş'e (2010) göre yapılandırmacı öğretmen, öğrenme sürecini kolaylaştırır, rehberlik eder, cesaretlendirir, zihinsel becerileri geliştirmeye yardım eder. Sınıfta zihinsel etkileşimi sağlar. Çeşitli sorularla öğrencileri düşünmeye ve sorgulamaya yönlendirir. Öğrenciler arasında zihinsel etkileşimi ve iletişimi canlandırır ve üst düzeye çıkarır.

Yaşar'a (1993) göre ise yapısalıcı ortamda öğretmen, çalışma grupları oluşturup, grup ve grup üyelerinin sorumluluklarını belirleyerek işbirliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde çaba gösterir. Bu amaçla gruplar arasında dolaşır, yardıma gereksinme duyan grubun yanına giderek gruba yardımcı olur ve gerektiğinde grubun doğal üyesiymiş gibi öğrenme-öğretme etkinliklerine katılarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışır.

Yapılandırmacı anlayışta eski bilgi ile etkileşim kurarak yeni bilgiyi yapılandırmaya çalışan kişi zihinsel enerji harcar, fakat öğretmen merkezli sınıflarda zihinsel enerjiyi öğretmen harcamaktadır. Yapılandırmacı ve öğrenci merkezli sınıflarda ise, öğrencilerin zihinsel enerjisi dersin büyük bir bölümünde yüksektir. Aynı şekilde öğretmenin zihinsel enerjisi de, öğrencilere bilgiyi yapılandırmalarında ders süresince rehberlik ettiğinden dolayı yüksektir. Sınıfta öğrencilerin merakının artması öğretmenin çabasını artırır ve daha verimli ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturur (Hançer 2006: 182). Yapılandırmacı

öğretmen, öğrencilerin yeni görüşler oluşturmalarını sağlayarak bu görüşlerini önceki bilgileri ile ilişkilendirmelerini sağlamalıdır. Öğretmen, etkinlikleri öğrenci merkezli seçmeli, öğrencilerin soru sormasına, uygulama yapmasına ve kendi sonuçlarına ulaşmasını sağlamalıdır (Asan ve Güneş 2000: 50).

Öğretmenler öğrenciler arasında açık ve kapalı uçlu sorulara dayalı olan yoğun bir diyalog geliştirerek öğretim etkinliklerini gerçekleştirirler. Üstündağ'ın (2002:47) belirttiği gibi, yaratıcılığı geliştirmenin yollarından biri, çocuğa cevabı belli olmayan açık uçlu sorular sormaktır. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin kendi anlayışlarını kazanabilmeleri için yapılan etkinliklerin kendilerine nasıl yardımcı olacağını değerlendirmede öğrencileri cesaretlendirirler. Bilgiler öğretilmez, yalnızca vurgulamalar yapılır. Öğrenciler araştırma yapmak için cesaretlendirilir. Öğrenci bu anlayışta inisiyatif kullanır, özerkliğini ilan eder. (Duman 2007: 314).

Yapılandırmacı anlayışta öğretmenlerin rollerini aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

- Öğrenci özelliğini ve özerkliğini kabul eder.
- Birincil kaynakları kullanır.
- Öğrencilerin sınıflama, analiz, tahmin etme ve yaratma gibi bilişsel alanla ilgili kavramları kullanmaları için fırsat verir.
- Öğrencinin dersi yönlendirmesine, öğretimin içeriğini değiştirmesine fırsat verir.
- Öğretmen, öğrencilerin kavramlar konusundaki anlayışlarını araştırdıktan sonra kavramla ilgili bilgileri öğrencilerle paylaşır.
- Öğrencilerin proje hazırlama, konuyu sunma sürecinde diğer öğretmenler ve dışarıdan kişilerle iletişim kurmaları ve yardım almaları konusunda onları yüreklendirir.
- Öğrencileri, birbirlerine düşündürücü açık uçlu sorular sormaları konusunda cesaretlendirir.
- Bazı konularda çelişkiler meydana gelebileceğini belirterek, öğrencileri bu durumdan çekinmeden tartışmaları konusunda yüreklendirir.
- Soruları sorduktan sonra yanıtlamaları için süre verir (Brooks ve Brooks, 1993: 101-118, akt; Ersoy 2005).

Konu ile ilgili problem ve hazırlıklarda öğrencilerin yeni yaşantılar oluşturmaları, araştırmaları ve senteze ulaşmaları ve yaratıcılıklarını gösterebilmeleri için süre verir. Özden (2005: 72) ise yapılandırmacı öğretmen rollerini şöyle tanımlamaktadır;

- Öğrencilerin görüşlerine önem verir,
- Öğrencinin sahip olduğu mevcut bilgi, beceri, çeşitli yönleriyle kapasite ve özelliklerini iyi tanır, tanıma çalışmalarında bilimsel yöntem ve teknikleri kullanır,
- Öğrencilerin eğitim ortamında olabildiğince rahat olmalarını sağlar, onların bağımsız iş yapabilme güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur,
- Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşünme, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştirir,
- Öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir,
- Eğitim ortamında öğrenci yerleşimini; iletişimin yönünü, “öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye” olacak şekilde düzenler,
- Grupla çalışma yöntem ve tekniklerine önem verir,
- Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştırır,
- Öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmaları için, devamlı farklı ve alternatif görüşler sunar,
- Öğrencilerin moral, motivasyon ve meraklarını devamlı canlı tutar,
- Öğrencilerin özgün, yaratıcı yönlerinin ürünü olan çalışmalarını tespit ve takdirde çok titiz davranır,
- Öğrencilerin kendi yanlışlarını, görüşlerindeki çelişkileri yine kendilerinin görmesine, fırsat verecek etkinlikler düzenler,
- Öğrenmenin değerlendirilmesinde sonuçtan çok, sürece önem verir,
- Ölçme değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte tespit eder.

Woolfolk öğretmenin rollerini öğretim uzmanı, güdüleyicilik, yöneticilik, liderlik, rehberlik, çevre mühendisliği ve model olma şeklinde de sıralamaktadır (Akt. Açıkgöz 2003: 99-100). Yapılandırmacı anlayışta öğretmenler; öğrenenlerin, erken yaşlardan itibaren bireysel ya da gruplar halinde birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak,



kendi anlayışlarını, sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olurlar (MEB 2005: 7).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında programlı bir derste ilk hedef, öğrencinin ilgisini verilen konuya çekmektir. Bu bir gösteri yapılarak, verileri sunarak ya da kısa bir film gösterilerek gerçekleştirilebilir (Özkan 2001: 10). Öğretmenin sorduğu sorular, öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu yüzden, öğretmen tarafından oluşturulan sorular dikkatlice hazırlanmalıdır. Sorular, açık uçlu, anlaşılır ve düşünmeye yönlendirici olmalıdır. Öğrencilerin özümleme yapmalarını ve uyumu gerçekleştirmelerini kolaylaştırarak, yeni bilginin yapılandırılmasında fiziksel gerçekliğin ötesine geçilmesini sağladığı için öğrencilere tahmin etmeyi sağlayıcı, dolaylı sorular sorulmalıdır (Cırık 2005: 23).

Öğretmen bilgiyi yapılandırmayı sağlayan öğrenme/öğretme modellerini kullanmalıdır. Bu modeller, anlamları tartışma ve araştırma, problem çözüme, karar verme gibi faaliyetlerden oluşmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin eski bilgilerle yeni bilgi arasındaki çelişkileri görmelerini sağlamalı, yeni kavramların daha güçlü, daha geçerli ve yararlı olduğunu anlamalarına yardımcı olmalıdır (Saylan ve Yurdakul 2005: 460). Bunun için tartışmalara, öğrencilerin zihninde nelerin olduğuna, söylediklerine ve yaptıklarına, öğretmen ve öğrencilerin paylaşabileceği gözlem ve olaylara odaklanmalıdır (Saylan ve Yurdakul 2005: 460). Ayrıca öğretmenlerin derslerinde farklı öğretim stratejilerinden de yararlanmaları gerekir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin hedefe, konuya ve duruma uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçmesi gerekir. Hedefe, konuya ve duruma uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçmesi öğrencinin ilgisini, katılımını ve sınıf içi başarıyı artırır. Zaten öğretim de öğrenmenin gerçekleştirilmesini amaçlayan bundan dolayı öğrenciye yardımcı olunan bir süreç olduğu bilinmektedir. Öğrenci özellikleri birbirinden oldukça farklı olduğu için onlara yardım etme biçimleri de farklı olacaktır (Şahin 2004).

Toplumlar belirli amaçlar etrafında birleşirler ve bunları gerçekleştirmek için birlikte çalışırlar. Birinin yetişemediği durumlarda diğerlerinden yardım alır. İşte bu nedenle sınıf içinde de farklı bakış açılarının gelişmesine fırsat tanınmalıdır (Can 2004). Öğrenen kendinde var olan bilgileri dış etkenlerden etkilenerken şekillendirir ve böylelikle yeni öğrenmeler gerçekleşir. Bu öğrenmede öğrenenin olaylara bakışı ve zihnin var olan bilgileri etkili olduğu için her öğrencinin bir durum karşısındaki kazanımı aynı

olmamaktadır. Bu nedenle bilginin doğru ve yanlış olarak değerlendirilmesi baskı oluşturarak öğrenenin yaratıcılığını ve kendi bakış açısını oluşturmaya engeller.

Öğrenenin bir olay karşısında nasıl düşünmesi gerektiği değil ne/nasıl düşündüğü önemlidir. Çünkü her bireyin bir olay karşısında birbirinden farklı sonuçlara ulaşabilir. Kısacası öğrenmeler bireye göre değişir ve bu yüzden öznel dir diyebiliriz. Can'a (2004) göre bu çeşitlilik ve yaratıcılık desteklenmesi gerekir. Sınıf içinde bunların gelişmesi, ifade edilmesi, sunulması, paylaşılması için zaman ve olanak yaratılmalıdır. Bunları desteklemek için ilk şart farklılığa karşı hoşgörüyü geliştirmektir. Bu hoşgörü için de öncelikle etkin dinleme şarttır. Diğerlerini değerlendirmeden kaçınarak etkin olarak dinlemek, doğal olarak paylaşımcı ve hoşgörülü bir durum yaratır. Öncelikle öğretmenin bu tutuma sahip olması öğrenenlerin bunu geliştirmesi için kolaylık olacaktır. Öğreten, öğrencilerin etkin olarak katılabileceği ve öğrenilen konu üzerine düşüncelerini söyleyebileceği rahat bir ortam oluşturmalıdır. Bu düşünceler üzerine oluşan diyaloglar öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini tanınmasını ve bilginin kişiselleştirilmesini sağlar. Böylece hem öğretmenin hem de öğrenenler kendi düşüncelerini paylaşmış olurlar. Bu paylaşımın sonucunda öğrenenlerin bilgilerini oluşturmaları gerçekleşmiş olur (Can 2004).

#### **1.1.1.6. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğrenci**

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında vurgunun öğreticiden daha çok öğrenen üzerinde olması, öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci arasındaki rolleri de değiştirmiş ve öğrencinin öğrenme sürecinde daha aktif rol oynamasını gerektirmiştir (Kumar 2006: 259; Özden 2005: 54). Yapılandırmacı anlayışta öğrenciye, dinleyen, alıştıran yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine; sorular soran, problem kuran, problem çözen, tıpkı bir bilim insanı gibi gerekensinin duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol öngörülmüştür. Öğrenci, bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini bilen, bilgiye ulaşarak bunu zihninde yeniden yapılandıran, sonunda da yeni bilgi üretebilen bireydir (Eğitim Reformu Girişimi 2005: 40).

Öğrenci, ancak yeni bilgi ve deneyimleri öncekilerle bir ilişki kurarak bilişsel yapısını yeniden düzenler. Yeni bilgilerin öğrencinin hafızasının bütünleştirici ve yararlı bir parçası olması için öğrencinin hedefleri, deneyimleri, önceki bilgileri, değerleri, sosyokültürel faktörlerle ilişkisinin olması ve eski anlayışlarıyla yeni fikirler arasındaki

çıkarımı, ayrıntı ve ilişkileri öğrencinin kendisinin oluşturması gerekir. Çünkü öğrencinin önceki deneyimleriyle ilişkilendirilemeyen ezberlenmiş bilgiler çok çabuk unutulacaktır. Kısaca, anlamlı bir öğrenme olabilmesi için öğrenci yeni bilgileri var olan zihinsel yapısı üzerine aktif bir biçimde yerleştirmelidir (Arslan 2007: 46 ).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci kendine aktarılan bilgileri pasif bir biçimde alarak zihnine yerleştirmez. Öğrenci aktif çabası ve çevresi ile etkileşerek öğrenir. Öğrenci, araştırma, sorgulama, sorun çözme gibi etkinliklerle bilgiyi aktif bir biçimde alır, bu bilgileri işler, ön bilgileriyle bağ kurar, kendi yorumlarını katar ve zihnine yerleştirir. Burada öğrenen öğrencidir, kimse ona öğretmez, kimse onun yerini tutamaz. Öğrenmenin kontrolü öğrencidedir. Öğrenmeye ilişkin kararlarını kendisi alır ve öğrenmeye öğretmeniyle birlikte yön verir (Güneş 2010: 6).

Öğrencinin gerçek yaşamdaki karmaşıklıkla başa çıkabilmesi için, öğrenci karmaşık bir ortamda öğrenme olanağına sahip olmalıdır. Öğrenme görevleri basitleştirildiğinde, öğrencilerin karmaşık problemleri nasıl çözeceklerini öğrenmeleri engellenmektedir. Problem çözme becerisinin en üst düzeyde kullanılabilmesi için, öğrenciler karmaşık durumların üstesinden gelebilmelidir (Koç 2002: 14). Öğretmenler, öğrencilerin önbilgilerini kullanmalarına ve bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olacak problem çözme yaşantıları düzenleyebilmelidir. Öğrenci özerkliğini geliştirmenin en etkili yolu problem çözme gibi özgün görevler sunmaktır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir (Yaşar 1998: 70). Phillips (1995) yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencilere üç rol tanımlamıştır. Bunlar; *Aktif öğrenen*; bilgi ve anlayış aktif olarak elde edilir. *Sosyal öğrenen*; bilgi ve anlayış sosyal olarak yapılandırılır. *Yaratıcı öğrenen*; bilgi ve anlayış yaratılır veya tekrar yaratılır (Perkins 1999: 7-8)

Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Öğrenenler yaşam boyu kullanacakları bilgilerini, demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek oluştururlar. Öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak bütünü parçalarını yorumlar, parçalardan anlamlı bilgiyi oluştururlar. Öğrenenlerin derinlemesine araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi özümsemeleri önemlidir. Öğrenenin ne öğreneceğinden çok neden ve nasıl öğreneceği önemlidir. Öğrenene kısa zamanda çok bilgi yüklemektense, az bilginin derinlemesine çalışılması önemlidir (Erdem ve Demirel 2002:

84).

Ayrıca öğrenciler kendi paylarına düşen sorumlulukları yerine getirirler, değerlendirme sürecine katılırlar, eleştiriye ve etkileşime açıktırlar, öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her türlü fırsatı değerlendirirler (Yaşar 1998: 72).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, probleme dayalı öğrenme, keşfetme yoluyla öğrenme, aktif öğrenme ve işbirlikçi öğrenme stratejilerinden ağırlıklı olarak yararlanılmaktadır. Böylelikle, öğrenciler öğretmenin rehberliğinde, kendi istedikleri doğrultuda problemleri çözmeye çalışırlar. Problemlerin çözümü için ise gözlem, deney, araştırma ve teoriler geliştirir, hipotezlerini sınyacak deneyler yapar, arkadaşlarının yaptıkları çalışmalar ve bilimsel teorilerle karşılaştırırlar. Çünkü öğrenciler gruplar halinde çalışır ya da kendisinin çıkarımlarını arkadaşlarıyla paylaşır onları çıkarımlarını duyarsa ve tartışma ortamı yaratılırsa kendi çıkarımlarını sınyacaklardır. Eğer diğerk gruplar da aynı çıkarımları yapmışlarsa edindikleri bilgi ya da deneyimin geçerliliği kanıtlanmış olacaktır. Böylece öğrencilerin bu çıkarımları benimseme olasılıkları artacaktır (Kılıç 2001: 16).

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğrenciler, ilerideki öğrenmelerini kolaylaştıracağı düşüncesinden hareketle, zihinsel yapılarının gelişmesine katkıda bulunabilecek çevredeki her tür fırsat ve olanaktan yararlanmaya çalışırlar. Yapılandırmacı yaklaşımda etkili bir öğrenme gerçekleşmesi için, öğrenme süreci şu aşamalardan geçmelidir;

- ***Merak uyandırma ve planlama:*** Bu aşamada öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek için çeşitli sorular sorar. Bu sayede öğrencilerin ön bilgilerini, kavrama düzeylerini ve varsa yanlış kavramalarını ortaya çıkarır. Buna göre de gerçekleştirilecek olan etkinlikleri öğrenci düzeyine göre planlayabilir.

- ***Araştırma ve keşfetme:*** Bu aşamada öğrenciler farklı bilgi kaynakları kullanarak araştırırlar. Öğretmen, öğrencilerin aktif olduğu beyin fırtınası, grup çalışması, sınıf tartışması gibi teknikler kullanarak öğrencilere yardımcı olur.

- ***Çözümleme ve derinleştirme:*** Bu aşamada öğrenciler yaptıkları etkinlikleri, öğrendikleri bilgi ve kavramları açıklarken, öğretmen onlara rehberlik eder. Gerekirse yeni kavramlar ekleyip, yeni sorular sorarak öğrencilerin bilgilerini daha da derinleştirmesine olanak sağlar.

- **Paylaşma ve yaşantıya uygulama:** Burada öğrenci edindiği bilgileri çevresi ile paylaşır. Bu bilgileri günlük yaşamında çeşitli şekillerde kullanır.([www.erdemyayinlari.com](http://www.erdemyayinlari.com)).

Bu süreçlerin en verimli şekilde geçmesi konusunda öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Aynı zamanda öğretmen öğrencilerin sınıf içi sorumluluk bilincini kazandırmada da yetkin kişidir. Yapılandırmacı yaklaşımla yetiştirilen öğrenciler grup içinde, grup dinamiğinin sağlanabilmesi için kendi üzerlerine düşen sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirmeye özen gösterirler. Çalıştıkları grubun üyelerini ve kendilerini nesnel olarak değerlendirirler. Grupta kendilerine yönelik her türlü eleştiriyi hoşgörülü bir biçimde karşılarlar (Yaşar 1998: 72). Öğrencilerin yapılandırmacı eğitim ortamında yapmaları gerekenlerin yanında öğretmenlerin de öğrencilerden süreç içerisinde bir takım beklentileri olmaktadır ve bu beklentiler öğrenci-öğretmen etkileşimi açısından değerlendirildiğinde oldukça dikkat edilmesi gereken bir husustur. Schunk'a göre öğretmenlerin öğrencileri hakkında sahip oldukları beklentiler, onların öğrencilerle olan etkileşimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Shunk öğretmenler için sınıf uygulamalarından birkaç öneride bulunmaktadır;

- Kuralları adil ve tutarlı şekilde güçlendirin.
- Bütün öğrencilerin öğrenebileceğini düşünün ve bu beklentiyi onlara taşıyın.
- Performansla ilgili olmayan özelliklere göre fazla beklentiler oluşturmayın (ırk, cinsiyet, ebeveyn alt yapısı v.b).
- Başarısızlık için bahaneleri kabul etmeyin.
- Öğrenci yeteneklerinin üstü limitinin bilinmediğini ve bunun okul eğitimiyle bir ilgisi olmadığını anlayın.

Bu önerilerin genellenmesi ile ortaya çıkan en iyi öneri, tüm öğrencilerin başarılı olabileceğini beklemek ve bunu gerçekleştirmeleri için onlara destek sağlamaktır. Böylece öğrencilerin kendileri için uygun beklentiler oluşturmalarına yardımcı olmak mümkündür (Schunk 2009; Çev. Şahin: 261).

#### **1.1.1.7. Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Öğrenme Ortamı**

Öğretmen ve öğrencilerin yeni programın gerektirdiği öğretmen ve öğrenci rollerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmesi için, öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği

sınıf ortamlarının özelliklerinin yapılandırmacı anlayışa uygun olması gerekir. Öğrenme sürecini etkileyen içsel ve dışsal bütün faktörler öğrenme ortamını oluşturur. Bu anlamda öğrenme ortamı, öğrenme sürecinde bulunan ve bu süreci etkileyen mekân, zaman, alt yapı, donanım, psikososyal faktörlerin etkileşimiyle oluşan ortam olarak tanımlanabilir. Acat'a (2010) göre 3 tür öğrenme ortamından söz edilmektedir;

- Öğretmen kontrolündeki öğrenme ortamı
- İşbirliğine dayalı öğrenme ortamı
- Kendi başına öğrenme için öğrenme ortamı.

Yeni ilköğretim ve ortaöğretim programlarının özelliklerinden biri, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin aktif rol alabileceği etkinlik temelli bir program anlayışına sahip olmasıdır. Derslerde kazanımlarının gerçekleştirilmesinde, sınıfta yapılan etkinlikler ve bu etkinliklerin amacına uygun bir biçimde yapılması önemlidir. Sınıfta yapılan etkinliklerin amacına ulaşması için de, sınıfın fiziksel özelliklerinin etkinliklerin rahatça yapılabileceği bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Yapılandırmacı bir sınıfta fiziksel ortam, çocukların ve öğretmenlerin çevreyi benimsemesini, materyallerin kullanılış amacı ve öğrenme ile nasıl ilişkilendirileceğinin düşünülmesini ve alternatif kullanım alanlarının belirlenmesini sağlar(Güven 2007: 180).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencinin sınıf içinde ya da dışında etkin katılımını gerektirir. Öğrenme sürecinde öğrenci, sorumluluk almanın ve karar verme sürecine katılmanın önemini algılar ve bu bağlamda hareket eder (Çubukçu 2010: 38).

Sınıf ortamları fiziksel ve sosyal yönden, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimi kolaylaştırıcı, bireysel ve grup çalışmalarını destekleyici, öğrencinin kendini ifade etmesini ve değerlendirmesini sağlayıcı olduğu sürece öğrenme daha iyi gerçekleşecektir. Yapılandırmacı sınıfta öğretim, problem temelli öğrenme, açık uçlu diyaloglar, işbirlikli öğrenmeyi içeren çeşitli öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilmektedir (Güven 2007: 2)

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı derslerdeki öğrenme ortamları ile geleneksel modele dayalı işlenen derslerin öğrenme ortamları birbirinden oldukça farklıdır. Geleneksel sınıflar çoğu zaman öğretmen konuşmasına dayalıdır ve bir ders kitabı vardır. Öğrencilerin mutlaka öğrenmesi gereken belirli, değişmeyen dünya fikri bulunmaktadır (Özerbaş 2007). Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan bir derste öğretim, öğrencilerin

işbirliği içinde, birbirleriyle etkileşime girebilecekleri, bilgiyi önceki öğrenmeleri üzerinde yapılandırma fırsatı bulabilecekleri bir öğrenme ortamında gerçekleşir. “Yapılandırmacı sınıflarda bilgi nesnel gerçekler değildir. Matematik ve bilim kesin dünya yerine, olabilecek dünyayı tanımlamaya yarayan modellerdir (Ocak ve Tavlı 2010).

Aşağıda geleneksel öğrenme ortamları ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bir karşılaştırılması yapılmıştır.

**Tablo 1.2:** Geleneksel sınıf yapısı ile yapısalcı sınıf özelliklerinin karşılaştırılması

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Program parçalardan bütüne doğru bazı temel becerileri vurgulayacak şekilde kurgulanmıştır.</li> <li>• Belirlenmiş programa katı bir şekilde uyulur.</li> <li>• Program çalışmaları ağırlıklı olarak ders kitaplarına ve araştırma kitaplarına dayanır.</li> <li>• Öğrencilerin zihni, öğretmen tarafından doldurulması gereken boş bir levha olarak görülür.</li> <li>• Öğretmenler genel olarak öğretici bir tavırla davranırlar ve bilgiyi yayma kaynağı olarak değerlendirilirler.</li> <li>• Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeleri gerektiğine inandıkları tek doğru cevabın arayışındadırlar.</li> <li>• Öğrencilerin değerlendirilmesi öğrenmeden ayrı bir süreç olarak görülür.</li> <li>• Genel olarak testler yoluyla değerlendirme yapılır.</li> <li>• Öğrenciler özellikler yalnız çalışırlar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Program bütünden parçaya doğru genel kavramları vurgulayacak şekilde yapılandırılmıştır.</li> <li>• Öğrencilerden gelen sorular programı şekillendirir.</li> <li>• Program çalışmaları birincil kaynaklara ve beceri geliştirmeye dayalı materyallere dayanır.</li> <li>• Öğrenciler dünya hakkında yaratıcı fikirlere sahip düşünürler olarak algılanır.</li> <li>• Öğretmenler genel olarak etkileşimci bir tavır sergilerler. Öğrenci ile çevre arasında bir aracı rolündedirler.</li> <li>• Öğretmenler sonraki derslere veri oluşturmak amacıyla sahip oldukları kavramları anlayabilmek için öğrencilerin görüşlerini öğrenmeye çaba gösterirler.</li> <li>• Öğrencilerin değerlendirilmesi öğrenme süreci ile iç içedir. Değerlendirme, öğretmen tarafından öğrencilerin dersteki etkinliklerinin gözlenmesi, ortaya koydukları sergi veya ürünlerin değerlendirilmesi yoluyla yapılır.</li> <li>• Öğrencilerin grupla birlikte çalışması esastır.</li> </ul>

Kaynak: Brooks & Brooks, 1999, akt: Demirel, 2007, s.234.

### ***Geleneksel Sınıf Ortamındaki Temel Sorunlar:***

- Bu tür sınıflarda öğretmen konuşması egemen, öğrenci pasiftir.
- Sadece ders kitaplarına ağırlık verilir.

- İşbirliğine dayalı öğrenmeye uygun yapıda değildir.
- Öğretmen egemen olduğu için, öğrenci düşüncesine önem verilmez.

***Yapılandırmacı Eğitimde Öğrencilere Tanınan Olanaklar:***

- Önceden sabit bir program olmadığı için, öğrenci düşüncelerine odaklanılır.
- Öğrenci ilgileri merkeze alınır.
- Öğrenciler dünyanın karmaşık bir yer olduğunu anlarlar.
- Öğrenmenin güç ve karmaşık bir çaba olduğunu bilirler (Demirel 2007:235)

Yapıcı' ya (2007: 40-41) göre yapılandırmacı sınıf; (1). Teknolojik olmalıdır. Bilginin üretilebilmesi için sınıfın dünyaya açık olması gerekir. Bu bilişim teknolojisi ile mümkün olabilir. İnternet bağlantısı, telefon, televizyon, kitaplık (içi dolu), dersle ilgili gerekli materyal ve diğer donanımlar vs. (2). Sınıflar branşlara ayrılmalıdır. Türkçe sınıfı, matematik sınıfı, fen bilgisi sınıfı gibi. Her sınıfta ders için gerekli teknik donanım ve materyal standart olmalıdır. (3). Öğrenci her türlü etkinliği sınıfta yapabilecek standartlara ve ortama kavuşturulmalıdır. Ödev ve çanta terk edilmelidir. (4). Her öğrencinin özel masa, dolap ve mümkünse diz üstü bilgisayar bulunmalıdır. (5). Yapılandırmacı sınıfların heterojen olmasına özen gösterilmelidir. Bu, bilgi üretmeyi hedefleyen yapılandırmacılık için gerekli farklılık ve düşünce çatışmalarını kolaylaştıracaktır. (6). Sınıf, düzen ve biçim değiştirmeyi kolaylaştıracak taşınabilir eklenip çıkarılabilir masa ve materyallerden oluşturulmalıdır. (7). Sınıf, öğrencide aitlik duygusunu oluşturacak bir biçimde dizayn edilmelidir. Örneğin yaş özelliklerini göre, sınıfın ortak görüşleri doğrultusunda posterler, resimler ve mefruşatla dizayn edilebilir.

Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme, önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde eder (Yaşar 1998: 70). Ayrıca, öğretmenler öğretimi gerçekleştirirken verileri ve temel kaynakları etkileşimli materyallerle desteklemelidirler (Demirel 2001: 134). Aynı zamanda öğrenme ortamında öğrenciler soru sorduğunda da öğretmen veya soru sorduğu arkadaşı hemen cevap vermemeli ve belirli bir süre beklemelidir. Bekleme zamanına dikkat edildiğinde, sınıfın çoğunun derse katılması, birbirlerini dinlemesi ve zihinsel olarak aktif



olması gibi olumlu davranışlarının gelişmesine katkı sağlanmış olacaktır. Sınıf içerisinde düşündüklerini ifade eden öğrencinin, öğretmeni tarafından dikkatlice dinlenmesi, sınıfça söylediklerine değer verilmesi kendine olan güvenini artıracaktır (Akpınar ve Ergin 2005: 61).

Sınıf içi tartışmalar ve görüş alış-verişleri yoluyla, öğrenci, hem öğretmenin hem de öteki öğrencilerin konuyla ilgili farklı görüşlerini tanımakta, kendi görüşüyle bu görüşleri karşılaştırmakta, ya kendi görüşünü kabul ettirmekte, ya da onların görüşlerini benimsemektedir. Böylece, öğrenciler hem toplum içinde kendi görüşlerini açıklayabilme, hem başkalarının görüşlerini dinleme, anlama ve benimseme, hem de farklı görüşlere saygı gösterme gibi demokratik beceri ya da tutumları kazanmaktadır. Sonuçta, öğrenilmeye çalışılan konuyla ilgili her öğrenci önce kendi bireysel görüşünü oluşturmakta, ardından sınıfın ortak katılımının ürünü, paylaşılan ve üzerinde uzlaşılan bir görüş geliştirmektedirler (Deryakulu 2001).

#### ***Yapılandırmacı Öğrenmede Kullanılan Stratejiler:***

- Drama
- Proje çalışmaları
- Tasarım yaparak öğrenme
- Öğreterek öğrenme
- İşbirlikli öğrenme

Öğrenciler yeni öğrendikleri bilgiler ile geçmiş yaşantılarında kazandıkları bilgileri bütünleştirirken (yani bilgiyi yapılandırırken) bu stratejilerden yararlanabilirler.

Jonassen' e (2003) göre, sınıf ortamlarındaki uygulamalarda dikkat edilmesi gereken ilkeler şunlardır; gerçek yaşam ortamları yaratılmalıdır; gerçek yaşam sorunlarını çözmeye yaklaşımlarının üzerine odaklanılmalıdır; öğretmen bu sorunları çözen stratejileri çözümlenmeli ve denetlemelidir; değerlendirme kişisel analiz aracı olarak kullanılmalıdır; öğrenenlerin dünyanın çok yönlü görüş açılarını anlayabilmelerini sağlamak için araçlar ve ortamlar yaratılmalıdır; öğrenme içsel olarak öğrenen tarafından kontrol edilmeli ve sürdürülmelidir (Akt: Can 2004).

### 1.1.1.8. Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Değerlendirme

Yapılandırıcı yaklaşımda, öğrenme ve öğretme stratejilerinin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli alana doğru kaydığı da dikkate alınır, değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değişime uygun biçimde yapılandırılması gerekir (MEB 2004: 22). Öğrenme ve değerlendirme birlikte süren ve eş zamanlı işleyen bir öğedir. Değerlendirme yöntemleri öğrenciler için bilgiyi destekler ve öğretmenlerin öğrenme amaçlarının gelişimini değerlendirmelerini sağlar (Karakuş 2006: 52). Etkili öğretme, doğru ve tam olarak değerlendirmeye dayanır. Değerlendirme öğretme sürecinde gerçekleştirilmelidir. Değerlendirme öğretme sürecine dâhil edilirse daha güçlü hale gelir (Karakuş 2006: 7)

Eğitimde, programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit ve düzenleme imkânı verir. İyi bir değerlendirme sistemi:

- Öğrencilerin neyi bildiğini, anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir.
- Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur.
- Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirme imkânı verir.
- Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği ve daha iyi yapabileceğini betimlemeye yardım eder.
- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması öğretmene, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlar.
- Öğretmenlerin ve ilgili kişilerin programın uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına yardımcı olur.
- Öğretim programlarında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar.

- Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlamasına yardım eder (MEB 2006).

Etkili öğrenme ortamlarındaki değerlendirme süreci, öğrencilerin; sorunları çözümlenmesi, yorumlaması ve değerlendirmesi, kendi görüşlerini açıkladığı bir oluşuma dönüşmesi için gereklidir (Yurdabakan 2004). Yapılandırmacı anlayışta değerlendirme, öğrenmede bir son değildir. Bir sonraki öğrenmeye yol göstericidir. Bu yaklaşıma göre öğretimin değerlendirmesinde performans değerlendirme gibi değerlendirme teknikleri kullanılır ve bu değerlendirmeler öğrenme sürecine yöneliktir. Değerlendirmenin amacı öğrenenin ne kadar bilgi hatırlayabildiğini ölçmek değil, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktır (Erdem ve Demirel 2002: 85).

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmen öğrenci başarısını değerlendirmede de test sonuçlarından daha çok, düzenli olarak gerçekleştirdiği gözlemlerinden yararlanır (Yaşar 1998: 71). Bu amaçla öğretmen, sınıfta kullanılmak üzere gözlem formları hazırlar ve öğretim sırasında sürekli kayıtlar tutar. Öğretim sonunda da, ya bire bir ya da gruplar halinde öğrencilerle öğrenme sonuçlarını tartışır (Yaşar 1998: 71). Yapılandırmacı sınıflarda değerlendirme konunun en sonunda değil; tüm bir öğrenme süreci boyunca gerçekleştirilmekte ve öğrenci değerlendirme sürecinin içine katılmaktadır. Değerlendirme süreci, değerlendirmenin sonucundan bile önemli görülmektedir (Can 2004).

Değerlendirme, öğrenci performansına ilişkin yargıda bulunma sürecidir. Değerlendirme sadece öğrencinin akademik başarısını ölçme işi değil, aynı zamanda hali hazırdaki performansının ölçülmesidir. Bu nedenle de iki türlü değerlendirme yapılmalıdır. Bunlar: “süreç değerlendirmesi” ve “sonuç değerlendirmesi” dir. Öğretimi yönlendirmek amacıyla kullanılan süreç değerlendirmesi, hem öğrenme öncesi hem de sonrası süreçlerde yer almaktadır. Ayrıca süreç değerlendirmesi kapsamında, öğrencilerin çalışmalarını yönlendirmek amacıyla kullanılan ön testler ve izleme testleri, çalışmalarını sırasında öğrencilerin yaptıklarına yönelik gözlemler, ev ödevleri ve ders sırasında sorulan sorular ve gözlemler gibi etkinlikler bulunmaktadır. Sonuç değerlendirmesi ise, süreç değerlendirmesinden farklı olarak, öğrencilerin öğrenme düzeylerine ilişkin bir yargıda bulunma çalışması olup genellikle öğrenci notlarının belirlenmesinde kullanılır. Ünite sonlarında yapılan sınavlar, nota dâhil edileceği önceden söylenen ev ödevleri, proje notları ve standartlaştırılmış başarı sınavları sonuç değerlendirmesi kapsamına girmektedir (Karakuş 2006: 51).

Koç'a (2002: 32) göre, yapılandırmacı anlayışta değerlendirme öğrenmeye yardımcı bir araçtır. Öğrenenler önceki ve daha sonra kazandığı anlamları karşılaştırarak kendi bilgi yapılarını değerlendirir. Ayrıca değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerle birlikte planlanan ve yürütülen bir süreçtir. Değerlendirme öğrenmenin sonunda yer almaz öğrenim süreci boyunca devam eder ve öğretime yön verir. Öğrenenlerin anlamlarını yansıtabilmesi için performans değerlendirme, günlük yazma, görüşme, problem çözme gibi çoklu değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır.

Yaratıcılık ve risk alma, sürece dahil olma gibi daha önemli öğeler tek doğrulu sınavlarda pek mümkün değildir. Bunların gelişmesi için de bunların beslenmesi gereklidir. Dünyaya anlam verme çabası, birçok alandan beslenir. Problem çözmek eleştirel ve yaratıcı düşünceyi gerektirir. Probleme çözümler ararken, soruna birçok açıdan yaklaşmak gerekir, bu açıdan tek doğrulu bir çözüm bulmak olanaksızdır. Bir sorunun çözümüne her bir birey farklı açılardan yaklaşabilir. Dolayısıyla sınıfta da bakış açıları ve fikirler için doğru-yanlış gibi değerlendirmeler yapmak, yaşamın doğallığını reddetmek anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin yanlış olarak değerlendirdikleri bir fikir, öğrencinin düşünüş düzeyini göstermektedir. Bu durumlarda öğrencinin, daha fazla desteğe ve düşünmek için zamana gereksinim duyduğu unutulmaktadır (Can 2004). Öğrenci gereken destek ve zaman verilmediği takdirde kendisini bilgiyi almaya kapatabilmektedir. Oysa yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirmede, öğrenme süreci içerisinde olan biten tüm faaliyetler öğretmen desteği ile gerçekleşir, ortaya atılan fikirlerde yanlış aranmaz, sınıfça neden, nasıl gibi sorularla sorgulama yapılarak yeni fikirler üretilir. Bu fikirlerin ortaya çıkması için öğretmen öğrencilere ve öğrenciler birbirlerine gerekli düşünme süresini vererek öğrencide oluşabilecek baskıyı da ortadan kaldırmış olur. Yurtluk'a (2003:3) göre bireyleri yapılandırmacı bir anlayışla yetiştirmeyi hedefleyen eğitim sistemi, öğrencilerin sınıf içerisinde içeriği öğretmenlerinden öğrendikleri geleneksel öğretim anlayışı yerine, öğrenci ve öğretmenin birlikte öğrendiği, ekip çalışmasını başarıyla yürütebilen, problem çözebilen, öğrenci ve öğretmenlerin araştırmacı rolünü üstlendikleri bir yapıya sahip olmak zorundadır.

Herhangi bir ders, proje, etkinlik ya da ortamın yapılandırmacı yaklaşıma uygun olup olmadığı Tablo 3'de sunulan liste aracılığı ile belirlenebilir. Değerlendirilen ders ya da ortamın bu listedeki kavramları desteklemesi esastır ( Şimşek 2004).

**Tablo 1.3: Yapılandırmacı proje, etkinlik ve ortamlar için kontrol listesi**

NİTELİK	E/H
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Çoklu bakış açıları(multiple perspectives) sağlıyor mu?</li> <li>2. Alternatif bakış açıları(alternative viewpoints) öngörüyor mu?</li> <li>3. Öğrenme etkinliklerinde öğrenci denetimine yer veriliyor mu?</li> <li>4. Öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde öğrenciye söz hakkı veriliyor mu?</li> <li>5. Öğretmenin rolü antrenörlük ya da kolaylaştırıcılık mı?</li> <li>6. Öğrenme görevleri üst bilişsel (metacognitive) becerilerin kullanımı gerektiriyor mu?</li> <li>7. Öğrenme etkinlikleri ve bağlamları gerçek mi?</li> <li>8. Öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmaları için önlemler alınmış mı, özendiriliyor mu?</li> <li>9. Öğrencilere işbirliği ve yardımlaşma (collaboration) olanakları sağlanıyor mu?</li> <li>10. Öğrencilerin tutum, önbilgi, inanç... gibi önbilgi yapıları dikkate alınıyor mu?</li> <li>11. Problem çözme etkinliklerine yer veriliyor mu?</li> <li>12. Öğrencilerin yaptıkları hatalardan yararlanmaya yer veriliyor mu?</li> <li>13. Keşfetme etkinliklerine yer veriliyor mu?</li> <li>14. Öğrenmede çıraklık becerilerinin kullanımına yer veriliyor mu?</li> <li>15. Vurgulanan kavramlar arası ilişki var mı?</li> <li>16. Öğrencilerin önbilgileri ile yeni bilgilerini bütünleştirmeleri için koşullar sağlanıyor mu?</li> <li>17. Değerlendirme etkinlikleri gerçekçi mi?</li> <li>18. Birincil veri kaynaklarının kullanımına yer veriliyor mu?</li> </ol>	

Kaynak: Murfhy, akt: Şimşek 2004

### 1.1.1.9. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi

Woolfork sınıf yönetimini şöyle tanımlamaktadır: “Sınıf yönetimi olumlu ve verimli öğrenme ortamı sağlamak amacıyla kullanılan tekniklerdir.” (Akt:Erden 2005). Sınıf yönetimi; sınıf kurallarının uyumla idaresi ve gerekli çevrenin oluşturulabilmesi için bu kuralların öğrenme düzeninin bir kolu olarak öğrencilere benimsetilmesiyle insan ve zaman kaynaklarının yararlı bir şekilde yönetimidir. Sınıf yönetimi başlangıçta öğretmenin otoritesinin sınıfta hakim olması anlamında kullanılmaktaydı ve disipline dayalı bir anlayış olarak tanımlanıyordu. Bu anlayışa göre, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde aşırı bir kuralcılık hüküm sürmekteydi. Öğretim etkinliklerinde ise öğretmen aktif, öğrenci pasif bir

durumdaydı (Şentürk ve Baş 2010). Sınıf ortamında son sözü söyleyen de, son kararı veren de öğretmendi. Günümüzdeki sınıf yönetim kararları ise, eğitimde kalite ve sürekliliği sağlayıcı iyi bir öğretime bağlıdır... Sınıf yönetiminin belki de en önemli noktası; istenmeyen davranışlar gibi pek çok değişkenin de öğrenme yaşantıları ile birlikte yönetilmesi zorunluluğunun olmasıdır. Çünkü istenmeyen davranışlar; öğretmenin, öğrencinin, öğrenme ortamının, yöntemin, akranların, sosyopsikolojik çevrenin ve etkileşimli kişilik niteliklerinin etkisi altında gelişmektedir. (Bayındır ve Özel 2010: 12-13). Sınıf yönetimi, genel olarak, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir (Erdoğan 2001). Sınıf yönetiminde esas olan, sınıf ortamının ve öğrencilerin doğasının, sınıfın ve öğrencilerin kendine özgü yönlerinin tanımlanması ve doğru çözümlenmesidir. Sınıftaki davranış ortamının analizinde temel alınacak olgu ve olaylarda, sınıfı oluşturan öğelerin, kendilerine özgü yanlarının dikkate alınması gerekmektedir (Özden 2002).

Sınıf yönetimi beş boyuttan oluşmaktadır, sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi, öğretimin planlanması, zamanın yönetimi, ilişkilerin düzenlenmesi, davranış düzenlemeleri (Demirtaş 2010). Sınıf yönetiminin tam anlamıyla istenilen düzeye ulaşabilmesi için bu 5 boyutun da işlevini yerine getirmesi gerekmektedir.

Son yıllarda öğrencilerin kavram yanılgıları alanında pek çok araştırma yapılmasına rağmen, yapılandırmacı yaklaşımın sınıf ortamında uygulanmasına yönelik çalışmalar çok daha az sayıdadır. Fakat genel olarak yorumlanırsa yapılandırmacı sınıf ortamında öğrencilerin bilimsel araştırma sürecini yaşayarak öğrenmesi amaçlanmıştır. Gösteriler, kavram haritaları, oyunlar, kavram çözümlene tabloları, deneyler, analogiler bu amacı gerçekleştirme önemli katkı sağlayabilir (<http://193.255.140.18/Tez/0069694/METIN.pdf>).

Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamı, öğrenenleri öğrenmeye motive etmek ve öğrenenlerin konuya ilgisini çekmek için öğrenmeye uygun olarak düzenlenir. Bu düzenlemenin nasıl olacağına öğretmen ve öğrenenler birlikte karar veriler (Şaşan 2002: 3).

Brophy'e (1988) göre, sınıf yönetimi, öğretmenlerin sadece sınıf ortamında öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında bunları en aza indirmeye çalışmaları, bunun için öğrencileri işbirliği halinde çalışmalara yönlendirmeleri, olumsuz davranışlara etkili

bir biçimde müdahale etmeleri şeklinde değil de, aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecinde tüm akademik yeteneklere yer verilmesi ve öğrencilerin maksimum düzeyde katılmalarını sağlayacak şekilde etkinliklerin düzenlenmesidir. Brophy'nin tanımına göre, sınıf yönetimi şu becerileri kapsamaktadır:

- Sınıf yönetimi, pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisi ve akran ilişkilerini oluşturmaya dayalı olmalıdır.
- Sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini dikkate almalıdır.
- Etkili bir sınıf yönetimi, grup olarak sınıfın ve bireysel olarak öğrencilerin akademik gereksinimlerine yanıt vererek, üst düzeyde öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntemlerini kullanmaya çalışmalıdır.
- Sınıf yönetimi, davranış kurallarını oluşturma ve geliştirmede öğrenciyi katmayı, ayrıca, organizasyon ve grup yönetimi ile ilgili teknikleri kullanmayı gerekli kılmaktadır.
- Sınıf yönetimi, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını düzeltme ve değerlendirme (gözden geçirme) kapsamında öğrenciye rehberlik etmelidir (Jones ve Jones 2004).

Öğretim süreci ile ilişkilendirilerek tanımlanacak olursa, sınıf yönetimi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanmasıdır (Başar 2004).

Fakat olumsuz eleştirel bakıldığında ise yapılandırmacı yaklaşımda sınıf yönetimi ve yapılandırmacı uygulamalar öğretmenleri genel anlamda kaygılandırmaktadır. Özellikle ilk geçiş aşamalarında daha önce yapılandırmacı yaklaşımı tanımamış, geleneksel sınıf deneyimleri yaşamış öğrenciler açısından özgürlük, bağımsızlık ve sorumluluk almak gibi yapılandırmacı stratejiler oldukça yabancı olabilmektedir. Yapılandırmacı sınıflar, genelde kuralsızlık ve düzen eksikliği gibi yanlış etiketlerle anılmaktadır. Ancak bunun aksine Brophy ve Alleman'a göre (1998) bu sınıflar, geleneksel sınıf kurallarından daha az kurala ihtiyaç duymakta, hatta bu kurallar oldukça karmaşık olabilmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı anlayışa uygun sınıf yönetimi stratejileri iyi bilinmeli ve öğrenme ortamları bu stratejilere uygun olarak oluşturulmalıdır (Akt; Karacaoğlu 2008). Çubukçuya (2010:40) göre sınıf yönetimi ile sınıfta öğrenci motivasyonunu arttıracak düzenli ve güvenli bir ortam oluşturmak ve öğrencilerde sorumluluk bilincini geliştirerek kendi davranışlarını düzenleyebilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır.

Yapılandırmacı anlayışa uygun sınıf yönetiminde öğretmenin dikkat etmesi gereken birtakım noktalar vardır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır:

- Yapılandırmacı yaklaşım ve farklılıklarından ne kadar söz edilse de öğretmenin açıklamaları ve anlatımı önemini korumaktadır. Anlatım için uygun görülen ilkeler yapılandırmacı sınıflarda da geçerlidir.
- Öğretmen; anlatan ve açıklayan rolünden, öğrencinin araştırmacı, kendisinin rehber olduğu rolüne yavaşça geçmelidir.
- Etkinlikler öğrencilere sunulurken öğretmen tarafından gösterilebilir, öğretmen etkinliği gösterirken öğrencilerin kendi keşiflerini yapabilecekleri yolları açıklayabilir. Bu gösterim sürecinde öğretmen, öğrenci davranışlarını arttırmalı ve özellikle etkinlik sürecinde gerekli olacak güvenlik önlemlerini almalıdır.
- Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında etkinlik sırasında öğretmen, öğrenciler ve gruplar arasında yüksek derecede etkileşim ve iletişim oluşmaktadır. Bu durum istenen öğrenci davranışlarını pekiştirmek için ve istenmeyen davranışları düzeltmek için öğrenciyle yapılabilecek kişisel görüşme olanakları sağlaması bakımından oldukça önemlidir (Karacaoğlu 2008).

Geleneksel anlamda algılanan sınıf yönetimi ise; çoğu zaman fiziksel yaptırımlarla özdeşleşen, öğrencilerin ilgi ve isteklerini baskı altında tutan, onları korkutarak kontrol eden, katı kuralları olan, daimi sessizliğe, tek düze bir yapılanmaya ve pasifliğe önem veren, bunun yanında öğretmence subjektif değerlendirmelerle yönlendirilen bir sistemdir. Yapılandırmacı sınıf yönetimi; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yakından takip eden, problem ve arzularına rehberlik eden, benimsediği davranış normlarına önem veren, çalışkanlık, işbirliği ve yardımlaşmayı destekleyen, olumlu davranışları teşvik eden, öğretmen ile öğrenci iletişimine inanan yapıcı bir sistemdir (Bayındır ve Özel 2010: 13). Bu anlamda sınıf yönetiminin amacı; öğrencileri, uygun öğrenme etkinliklerinin ve ortamın düzenlenmesinde sorumlu kılarak, öğrenmenin gerçekleşmesi için tüm değişkenleri bir sistem içerisinde işbirliğiyle yürütmektir (Çubukçu 2010, 37).

Sonuç olarak yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ortamlarındaki uygulamaları düşünüldüğünde yine geleneksel yaklaşımlara göre sınıf içi rollerde büyük değişimlerin olduğu açıktır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler daha çok merkezde yer alırken öğretmenler ise öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreçlerinde onlara rehberlik etme ve



yardımcı olma rollerini üstlenmektedirler. Warwick ve Stephenson'ın (2002) aktardığına göre yapılandırmacı öğretmenler, öğrenmenin bireysel ve aktif bir süreç olduğunu kabul eder ve bunu yaparken de öğrencilerin genellikle gerçek bilimsel bilgiye karşı birçok alternatif kavrama ile sınıf ortamına geldiklerinin farkındadırlar (Evrekli, Ören ve İnel 2010:144).

## 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada, Çanakkale il ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olup 2005- 2006 öğretim yılı öncesinde mezun olmuş sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterliliklerinin kendi algılarına göre belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu ana amaca ulaşmak için aşağıdaki temel soru ve alt sorulara sorulara cevap aranmıştır,

- Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili genel ve alt boyut yeterlikleri ne düzeydedir?
1. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım genel ve alt boyut yeterlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
  2. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım genel ve alt boyut yeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
  3. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım genel ve alt boyut yeterlik düzeyleri lisansüstü eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
  4. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım genel ve alt boyut yeterlik düzeyleri görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
  5. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım genel ve alt boyut yeterlik düzeyleri Hizmet İçi Eğitim seminer alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
  6. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım genel ve alt boyut yeterlik düzeyleri görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
  7. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım genel ve alt boyut yeterlik düzeyleri mezun olunan okula göre farklılaşmakta mıdır?

### 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim ve öğretim; sosyal, politik, kültürel, pedagojik, ahlaki, nesnel ve öznel boyutları olan bir kavram bütünüdür. Okullarda eğitim ve öğretim, önceden hazırlanan programlara göre gerçekleştirilmekte ve bunun sonucunda öğrenme oluşmaktadır. Ayrıca öğretim programları, zaman zaman değerlendirilip geliştirilmektedir. Gelişmiş ülkelerde toplumsal, bilimsel, teknolojik, politik yönlerden yaşanan krizler, öğretim programlarının da gözden geçirilmesine ve geliştirilmesine neden olmaktadır (Şişman 2010). Bu kapsamda 20. yüzyılın son 20 yılında yaygınlık kazanan yapılandırmacı yaklaşım, Kanada, Tayland, Yunanistan, Yeni Zelanda, ABD, Hindistan, Tayvan gibi birçok ülkede uygulandığı gibi ülkemiz eğitim programlarında da 2004 yılında ancak yer bulabilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim ve ortaöğretim programlarının yapılandırmacılık olarak adlandırılan öğretim/öğrenme yaklaşımına göre yeniden hazırlanması ve uygulanması ile yapılandırmacılık eğitim programımızda olumlu/olumsuz birçok değişime neden olmuştur. Bazı eğitim bilimciler göre yapılandırmacılık aslında bir eğitim teorisi değil, daha çok bilgi kuramı ya da öğrenmenin doğası hakkında felsefi bir açıklamadır. Özünde bir bilgi kuramı olan yapılandırmacılık bilginin, insanlar tarafından nasıl oluşturulduğu sorusuna cevap vermeye çalışmaktadır. Bu yaklaşımın eğitime yansımaları öğrenme odağında gerçekleşmiştir (Ebsam 2010). Her öğrencinin bilgiyi oluşturma sürecinin, tıpkı parmak izi gibi, kendisine özgü olduğunu savunan bu yaklaşım, doğrunun göreceli olduğunu savunmaktadır. Buna göre bilgi, insan dışında değil insanlar tarafından yaşantılar sonucu üretilip yapılandırılır.

Küreselleşme ve bilgi toplumu çağında bilgi aranılan, keşfedilen, anlamlandırılan ve zihinde yapılandırılan bir konuma gelmiştir. Bunun sonucunda da bilgi aktarımı yerine bilginin zihinsel süreçlerden geçerek yeniden yapılandırılması ve bu sayede yeni bilgilerin elde edilmesi önem kazanmıştır (Şentürk 2009). Bilginin kazanılması işinde temel nokta sayılan eğitim, çevrenin, devletlerin, değerlerin vs. farklılaşması ile büyük değişimler geçirmiştir. Çağa uyum sağlamaya çalışan eğitim, günümüzde bilgi çağına uyum sağlamak için bireye bilgiyi hazır sunmak yerine bilgiye ulaşmanın yollarını göstermektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı da, bilgiyi hazır almaktan ziyade bilgiyi oluşturmayı ve onu kalıcı hale getirmeyi hedefleyerek beklenen eğitim ihtiyaçlarına cevap vermektedir.

Şaşan (2002)'a göre yeni bilgiler önceden yapılmış bilgilerin üzerine inşa edilir. Yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her

yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Dünyadaki yaşamsal döngüye bakıldığında kısır döngü halini alan kesin çerçeveleri olan bilgi kabul görmemekte, kendini sürekli yenileyen, tekrar tekrar geliştirilebilen bilgi, ihtiyaç haline gelmektedir. Bu nedenle hızla değişen ve artan eğitim ihtiyaçlarını etkin bir biçimde karşılayabilmek ve bilgiyi oluşturanı her alanda aktif hale getirebilmek için yapılandırmacı eğitim anlayışı okullarımızda, öğretim uygulamalarında yerini almıştır.

Yukarıda da bahsedildiği gibi bilginin çok hızlı gelişip, değiştiği bir çağda toplumun değişim hızını yakalayabilecek, aktif, düşünen, yaratan, sorun çözen ve kendini sürekli yenileyebilen bireylere ihtiyaç vardır. Artık okulda verilen eğitim yetersiz kalmaktadır. Onun yerine yaşam boyu eğitimden söz edilmektedir. Bu kabuller “öğrenmeyi öğrenme” görüşünü güçlendirmektedir. Sorun çözen ve sürekli kendini yenileyen becerili insan yetiştirme ön plana çıkmıştır (Alaçapınar 2009). Bu yapıda bireylerin yetişebilmesi için, eğitim programlarının bu yönde bir eğitim verecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Diğer taraftan, artık eğitimde öğrenmenin önemi değil, “nasıl öğrenilir”in tartışılması gerekir. Çünkü gerek öğrenme, gerekse sorun çözme konusunda yapılan araştırma ve açıklamalara bakıldığında, yaratıcı düşünme ve sorun çözenin öğrenilebilir beceriler olduğu, uygun programlar geliştirilip, uygun ortamlarda uygulamaya konulduğu sürece, bu beceriye sahip bireylerin yetişebileceği sonucunun ortaya çıkması, eğitimcileri bu konuda çalışmaya sevk etmiştir. Diğer taraftan dinamik, akışkan ve tahmin edilemeyecek kadar karmaşık olayların arttığı günümüzde, eğitim sisteminin de yeniden ele alınması kaçınılmazdır. Çağımızda, akılcı ve yaratıcı düşünmeyi öğrenmek, eğitim reformunun ve yeniden yapılanmanın anahtarı olacaktır (Gürdal 2007).

Toplumun kalkınmasında ve çağın beklentilerini karşılayacak bireylerin yetiştirilmesinde asıl yük eğitimin omuzlarındadır. Küreselleşme ile birlikte ülkelerarası bilgi ve teknoloji aktarımı kolaylaşmış, özellikle bilimdeki baş döndürücü gelişmeler ulusların eğitim süreçlerini yeniden gözden geçirmelerini ve çağa uyarlamalarını zorunlu hale getirmiştir (Oğuz, Oktay, Ayhan 2001; akt: Bayındır, Özel 2010). Bu düşünceden yola çıkarak toplumsal gelişimin eğitimden ayrı düşünülemeyeceği ve eğitimdeki gelişmelerin toplumu doğru orantılı olarak etkileyeceğini söyleyebiliriz.

Toplumun gelişmesinin en önemli dayanağı olan eğitim günümüzde, geleneksel ezberci anlayıştan uzaklaşmış bilginin sürekli yenilenebilen, yaratıcı, özgün olmasına olanak veren yapılandırmacılığı esas almıştır. Bu yaklaşımı benimseyerek öğrenmeyi

öğrenen bireyler toplumun, daha akılcı ve çağdaş toplumlar düzeyine ulaşmasını sağlayacaktır.

Öğrenme-öğretme sürecinin doğasını açıklamak için pek çok öğrenme teorisi ortaya atılan yapılandırmacılık veya oluşturmancılık bir öğrenme teorisidir. Wittrock tarafından geliştirilen ve Ausubel'in öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimidir şeklinde ifade edilen düşüncesine dayanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklamaya çalışan bir öğrenme kuramı olarak karşımıza çıkmaktadır (Hand & Treagust 1991, Turgutetal 1997; Appleton 1997; akt: Özmen 2004).

Eğitim, geçmişten bugüne tüm toplumlar tarafından gelişmenin ve kalkınmanın önemli faktörlerinden biri olarak görülmüştür. Günümüzde eğitilmiş insan gücü, okullandırma, kız öğrencilerin eğitim oranı, kadın istihdamı gibi eğitim konuları ülkelerin gelişmişlik algılarının belirlenmesinde rol almaktadır (Şahin 2007). Yaşanan her gelişmelere tepki olarak toplumların birbirlerinden beklentileri de eşit olarak değişmektedir. Toplumlar, her şeyi kabullenen ezberci ve duyarsız bireyler yerine araştıran, sorgulayan, bilgiye ulaşabilen, öğrenmeyi öğrenmiş, problem çözme becerisine sahip, grup çalışmasına ve işbirliğine önem veren, iyi iletişim kuran, yaratıcı, empatik, çevre ile bütünleşmiş, demokratik değerleri ve ekonomik yaşamayı benimsemiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar. Toplumların bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi görevini eğitim üstlenmekte ve geleceğin toplumuna eğitim aracılığı ile yön vermektedir. Toplumlar için istenilen yönde bireylerin yetiştirilmesinin yolu, nitelikli bir ilköğretim sürecinden geçmektedir (Gürdal 2007). Nitelikli öğretim süreci düşünüldüğünde yapılandırmacı yaklaşımın eğitim-öğretim ortamında tam anlamıyla uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu yaklaşıma dair birikimi ve görüşleri oldukça önemlidir.

Millî Eğitim Bakanlığı, öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapının katı davranışçı bir anlayışı değil, yapılandırmacı bir anlayışı esas alması gerektiğini savunmaktadır. Çağımızda, akılcı ve yaratıcı düşünmeyi öğrenmek, eğitim reformunun ve yeniden yapılanmanın anahtarı olacaktır (Gürdal 2007). Bu durum göz önüne alınarak 2004 sonrası ilköğretim programında yerini alan yapılandırmacı yaklaşım kuramına göre hazırlanmış öğretim programı ile yetiştirilmeyen öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarını derslerinde uygulama düzeylerinde yeterlilik durumlarını öğretmen görüşleri alınarak ortaya konulacaktır. Türkiye'de 2005-2006 eğitim-öğretim

yılından itibaren uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulmuş öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında yeni öğretim programının uygulamaya konulmasından önce bu programla yetiştirilmeden mezun olan öğretmenlerin bu yaklaşımı uygulayabilirlikleri konusunda yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olması bu konuda eksiklik hissedilmesine ve bu çalışmanın yapılmasına neden olmuştur.

Bu araştırma, Çanakkale il sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapan, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı öncesi mezun olan sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşımı derslerde uygulama düzeylerini belirlemek açısından önemlidir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda;

- a) MEB'in yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine,
- b) Yapılandırmacı yaklaşımın derslerde uygulanmasında yaşanabilecek aksaklıkların belirlenmesine,
- c) Öğretmen yetiştiren kurumların yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili çalışmalarına,
- d) Konuyla ilgili yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. SINIRLILIKLAR**

Araştırma, 2010- 2011 öğretim yılı Çanakkale il merkezi ve 11 ilçedeki ilköğretim okullarında görev yapan ve 2005- 2006 öğretim yılı öncesi mezun olan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır. Elde edilen veriler toplanarak Çanakkale ilinde görev yapmakta olup, 2005- 2006 öğretim yılı öncesi mezun olan tüm sınıf öğretmenlerine genelleme yapılmıştır.

#### **1.5. VARSAYIMLAR**

Bu çalışmanın temel sayıtlıları şunlardır:

- a) Örneklem evreni temsil etmektedir.
- b) Öğretmenler, “Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği” ölçeğine objektif ve samimi yanıtlar vermişlerdir.

## 1.6. TANIMLAR

**Öğretim Programı:** Öğretim programı, öğrencilere bir plana göre kazandırılması istenilen öğrenim yaşantılarının tümünü içine alan programdır (Oğuzkan 1993: 113). Okul ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel 2006: 6).

**Öğrenci Merkezli Öğretim Programları:** Öğretmen merkezli yaşantılar yerine öğrenciyi merkez alan yaşantılara dayalı, öğrenciye istendik davranış değişikliklerini ve nitelikleri kazandırmayı amaçlayan öğretim programıdır (Çetinkaya ve Arkadaşları 2002: 39).

**Yapılandırmacılık:** Öğrenenin, bilgiyi bireysel ve sosyal olarak kendisinin oluşturduğunu kabul eder. Yapılandırmacı görüş, “üretici öğrenme, keşfederek öğrenme ve duruma bağlı öğrenme” gibi teorilerin bir araya gelmesiyle oluşan görüştür (Özden 2005: 54).

**Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı (Constructivism):** Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bilgi, öğrenenin varolan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir (Şaşan 2002).

**Hizmet İçi Eğitim:** Kamu hizmeti görevlilerinin hizmete yatkınlığını sağlamayı, verimlilik düzeylerini yükseltmeyi, gelecekteki görev ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için, onların hizmete girişten itibaren bilgi, beceri ve deneyimlerini arttırmayı amaçlayan hizmete ilişkin uzmanlık bilgisi niteliğindeki eğitim etkinliklerinin tümüdür (Tutum 1979; akt: Çevikbaş 2002).

## 1.7. KONUYLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu olan yapılandırmacı yaklaşım ile doğrudan ilgili veya dolaylı yoldan ilişkili olarak yayın ve araştırmalar yer almaktadır. Konu ile ilgili araştırmalar “Yurt içinde Yapılan İlgili Araştırmalar” ve “Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar” olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir. Bu araştırmaların bazıları ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

### 1.7.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Duman ve İkiel (2002), ‘‘Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi’’ adlı çalışmasında yapıcı öğretme-öğrenme kuramının genel özelliklerini açıklamaktadır. Bu bağlamda çalışma, yapıcı öğrenme kuramının kategorilerini ve genel özelliklerini, sosyal bilgiler öğretimini, yapıcı öğretmenin özelliklerini ve yapıcı öğrenme kuramına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin bir örneğini içermektedir. Araştırmanın sonuç ve öneri kısmında şu maddelere yer verilmektedir;

- Sosyal bilgiler öğretimi yapıcı öğrenme ve öğretme ilkelerine göre uygunluk göstermektedir.
- Öğretmenlere, yapıcı öğrenme-öğretme kuramının teori ve uygulama boyutlarında hizmet içi eğitim seminerleri verilmelidir.
- Ders, konu, ünite ve yıllık öğretim planları yapıcı öğrenme-öğretme kuramı ilkelerine göre hazırlanabilir. Eğitim programında anlaşılır-açık örneklere yer verilebilir.
- Öncelikle okul ve sınıf bu tür araç-gereçlere sahip olmalıdır. Okul ve sınıf eğitim-öğretim etkinlikleri, yapıcı kuramın çoklu boyutlu, çok yönlü, çoklu bağlamları dikkate alınarak zenginleştirilmiş bilişim ve iletişim teknolojisinin araç- gereçlerinden yararlanılarak yapılmalıdır

Saylan ve Yurdakul (2005), ‘‘İlköğretim Program Tasarılarının Gerektirdiği Yapılandırmacı Öğretmen Özelliklerine Sınıf Öğretmenleri İle Aday Öğretmenlerin Sahip Olma Düzeyleri’’ adlı çalışmalarında, ilköğretim sınıf öğretmenleri ile aday öğretmenlerin 2005-2006 öğretim yılında uygulanmak üzere hazırlanan ilköğretim program tasarılarının gerektirdiği yapılandırmacı özelliklere ne derecede sahip olduklarını belirlemeye çalışmışlardır. İlköğretim program tasarıları 1-5. sınıflar için hazırlandığından, betimsel-tarama modeli benimsenen bu çalışmanın evreni, Balıkesir’de çalışan tüm ilköğretim sınıf öğretmenleri ile Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programına devam eden son sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Verileri elde etmek için araştırmacılar tarafından öz değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Program tasarıları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temele aldığından, ölçekte yer alan maddeler, yapılandırmacı öğretmen özelliklerine göre düzenlenmiş ve 5’li dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adayları öğrenme süreçlerini planlamada, öğrenme süreçlerinde sergilenmesi gereken yapılandırmacı özellikleri

kendilerine “Tamamen Uygun”; sınıf öğretmenleri ise “Uygun” olarak değerlendirmektedirler. Elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenlerine göre daha çok yapılandırmacı öğretmen özellikleri sergileyebileceklerine inandıklarını ortaya koymuştur.

Adıgüzel’in (2009) yapmış olduğu “Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar” adlı çalışmasının amacı yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Şanlıurfa il merkezindeki 55 ilköğretim okulu yöneticisi ve 272 sınıf öğretmenine uygulanan anket yoluyla elde edilen verilerin analizi yapılarak yorumlanmıştır. Araştırma bulguları, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin, yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde programın tüm öğelerinde nadiren sorunlarla karşılaştıklarını göstermiştir. Katılımcılar en az programın kazanımlar, içerik ve değerlendirme öğelerinde sorunlarla karşılaşırken, kısmen öğretme-öğrenme süreci öğesinde daha fazla sorunla karşılaşmışlardır. Okul yöneticileri, programın dört öğesinde de sınıf öğretmenlerine oranla daha az sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yenilenen ilköğretim programı hakkında bilgilendirilenler, bilgilendirilmeyenlere oranla daha az sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, program hakkında tüm yönetici ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi, okullar alt yapı ve araç-gereç yönünden desteklenmesi gibi öneriler geliştirilmiştir.

Çetin ve Günay (2006), Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin tutumlarına ve sınıf içi organizasyonlarda rol alma düzeylerine etkilerinin belirlenmesi amacıyla yapmış olduğu “Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Tutumlarına ve Öğrenme Ortamına Etkileri” adlı çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulamada; 25 kişilik deney grubuna yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı iş-birlikli öğrenme ve aktif öğrenme yöntemleri ile öğretim yapılmıştır. 23 kişilik kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında her iki gruba fen bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Bunun yanında deney grubu öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deney grubundan rastgele seçilen 3 öğrenci de 3 farklı gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlılık göstermektedir. İçerik analizinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin inceleme,



araştırma ve gözlem yapma gibi uygulamaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu durum tutum puanlarında deney grubu lehine olan anlamlı farklılığı destekler niteliktedir. Araştırmada deney grubunda yer alan ve tesadüfi yollarla seçilmiş üç öğrenci, bağımsız üç gözlemci tarafından gözlenmiştir. Bu gözlem sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf içinde rol alma düzeylerinin olumlu etkilendiği saptanmıştır. Cinsiyet açısından bakıldığında, deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında cinsiyete göre erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar söz konusudur. Öğrencilerin değerlendirme formundan almış oldukları puanların yüzdelerine bakıldığında, işbirlikli öğrenmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Korkmaz (2006), birinci sınıf öğretmenleri, bir yıllık deneyimleri sonunda yeni ilköğretim birinci sınıf öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin neler düşünmektedirler? sorusuna cevap aramak amacıyla yapmış olduğu “Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada;

1. Birinci sınıf öğretmenlerinin yeni İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Programının uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Birinci sınıf öğretmenlerinin yeni Türkçe Öğretimi Programının uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Birinci sınıf öğretmenlerinin yeni Hayat Bilgisi Öğretimi Programının uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Birinci sınıf öğretmenlerinin yeni Matematik Öğretimi Programının uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?, sorularına cevap aramak üzere 116 birinci sınıf öğretmenine dört açık uçlu soru içeren form uygulamıştır. Her soru bir öğretim programını değerlendirmek için hazırlanmış ve ilgili ders programının olumlu yönleri, olumsuz yönleri ve programın daha iyi olabilmesi için öneriler olarak üç bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre; genel olarak sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu yeni programı olumlu bulmaktadırlar. Fakat yeni programa göre hazırlanan ders kitaplarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Sınıfların kalabalık olması, ailelerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları ve öğretmenlerin etkinlikleri değerlendirme sürecinde fazla form ve belge işleriyle uğraşmaları programda istenilen amaca ulaşmayı zorlaştırmaktadır.

Kalender (2006), “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli ‘Yeni

Matematik Programı'nın Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri'' adlı yüksek lisans tez çalışmasını, öğretmenlerin yeni programın getirdiği yeniliklere uyum sürecinde yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve öğretmenlerin bu programa ilişkin beklenti ve isteklerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Tarama modelindeki bu araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 9 ilçe ilköğretim okullarında görev yapan 226 sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yeni matematik programını etkin bir şekilde kullanma, bu programın uygulanması sırasında kullanılması yaygınlaştırılmaya çalışılan araç-gereçlerin temini, konularında orta düzeyde yeterli buldukları; dersin işlenişinde kullandıkları yöntem çeşitliliği konusunda üst düzeyde yeterli buldukları, kitapları etkin kullanma, ölçme-değerlendirmede öğrenci ürün dosyaları oluşturma gibi konularda ise düşük düzeyde yeterli buldukları saptanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin 2005 Matematik Programına olumlu baktıkları ancak uygulamada bazı sorular yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Programı daha etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için örnek uygulamaların verilmemesi ve programın uygulanması sırasında kullanılacak araç-gereç ve materyallerin karşılanamaması öğretmenler tarafından en çok vurgulanan sorunlar olmuştur.

Kayaoğlu (2006), "İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı" adlı yüksek lisans tez çalışmasında yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, öğrenme nasıl gerçekleşir, öğrenme-öğretme çevreleri nasıl tasarlanmalıdır, öğretim sürecinde rol oynayan öğretmenin görevleri nelerdir ve sınıf içinde yapılandırmacı ilkeler nasıl uygulanabilir, sorularına cevap aramaktadır. Çalışmada yöntem olarak literatür tipinde tarama kullanılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme kuramının ilköğretim kurumlarındaki yerini belirlemeye yönelik bu araştırma, var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçladığından tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanıldığından evren ve örneklem tayinine gidilmemiş ve verilerin analizinde herhangi bir istatistiksel teknik kullanılmamıştır. 75. Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu öğretmenleri ile "yapılandırmacı öğrenme kuramı ve uygulamaları" başlığı altında mülakat yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin bu kuramı uygulamada yaşadıkları en genel sorun sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrenciler arası seviye farklılıklarının bulunması ve öğrencilerin geleneksel yöntemlerle, edilgen konumda ders işlemeye alışmış olmaları yapılandırmacı uygulamalara geçişte öğrencinin zorluk yaşamasına ve bu nedenle de kuramı uygulamada sıkıntı yaşanmasına sebep ortaya çıkmıştır. Mülakatın neticesinde,

yapılandırmacı öğrenme kuramının sağlıklı olarak uygulanabilmesi için bu kuram hakkında öğretmenlerin eğitilmelerinin gerekli olduğu tespit edilmiştir.

Sağlam (2006), ilköğretim okullarındaki davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarını değerlendirmek amacıyla "Türkiye'deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi" adlı doktora tez çalışmasında öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde öğretim uygulamaları karşılaştırılmasına dayanan bir alan çalışması yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı Taslağı'nın pilot olarak uygulandığı 8 ildeki 105 ilköğretim okulu ile aynı illerdeki okullardan pilot okullarla benzer sosyo ekonomik kültürel özellikleri taşıdığı düşünülen çevrelerdeki 105 ilköğretim okulu olmak üzere toplam 210 ilköğretim okulunda görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleriyle bu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler bu araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Bu evrende yer alan 8 pilot ilin her birinde 2'si davranışçı, 2'si yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretiminin uygulandığı 32 ilköğretim okulunda görev yapan 230 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 1071 öğrenci olmak üzere toplam 1301 kişi bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve 2 bölümden oluşan Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Örnekleme yer alan okullardaki öğretmen ve öğrencilerin anketlere verdikleri cevaplara ilişkin görüşleri motivasyon, amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme olmak üzere beş boyutta ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci görüşleri bakımından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının motivasyon, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarından; öğretmen görüşleri bakımından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirme boyutu dışında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarından daha etkili olduğu görülmüştür.

Gerek (2006), yeni ilköğretim programının öğrenciler üzerindeki etkisini, öğretmen gözlemleriyle ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada Konya Kulu ilçesinde görev yapan 177 sınıf öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Random yöntemiyle örnekleme seçilen 141 sınıf öğretmeni görüşleri ile yapmış olduğu "Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmasında elde edilen bulgulara göre Yeni İlköğretim Programı'nın öğrencileri derse motive etme, öğrenme kolaylığı ve kalıcı öğrenme, öğrencilerin yaşam

kalitesini arttıracak temel beceriler kazandırma ve öğrencilerde istendik davranışlar oluşturma konusunda başarılı bir program olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Kirişcioğlu ve Oluk (2006), “Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı İnteraktif Öğrenme Ortamlarının, Öğretmen Adaylarının Tutum ve Davranışlarına Etkisi” adlı araştırmalarında, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış öğretim ortamlarının, öğretmen adaylarının tutum ve davranışlarına etkisi araştırılmıştır. Çalışma, 2005–2006 öğretim yılı Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 6. dönemde okuyan, 42 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Özel Öğretim Yöntemleri I ve Biyoloji IV dersleri kapsamında işbirlikli öğrenme guruplarında yürütülen çalışma 10 hafta sürmüştür. Ağırlıklı olarak probleme dayalı öğrenme yöntemlerinin uygulandığı çalışmada beyin fırtınası, grup tartışması, kavram haritası, kavram ağı, drama, rol yapma, analogi ve çalışma yaprakları teknikleri kullanılmıştır. Biyoloji IV dersinde ise konuya uygun modellerden yararlanılmıştır. Veri toplama süreci ise, program süresince sınıf içi gözlemler ve 10 hafta sonunda yapılan yüz yüze görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde nitel yöntemler kullanılmış, öğrenci ifadeleri içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Sınıf içi gözlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre; başlangıçta öğrencilerin grupla birlikte öğrenmede zorlandıkları, sıklıkla ne yapacaklarına dair sorular yönelttikleri ve tedirgin oldukları tespit edilmiştir. İlerleyen haftalarda ise öğrencilerin öğrenme ortamlarına uyumlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının ortama uyum sağlayarak daha rahat hareket etmeleri, sınıf ortamını benimsemeleri ve ne yapacaklarını bilmeleri derse olan katılımı arttırmıştır. Ayrıca yapılan gözlemlerde; öğretmen adaylarının doğru kaynak getirmede, zamanı doğru kullanmada ve kaynakları incelemede zorlandıkları tespit edilmiştir. Özellikle öğrencilerin çalışma yapraklarındaki şekil ve çizimleri kaynaklardan birebir araştırdıkları, grupların sunumları sırasında kendi ifadelerinden çok kitaba bağlı kaldıkları, derse materyal getirmeye alışkın olmadıkları gözlenmiştir.

Gültekin ve Karadağ’ın (2007) “Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları” adlı çalışmasında, önce davranışçılıktan yapılandırmacılığa öğrenme kuramlarının öğrenme ve öğretmeye bakış açılarına değinilmiş; daha sonra, yapılandırmacılığın öğretim uygulamalarına yansımaları olan işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarının temel özellikleri üzerinde durularak bu yaklaşımların ortak ve ayırt edici yönleri açıklanmıştır. Sonuç olarak

yapılandırmacı öğretim uygulamaları, karmaşık ve gerçek dünya problemleri temelinde, işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri yoluyla problemlerin çözümü için öğrencinin bilgiye ulaşması, bilgiyi alması, analiz etmesi, düzenlemesi ve kullanmasını gerektiren zengin ve etkileşimli bir öğrenme ortamı öngörmektedir.

Karadağ ve diğerleri (2008), “Yapılandırmacı Öğretmen Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma” adlı makale çalışmasında ‘Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişki görüşleri nelerdir?’ sorusuna cevap aranmıştır. Bu çalışmanın evreni İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilköğretim okullarında 2005-2006 öğretim yılı görev yapan 29179 sınıf öğretmeni oluşturur. Örnekleme ise okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alınarak oluşturulan tabakalı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 1173 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Yapılandırmacı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada eğitim fakültesi programlarının güncellenmesine karşın, yeni programın tam olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile örtüşmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Bay (2008), “Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkinliğinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde öğretmen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı program uygulamalarının etkililiğini değerlendirmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı deney grubu ile konu merkezli yaklaşımın kullanıldığı kontrol grupları arasında erişici, kalıcılık ve tutum düzeyleri açısından anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Fen Bilgisi Öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören 67 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Öğretmen adayları grup eşleştirme tekniğiyle deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada verilerin elde edilmesinde, çoktan seçmeli test, klasik test, tutum ölçeği, yapılandırmacı öğrenme ortamı anketi, açık uçlu anket, grup değerlendirme formu ve otantik değerlendirme formları kullanılmıştır. Araştırma sonucundan elde edilen bulgularda, deney grubunun öntest-sontest, izleme testi ve klasik test sonuçlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin tutumlarının kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek görülmüştür.

Kaya (2008), “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Sınıf Öğretmenleri ile Bu Yaklaşımı Uygulamayan Dal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının

Karşılaştırılması (Gaziantep İli Örneği) adlı araştırma ‘‘Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı’’nın ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçeleri içerisinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri, Türkçe dal öğretmenleri ve onların öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışmada kullanılan ‘‘Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği’’ 200’ü sınıf öğretmeni, 200’ü Türkçe dal öğretmeni, 600’ü I. Kademe, 600’ü II. Kademe olmak üzere 1600 ölçek uygulanmıştır. Bunun dışında 15’er sınıf ve Türkçe dal öğretmenleri ile bunların birer öğrencisi olmak üzere toplam 30 öğretmenin ve 30 öğrencinin görüşlerine başvurulup, sınıf gözlemi yapılmıştır. Yapılandırmacı Yaklaşımı uygulayan sınıf öğretmenleri ile uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılmasını konu alan bu yaklaşım düzeyine göre uygulama, çevresine göre saha, yöntemine göre ise betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın analiz aşamasında öncelikli olarak, deneklerin ‘‘Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği’’nin her bir boyutunda almış oldukları puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla aritmetik ortalamaları ve SSLarı hesaplanmıştır. Araştırma sonucuna sınıf öğretmenlerinin genelde, sınıf yönetimi uygulamaları konusunda Sınıf Örgütlenmesi, Öğrenme İklimi, Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi, Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma, Çoklu Zekâ Uygulamaları, Yapararak Yaşayarak Öğrenme, Öğrenilenlerin Sorgulanması, Öğrenci Gelişimi boyutlarında olmak üzere Türkçe dal öğretmenlerine göre daha olumlu bir algı geliştirdikleri görülmüştür.

Demirel, Yurdakul, Tüfekçi, Yazçayır ve Taş’ın (2000) ortak çalışmasında, Hacettepe Üniversitesi Beytepe İlköğretim okulu 7. sınıflar ‘‘İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi’’ dersi temel kabul edilerek yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ürünlerine etkisi araştırılmıştır.

Ağlagül (2009), ‘‘Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi’’ adlı yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca bu becerilerin çeşitli değişkenler (mesleki deneyim, cinsiyet) açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada veri toplamak için, öğretmenlere uygulanan

“Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, öğretmenler hakkında kişisel bilgi edinmek için uygulanan kişisel bilgi formu ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yöntemi ve uygulamaları hakkındaki duygu ve düşüncelerini öğrenmek için hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme ortamı düzenlerken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ilkelerini uygulamakta olduğu ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin birbirine benzer özellikler göstermekte olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri kıdem ve cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Ünal ve Çelikkaya (2009), “Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5.Sınıf Örneği)” isimli araştırmasının çalışma grubu 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılında Erzurum ili Aşkale ilçesi İbrahim Polat İlköğretim Okulundaki 5-A ve 5-B şubelerinde öğrenim gören 21 erkek ve 20 kız olmak üzere toplam 41 öğrenciden oluşmuştur. 5-A sınıfında bulunan 8 erkek ve 11 kız olmak üzere toplam 19 öğrenci kontrol grubunu, 5-B sınıfında bulunan 13 erkek, 9 kız olmak üzere toplam 22 öğrenci ise deney grubunu oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre işlenen dersin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin akademik başarıları ve öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeylerini arttırdığını, tutum yönünden ise bir değişiklik olmadığını göstermiştir.

Özenç (2009), sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışma tarama modeline göre tasarlanmıştır. Bu çalışmanın evrenini İstanbul ili Anadolu Yakası’nda görev yapan sınıf öğretmenleri, oluşturmuştur. Örneklemini ise 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Kadıköy, Maltepe, Kartal ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapan 281 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Fidan (2010), sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretimde planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tez çalışmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen 2 farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan biri 59 sorudan oluşan “Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği

Öğretmen Niteliklerini Belirleme’’ anketi diğeri ise öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma konusundaki mevcut durumlarını ortaya koyabilmek için geliştirilen 20 maddeden oluşan gözlem formudur. Araştırmanın evrenini 2008-2008 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar İli Merkez ilçeye bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Afyonkarahisar İli merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 390 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu öğretmenlerden 50’si 6 farklı özel ilköğretim okulunda görev yapan, nitel verilerin toplanması amacıyla gözlemlenen öğretmenlerden oluşmuştur. Verilerin analizi için hem nicel hem de nitel analiz teknikleri kullanılan bu çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda örneklemdaki sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip oldukları, fakat gözlem sonuçlarına göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere yeterince sahip olmadıkları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin cinsiyetlerine, kıdemlerine, mezun olunan okul türüne, sınıf mevcuduna ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünder (2010), Yapılandırmacılığın Epistemolojik Savlarının Türkiye’de İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders Programlarında Görünümleri, adlı makale çalışmasında radikal yapılandırmacılığın epistemolojik savlarının Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı’ndaki yansımaları, merkezi epistemolojik sorunlar karşısındaki ifadeleri ve varsayımları ışığında araştırılmıştır. Programın kuram seçimi konusunda radikal yapılandırmacılığa yakın, bilimsel kuramların ve modellerin gerçekliğe ilişkisi konusunda kısmen yakın savların yansımaları bulunmuş, diğer konularda ise mutlak pozitivist bilim anlayışının temele alındığı saptanmıştır. Sonuç olarak radikal yapılandırmacılığın epistemolojik savlarının programa sınırlı olarak yansıdığı, eğitimsel bir paradigmayı değişiminden söz edilemeyeceği sonucuna varılmıştır.

### **1.7.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar**

Yapılandırmacı yaklaşımdan son yıllarda sıklıkla söz edilse de, yapılandırmacılığın tarihi oldukça eskiye dayanmaktadır. Yapılandırmacılığın geçmiş yüzyıllardaki temsilcilerinin, daha açık bir ifadeyle öncülerinin bir İtalyan düşünürü olan Giambattista Vico (1668-1744), Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) ve Immanuel Kant (1724-1804) olduğu söylenmektedir (Arslan, 2007: 47). Fakat son yıllarda söz konusu kuram üzerine yapılan çalışmalar oldukça fazladır. Bunlardan bir kaçısı şu şekildedir.



Golding (2011), “ Bir Çok Yönden Yapılandırmacı Tartışmalar” adlı çalışmasında yapılandırmacı yaklaşım yöntemine sınıflarda sık sık başvurulduğundan bahsetmektedir. Öğretmen doğru sonucu buldurmak için sınıfı tartışmaya yöneltir. Diğer bir taraftan öğrencilerde herhangi bir anlayış oluşturmak için yapılandırılmamış tartışma ortamları oluşturur. Süreçte öğrenci-öğretmen kontrolü arasında bir denge bulmak için herkesin özgürce cevaplayabileceği bir ortam oluşturulur. Aynı zamanda ortam birçok farklı açıdan tartışmalarla işgal edilir. Araştırmacı bu tür yapılandırmacı tartışmaların toplum için yararlı olduğunu belirtmektedir.

Oludipe’in (2010) yapmış olduğu bu çalışma, yapılandırmacı tabanlı öğretim stratejisinin 7- 11 yaş arası ortaokul düzeyinde olan bilim öğrencilerinin akademik performanslarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Yüksek öğretim kurumları öğrencilerin entegre bilim hakkında ilgi alanlarını geliştirebilmek için kurslar vermektedir. Temel bilim konularını inceleyebilmeleri için ortaokul seviyesindeki öğrencilere bilim odaklı kurslar ve daha küçük yaştaki ortaokul (1 seviye) öğrencilerine hazırlık kursları vermektedir. Çünkü Nijerya’da Fen Eğitim Programı hayati bir önem taşımaktadır. Ortaokul ve lise son sınıf düzeyi öğrenciler için temel bilim konuları ve bilim odaklı kurslar, daha küçük seviyedeki ortaokul öğrencileri için fen bilgisi öğretimi kurslarına teşvik etmek için hükümet büyük çaba sarf etmektedir. Fakat buna rağmen bu kursların akademik performansına etkisi çok da iç açıcı değildir. Bu durum küçük yaş ortaokul öğrencilerinin entegre bilime karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Araştırma raporları, bu olumsuz tutuma, çoğunlukla fen bilgisi branş öğretmenlerinin geleneksel yöntemler ile öğretimi yapmasının neden olduğunu göstermiştir. Araştırma yapılandırmacı tabanlı öğretim stratejisi etkinliği ile öğrencilerin strateji geliştirme performanslarını ortaya koymuştur. Bu çalışma Güney-Batı Nijerya’da Ortaokul Öğrencilerinin yapılandırmacı tabanlı öğretim stratejisinin ile entegre bilim performanslarına etkisini incelemektedir. Bu çalışma yarı deneysel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Katılımcılar Güney- Batı Nijerya yerel yönetime bağlı karma eğitim uygulayan 25 okuldan random yoluyla seçilen toplam 120 küçük yaş ortaokul öğrencileridir. Araştırma bulgularına göre son test puanları, yapılandırmacı yöntem ile öğretim gören öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemine göre daha yüksek puan aldıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucu fen bilimi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretim stratejisi ile öğretimi sağlaması ortaokul öğrencilerinin akademik performansını olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Griffin (1995), harita becerileri üzerine yapılan bu çalışma üniversite öğrencilerinin öğrenme durumları, geleneksel sınıf içi öğrenmeler ile haritada gösterilen gerçek ortamlarda pratik yapma şansı buldukları yerleşik öğrenme yaklaşımıyla karşılaştırılmıştır. Yerleşik öğrenme grubu harita becerisi değerlendirmesinde daha iyi sonuçlar almıştır. Griffin yerleşik öğrenmenin faydası üzerine bir bilgiye ulaşamasa da, yerleşik öğrenme öğrencilerinin aldığı sonuçlar benzer bağlamlara rahatça genellenebilir. Yerleşik düşünce öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya uygundur (Akt: Schunk, 2009).

Patterson (2011), “Bilimsel Temele Dayalı Stajyer Öğretmen Geliştirme: Yapılandırıcı Uygulamanın Öğrenme Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında yapılandırıcı yaklaşımın fen bilimlerini öğrenmeye ilişkin stajyer öğretmen algılarını araştırmaktadır. Araştırma anket ve mülakat olmak üzere iki aşamadan gerçekleştirilmektedir. 1. Evrede fen bilimlerini öğrenmeyi kolaylaştırıcı yapılandırma bir etkinlik ile ilgili 34 stajyer öğretmenin görüşleri anket aracılığı ile alınmıştır. 2. Evrede 1. Evrede uygulanan öğrenme sürecinin verimliliğini etkileyen faktörler tespit edilerek daha derinlemesine analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre stajyer öğretmenlerin çoğunluğu yapılandırıcı yaklaşımın fen bilimlerini öğrenmeyi gerçekleştirmekte daha etkili olduğunu düşünmektedir. Araştırma elde edilen bulguların sonuca göre, yapılandırıcı yaklaşım uygulanarak gerçekleştirilen işbirlikçi grup çalışmalarında öğretmenlerin sosyal arabulucu olarak önemi vurgulanmıştır.

Watson (2008), Yapılandırıcı Eğitim ve Öğrenme Zorlukları adlı makalesinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde, sosyal yapılandırıcı yaklaşımların özel programları içerdiğini iddia etmektedir. Onların öğrenme tecrübelerinin pek çoğu dikkat, meydan okuma, ilgi ve mantık eksikliği olarak tanımlanmıştır: Çocuklar nispeten pasif, bağımlı, günlük düşünen ve güvensiz ve sosyal olarak öğrenmelerinde yalnızdırlar. Öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar, stratejileri inatçı ve etkisiz bir şekilde kullanmak için olgunlaşmamış üst biliş farkındalığına meyillidirler ve onların öğrenmelerinde genelleştirilmiş tecrübe oldukça zordur. Doğal (normal) olarak bunların çoğu eğitim ortamında güçsüzlük duygusu ve kendine saygı ve güven azlığına sahiptir ve negatif duyguların artması ihtimali öğrenme ile ilişkilidir. Ona göre etkili öğrenme ve öğretme araştırmaları, sosyal yapılandırıcı teorik çerçevenin uygulanmasını destekler. Bu makalede verilen sonuca göre, bir eylem planı veya yöntem sunmaktan ziyade, sosyal yapılandırıcılık, herhangi bir yaş ve yetenekte öğrenen için ve herhangi bir alandaki

program için uygulanabilir belli başlı teorik bir çerçeve verebilir. Anne babalarıyla yeni bir oyuncak keşfeden küçük çocuklar, usta çırak, asistan şef, tümü kendilerinden daha bilgili ve tecrübeli diğerinden öğrenirler ve ortaya çıkan anlamalarını geliştirmeye yardım edebilirler.

Dhindsa, Makarimi ve Anderson (2011), “Yapısalcı Fikir Haritası Öğretim Yaklaşımı ve Öğrencilerin Kavramsal Yapıları” adlı çalışmasında yapısalcı öğretim yaklaşımı ile geleneksel öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin bilgi yapılarının zenginliğine etkisini karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu yüzden öğrenim ortamı yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini Brunei’deki karma okullardan rastgele seçilen altı sınıf oluşturmaktadır. Bu sınıflardan üçü Power Point sunularıyla zenginleştirilen yapılandırmacı yaklaşım yöntemlerinden fikir haritasıyla öğretim yaklaşımını kullanırken diğer üç sınıf geleneksel öğretim yöntemleri ile ders anlatıldı. Ders sonunda öğrencilerden manyetizma dersinden anladıklarını yazmaları istendi. Araştırma bulgularına göre yapılandırmacı öğretim yaklaşımı içeren öğretim yöntemleri ile dersi işleyen öğrencilerin kavramsal yapıları geleneksel öğrenme yöntemi ile dersi işleyen öğrencilere göre daha kapsamlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucuna göre bu öğrenciler hafızadaki şemaların birbirine bağlılığı açısından daha zengindir. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerin kavrama yeteneğinin zenginleşmesi, özellikle daha karmaşık ya da soyut bilimsel içerikli konularda yardımcı olması için yapılandırmacı yaklaşımı içeren öğretim tekniğini kullanması önerilmiştir.

## BÖLÜM 2

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama teknikleri, veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel çözümleme teknikleri sunulmuştur.

#### 1. Araştırmanın Modeli

2005-2006 eğitim-öğretim yılı öncesi mezun olan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamada yeterlilik düzeylerinin belirlenmesini öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerçekleştiren bu araştırma betimsel yöntem ve tekil tarama modellerine göre şekillenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır... Genel tarama modellerinden biri olan tekil tarama modelinde, ilgilenilen olay, madde, birey, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı tanıtılmaya çalışılır (Karasar 2007, 77-81). Araştırma, katılımcıların özelliklerine hiçbir değişiklik yapılmaksızın veri toplanarak, mevcut durum hakkında katılımcıların görüşleri alınarak var olan durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçladığı için betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışma Kaptan'a göre, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemedir (akt: Erden 1998: 59). Araştırmaya konu olan olay, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olayı değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Karasar 2007: 81). Bu model çerçevesinde, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı öncesi mezun olan ilköğretim 1. kademe sınıf öğretmenlerinin görüşleri var olan duruma dayalı bir biçimde betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca var olan durumun cinsiyet, meslekteki kıdem, H.İ.E semineri alma durumu v.s toplam yedi değişkene göre değişip değişmediği analiz edilmiştir.

#### 2. Evren ve Örneklem

Evren (population), araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Bu bütün, ortak özellikleri olan canlı ya da cansız her türlü elemanı içerebilir (Karasar, 2009: 109). Örneklem belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği

evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar, örneklem kümeler üzerinde yapılır ve alınan sonuçlar, ilgili evrene genellenebilir (Karasar 2007: 110–111).

Bu çalışmanın evreni; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ilindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olup 2005- 2006 öğretim yılı öncesi mezun olan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden 2005-2006 öğretim yılı öncesi mezun olanların sayısı tespit edilemediği için 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezi ve 11 ilçedeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan (1-5. Sınıf) toplam 1505 sınıf öğretmene anketler dağıtılmıştır. Anketlerden 336 tanesi geri dönmüştür ve bu 336 anketten 6 tanesi eksik doldurulması sebebiyle araştırma kapsamına alınmamıştır. Kalan 330 anketten 300 tanesinde öğretmenlerin 2005-2006 öğretim yılı öncesi mezun olduğu anlaşılmış ve veri analizleri bu 300 anket üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 2.1: 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında Çanakkale ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin dağılım durumu**

S.Nu	İlçe	Okul Sayısı	%	Öğretmen Sayıları	%	Erkek Öğr.	%	Kadın Öğr.	%
1	Merkez	28	21,21	376	24,98	169	11,03	210	13,95
2	Ayvacık	8	6,06	82	5,44	38	2,52	44	2,92
3	Bayramiç	12	9,09	98	6,51	52	3,45	46	3,05
4	Çan	13	9,84	158	10,50	99	6,57	59	3,92
5	Yenice	10	7,57	111	7,37	63	4,18	51	3,38
6	Ezine	11	8,33	128	8,50	50	3,32	77	5,11
7	Lapseki	7	5,30	88	5,84	36	2,39	52	3,45
8	Eceabat	5	3,78	39	2,59	17	1,12	22	1,46
9	Gelibolu	12	9,09	134	8,9	44	2,92	90	5,98
10	Gökçeada	3	2,27	23	1,52	8	0,53	15	0,99
11	Bozcaada	1	0,75	8	0,53	1	0,06	7	0,46
12	Biga	22	16,66	260	17,27	142	9,43	113	7,50
Toplam		132	100	1505	100	719	47,78	786	52,22

Kaynak: Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü.

Tablo 2.1 de görüldüğü gibi Çanakkale il ve ilçelerinde İl Milli Eğitime bağlı toplam 132 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bunlardan 3'ü özel okul, 129'u devlet okuludur. Bu okullarda 719 erkek, 786 kadın olmak üzere toplam 1505 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır.

**Tablo 2.2. Farklı hedef kitle büyüklükleri ve hata düzeyleri için ihtiyaç duyulan örneklem büyüklükleri**

Hedef Kitle Büyüklüğü (N)	$\alpha = 0,05$ için örneklem büyüklükleri					
	$\pm\%3$ örnekleme hatası (d)		$\pm\%5$ örnekleme hatası (d)		$\pm\%10$ örnekleme hatası (d)	
	P=0,5 q=0.5	P=0,8 q=0.2	p=0,5 q=0.5	P=0,8 q=0.2	P=0,5 q=0.5	P=0,8 q=0.2
100	92	87	80	71	49	38
250	203	183	152	124	70	49
500	341	289	217	165	81	55
750	441	358	254	186	85	57
1.000	516	506	<b>278</b>	198	88	58
2.500	748	537	333	224	93	60
5.000	880	601	357	234	94	61
10.000	864	639	370	240	95	61
25.000	1023	665	375	244	96	61
50.000	1045	674	381	245	96	61
100.000	1056	678	383	245	96	61
1.000.000	1066	682	384	246	96	61
100.000.000	1067	683	384	246	96	61

Kaynak: Baş (2001, s. 46), Akt; Sönmezer ve Eryaman (2008).

Tablo 22.'de 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezi ve 11 ilçede çalışan toplam 1505 öğretmenin il ve ilçelere göre dağılımı gösterilmiştir. Bu 1505 sınıf öğretmeninden 2005-2006 öğretim yılı öncesi mezun olan 300 sınıf öğretmeni araştırma kapsamına alınmıştır. Tablo 5'e bakıldığında,  $\alpha = 0,05$  için, incelenen olayın görülüş sıklığı (p) ve görülmeyiş sıklığı (q) da 0,5 olarak kabul edildiği takdirde örneklem büyüklüğü 278 olarak gözlenmektedir. Araştırma kapsamına alınan 300 kişi 278 eşik sınırının üzerinde olduğu için araştırmanın ihtiyaç duyulan örnekleme ulaştığı kabul edilmiştir.

### 3. Veri Toplama Araçları

Araştırma başlamadan önce ve araştırma devam ederken ilgili tüm tezler, kitaplar, meslek alanlarında yapılmış önceki araştırmalar ve konuyla ilgili diğer tezlere ulaşılabilecek kütüphaneler ve internet ağı ayrıntılı olarak taranmıştır.

Bu araştırmada veriler, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerine uygulanan "Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği" ve ölçekle birlikte uygulanan kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Kişisel bilgi formu yedi bağımsız değişkeni içerecek şekilde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Ek 2a). "Yapılandırmacı

Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” (Ek 2b) Karadağ (2007) tarafından, geliştirilmiştir.

Ölçeğin birinci bölümünde mesleki kıdem, cinsiyet, lisansüstü eğitim alma durumu, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile ilgili “hizmet içi eğitim semineri” alma durumu, okul türü, mezun olunan okul gibi bilgilerin bulunduğu demografik özellikler yer almaktadır.

Anketin ikinci bölümünde yer alan maddeler 5’li likert şeklinde hazırlanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek, öğrenci ile ilgili boyutlar, öğretimi planlama ile ilgili boyutlar, öğretim süreci ile ilgili boyutlar ve ölçme-değerlendirme ile ilgili boyutlar olmak üzere dört alt boyuttan oluşturulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği. 37 ile .73 arasında, madde toplam korelasyonları ise .24 ile .68 arasındadır. Madde ayırt edicilik özelliği  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha 0,793, zamana göre değişmezlik katsayısı 0,812’dir (Karadağ, 2007).

#### **4. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın problem ve çözümünün ayrıntılı olarak belirlenmesi için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Tarama sürecinde araştırma konusuna benzer konularda yapılmış araştırmalar incelenmiş ve incelenen araştırmalardan yola çıkılarak problem şekillendirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra ulaşılan araştırmaların amaçları, yöntemleri, sonuçları ve yararlandıkları kaynaklar incelenerek, araştırmada nasıl bir yöntem takip edileceği, hangi kaynaklara ulaşılabileceği belirlenmiştir.

Verilerin toplanması amacıyla ilk önce, veri toplama aracının bir örneği Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğüne sunulmuş, ölçeğin ilköğretim okullarında uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama aracının dağıtılması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

55 maddeden oluşan veri toplama aracı, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde Çanakkale il merkez ve 11 ilçede bulunan Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden 2005-2006 öğretim yılı öncesi mezun olan tüm sınıf öğretmenlerine dağıtılmıştır.

## 5. Uygulama

YÖİÖYÖ toplam 55 maddeden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 275, en düşük puan ise 55'dir. Ölçeğin öğrenci ile ilgili alt boyutlarında alınabilecek en yüksek puan 45, en düşük puan 9, öğretimi planlama ile ilgili alt boyutlarında alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan 7, öğretim süreci ile ilgili alt boyutlardan alınabilecek en yüksek puan 155, en düşük puan 31 ve ölçme değerlendirme ile ilgili alt boyutlarda alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8'dir. Ölçekten alınan puan arttıkça yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yeterlik düzeyinin de arttığı düşünülmektedir.

## 6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu

Araştırma için gerekli veriler katılımcılara uygulanan anket yoluyla elde edilmiştir. Anket yoluyla elde edilen ham veriler bilgisayara aktarılmıştır. Araştırmanın ana problemine cevap bulma sürecinde, SPSS17.0 (Statistical Packet for The Social Science) programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın problemlerinin çözümlenmesinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğrenci, öğretimi planlama, öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlarına göre derslerinde kullanma düzeyleri değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu değişkenler, mesleki kıdem, cinsiyet, lisansüstü eğitim alma durumu, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi, bu eğitim yaklaşımı ile ilgili "hizmet içi eğitim semineri" alma durumu, okul türü, mezun olunan okuldur. Bu değişkenler açısından anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla nicel veri analizi tekniklerinden, yüzde, aritmetik ortalama, Standart Sapma, "Independent Samples T Testi", "One-Way ANOVA" ve "Frekans Dağılımı" kullanılarak yorumlanmıştır.



## BÖLÜM 3

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar, alt problemlere göre sırasıyla verilmiştir. Bulgular tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır. Uygulanan anket çalışması sonucu elde edilen sonuçlar aşağıdadır.

#### 1. DEĞİŞKENLERE GÖRE VERİ ANALİZİ

Araştırmada değişken olarak yedi unsur seçilmiştir. Bunlar; öğretmenlerin mesleki kıdemleri, cinsiyeti, lisansüstü eğitim alma durumu, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi, H.İ.E alma durumu, okul türü ve mezunun olunan okuldur. Bu değişkenlerin örneklem içindeki frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 3.1: Araştırmanın örneklemine giren sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem açısından dağılımı**

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl	24	8,0
6-10	41	13,7
11-15	33	11,0
16-20	39	13,0
21 ve üzeri	163	54,3
Toplam	300	100,0

Tablo 3.1’de ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine dağılımlarına ait sonuçlar yer almaktadır. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin 24’ü (%8,0) 1-5 yıl, 41’i (%13,7) 6-10 yıl, 33’ü (%11,0) 11-15 yıl, 39’u (%13,0) 16-20 yıl, 163’ü (%54,3) 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip kişilerden oluşmaktadır. Mesleki kıdem dağılımına genel olarak bakıldığında ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (%54,3) 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip kişilerden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 3.2: Araştırmanın örneklemine giren sınıf öğretmenlerinin cinsiyet açısından dağılımı**

Cinsiyet	f	%
Erkek	136	45,3
Kadın	164	54,7
Toplam	300	100,0

Tablo 3.2’de ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımlarına ait sonuçlar yer almaktadır. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin 136’sı (%45,3) erkeklerden, 164’ü (%54,7) kadınlardan oluşmaktadır. Cinsiyet dağılımına genel olarak bakıldığında ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 3.3. Araştırmanın örneklemine giren sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim alma durumu açısından dağılımı**

Lisansüstü Eğitim Alma Durumu	f	%
Master-Doktora	19	6,3
Hiçbiri	281	93,7
Toplam	300	100,0

Tablo 3.3’de ankete katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma durumu dağılımlarına ait sonuçlar yer almaktadır. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin 19’u (%6,3) master-doktora eğitimini alan, 281’i (%93,7) hiçbirini almayan kişilerden oluşmaktadır. Lisansüstü eğitim alma durumu dağılımlarına genel olarak bakıldığında ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun master-doktora eğitimlerini almayan kişilerden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 3.4: Araştırmanın örneklemine giren sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi açısından dağılımı**

Sosyo-Ekonomik Düzey	f	%
Alt	73	24,3
Orta	186	62,0
Üst	41	13,7
Toplam	300	100,0

Tablo 3.4’de ankete katılan öğretmenlerin görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin dağılımlarına ait sonuçlar yer almaktadır. Buna göre ankete katılan kişiler 73’ü (%24,3) alt, 186’sı (%62,0) orta, 41’i (%13,7) üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Görev yapılan okulun

sosyo-ekonomik düzey değişkeninin dağılımlarına genel olarak bakıldığında ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun orta düzey sosyo-ekonomik duruma sahip okullarda görev yapan kişilerden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 3.5: Araştırmanın örneklemine giren sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumu açısından dağılımı**

H.İ.E Alma Durumu	f	%
Aldım	152	50,7
Almadım	148	49,3
Toplam	300	100,0

Tablo 3.5’de ankete katılan öğretmenlerin bu eğitim yaklaşımı ile ilgili H.İ.E semeri alma durumu değişkeninin dağılımlarına ait sonuçlar yer almaktadır. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin 152’si (%50,7) aldım, 148’i (%49,3) almadım cevabını veren kişilerden oluşmaktadır. Bu eğitim yaklaşımı ile ilgili “hizmet içi eğitim semineri” alma durumu değişkeninin dağılımlarına genel olarak bakıldığında değerler arası çok fazla bir fark olmaması ile birlikte ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun aldım cevabını veren kişilerden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 3.6: Araştırmanın örneklemine giren sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü açısından dağılımı**

Okul Türü	f	%
Devlet	271	90,3
Özel	29	9,7
Toplam	300	100,0

Tablo 3.6’da ankete katılan öğretmenlerin okul türü dağılımlarına ait sonuçlar yer almaktadır. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin 271’i (%90,3) devlet okulu, 29’u (%9,7) özel okulda çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Okul türü dağılımlarına genel olarak bakıldığında ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun devlet okulunda çalışmakta olan kişilerden oluştuğu görülmektedir. Bu bulguda Çanakkale ilindeki özel okulların sayısının az olması da etkilidir.

**Tablo 3.7: Araştırmanın örneklemine giren sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkeni açısından dağılımı**

Mezun Olunan Okul	f	%
Öğrt. Okulu	16	5,3
Eğitim Enstitüsü	67	22,3
Fen-Edebiyat Fak.	6	2,0
Sınıf Öğrt.	155	51,7
Diğer Fak.	21	7,0
Eğitim Fak.Diğer Bölümler	35	11,7
Toplam	300	100,0

Tablo 3.7’de ankete katılan öğretmenlerin mezun olunan okul dağılımlarına ait sonuçlar yer almaktadır. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin 16’sı (%5,3) öğretmen okulu, 67’si (%22,3) eğitim enstitüsü, 6’sı (%2,0) fen-edebiyat fakültesi, 155’i (%51,7) sınıf öğretmenliği, 21’i (%7,0) diğer fakültelerden, 35’i (%11,7) eğitim fakültesi diğer bölümlerden mezun kişilerden oluşmaktadır. Mezun olunan okul dağılımlarına genel olarak bakıldığında çoğunluğunun sınıf öğretmenliğinden mezun olan kişilerden oluştuğu görülmektedir.

## 2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI DERSLERİNDE UYGULAMADAKİ YETERLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ANALİZLER

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlilikleri ve yapılandırmacı yaklaşım alt yeterlilik düzeyleri olan öğrenci, öğretimi planlama, öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3.8: Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik ve yapılandırmacı yaklaşım alt yeterlik düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları**

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	Ss
Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri	240,15	18,445
Öğretmenlerin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlikleri	39,78	4,222
Öğretmenlerin öğretimi planlama alt boyut yeterlikleri	31,03	3,113
Öğretmenlerin öğretim süreci alt boyut yeterlikleri	133,49	11,163
Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alt boyut yeterlikleri	35,86	2,989

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği’nden (YÖİÖYÖ) aldıkları puanların ortalaması 240, 15’dir.

Öğretmenlerin ölçekten elde edebilecekleri en yüksek puanın 275, en düşük puanın ise 55 olduğu düşünüldüğünde, bu bulguya dayanarak sınıf öğretmenlerinin kendilerini yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını derslerinde uygulamada yeterli olarak gördükleri söylenebilir.

Tablo 3.8'e göre sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyutlardan aldıkları puanların ortalaması 39,78'dir. Öğretmenlerin bu alt boyutlardan alabilecekleri en yüksek puanın 45, en düşük puanın 9 olduğu düşünüldüğünde, bu bulguya dayanarak sınıf öğretmenlerinin kendilerini öğrenci ile ilgili alt boyutlarda yeterli olarak gördükleri söylenebilir. Tablo 13'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyutlardan aldıkları puanların ortalaması 31,03'tür. Öğretmenlerin bu alt boyutlardan elde edebilecekleri en yüksek puanın 35, en düşük puanın ise 7 olduğu düşünüldüğünde, bu bulguya dayanarak sınıf öğretmenlerinin kendilerini öğretimi planlama ile ilgili alt boyutlarda yeterli olarak gördükleri söylenebilir.

Tablo 3.8'e göre sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlardan aldıkları puanların ortalaması 133,49'dur. Öğretmenlerin bu alt boyutlardan alabilecekleri en yüksek puanın 155, en düşük puanın 31 olduğu düşünüldüğünde, bu bulguya dayanarak sınıf öğretmenlerinin kendilerini öğretim süreci ile ilgili alt boyutlarda yeterli olarak gördükleri söylenebilir.

Tablo 3.8'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlardan aldıkları puanların ortalaması 35,86'dır. Öğretmenlerin bu alt boyutlardan elde edebilecekleri en yüksek puanın 40, en düşük puanın ise 8 olduğu düşünüldüğünde, bu bulguya dayanarak sınıf öğretmenlerinin kendilerini ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlarda yeterli olarak gördükleri söylenebilir.

### **3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI DERSLERİNDE UYGULAMADAKİ YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNA AİT ANALİZLER**

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeyleri ile değişkenler arasındaki ilişkiyel farklılıklara ait varyans analizi ve t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.9: Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	335,905	4	83,976	0,244	0,913
Gruplar içi	101389,641	295	343,694		
Toplam	101725,547	299			

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamaları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir  $\{f_{(4, 295)}=0.244, p>.05\}$ . Mesleki kıdem değişkeni 2’den fazla alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılıklar varyans analizi ile test edilmiş ve hesaplanan 0,244 f istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani mesleki kıdem değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.10: Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kadın	136	237,55	21,028	-2,234	*0,026
Erkek	164	242,30	15,735		

\*p<0.05

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamaları  $\bar{X} = 237,55$ , erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ise  $\bar{X} = 242,30$ ’dur. Cinsiyet değişkeni iki alt boyu içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan -2,234 t istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yani cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir  $\{t=-2.234, p<.05\}$ . Buna göre ankete katılan öğretmenlerin erkek veya kadın olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmaktadır. Erkeklerin ortalaması kadınların ortalamasından büyüktür.

**Tablo 3.11: Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

L.E Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Master-Doktora	19	239,32	16,707	-0,203	0,840
Hiçbiri	281	240,20	18,583		

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi, master-doktora yapan öğretmenlerin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamaları  $\bar{X}=239,32$ , yapmayan öğretmenlerin puan ortalamaları  $\bar{X}=240,20$ ’dir. Lisansüstü eğitim alma durumu değişkeni iki alt boyu içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan -0,203 t istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani lisansüstü eğitim alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur  $\{t=-0.203, p>.05\}$ . Buna göre ankete katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları yada almamaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.12: Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	1453,586	2	726,793	2,153	0,118
Gruplar içi	100271,961	297	337,616		
Toplam	101725,547	299			

Tablo 3.12’de sınıf öğretmenlerinin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamalarının görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları verilmiştir. Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkeni 2’den fazla alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılıklar varyans analizi ile test edilmiş ve hesaplanan 2,153 f istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur  $\{f_{(2-297)}=2.153, p>.05\}$ . Buna göre ankete katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumu gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.13: Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin h.i.e semineri alma durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

H.İ.E Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Aldım	152	243,86	18,423	3,599	*0,000
Almadım	148	236,34	17,735		

\*p<0.05

Tablo 3.13’de görüldüğü gibi, H.İ.E semineri alan öğretmenlerin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamaları  $\bar{X}=243,86$ , almayan öğretmenlerin puan ortalamaları ise  $\bar{X}=236,34$ ’dür. H.İ.E semineri alma durumu değişkeni iki alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan 3,599 t istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur {t=3.599, p<.05}. Yani hizmet içi eğitim semineri alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar vardır. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim semineri almaları ya da almamaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmaktadır. Hizmet içi eğitim semineri alanların ortalaması almayanların ortalamasından büyüktür.

**Tablo 3.14: Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Devlet	271	239,69	18,685	-1,323	0,187
Özel	29	244,45	15,665		

Tablo 3.14’de görüldüğü gibi, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamaları  $\bar{X}=239,69$ , özel okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ise  $\bar{X}=244,45$ ’dir. Okul türü değişkeni iki alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan -1,323 t istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır {t=-1.323, p>.05}. Yani okul türü değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin devlet okulu veya özel okuldan olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.



**Tablo 3.15: Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	1728,052	5	345,610	1,016	0,408
Gruplar içi	99997,494	294	340,128		
Toplam	101725,547	299			

Tablo 3.15’de sınıf öğretmenlerinin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamalarının mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları verilmiştir. Mezun olunan okul değişkeni 2’den fazla alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılıklar varyans analizi ile test edilmiş ve hesaplanan 1,016 f istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır { $f_{(5-294)}=1.016, p>.05$ }. Yani mezun olunan okul değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mezun olunan okul gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Yapılan analizlerde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlilik düzeyleri değişkenlere göre farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan farklılıkların hangi boyutlarda olduğunu belirleyebilmek için sınıf öğretmenlerinin değişkenlere göre yapılandırmacı yaklaşım yeterlilikleri her bir boyutta analiz edilmiştir.

#### **4. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI DERSLERİNDE UYGULAMADAKİ YETERLİLİKLERİ İLE ÖĞRENCİYE GÖRE DERSLERİNDE KULLANMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞİŞKENLERE GÖRE ANALİZİ**

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilikleri ile 4 alt boyuttan biri olan öğrenciye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkisel farklılıklara 7 değişken açısından bakılmıştır. Varyans analizi ve t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.16: Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	31,920	4	7,980	0,444	0,777
Gruplar içi	5298,116	295	17,960		
Toplam	5330,036	299			

Tablo 3.16’da ankete katılan öğretmenlerin öğrenci ile ilgili alt yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları verilmiştir. Mesleki kıdem değişkeni 2’den fazla alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılıklar varyans analizi ile test edilmiş ve hesaplanan 0,444 f istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır  $\{f_{(4-295)}=0.444, p>.05\}$ . Yani mesleki kıdem değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğrenciye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.17 : Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kadın	136	39,23	4,185	-2,061	*0,040
Erkek	164	40,23	4,212		

\*p<0.05

Tablo 3.17’de görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin öğrenci ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=39,23$ , erkek öğretmenlerin ise  $\bar{X}=40,23$ ’dür. Cinsiyet değişkeni iki alt boyu içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan -2,061 t istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur  $\{t=-2.061, p<.05\}$ . Yani cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar vardır. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin erkek veya kadın olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğrenciye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmaktadır. Bu sonuçlar göstermektedir ki erkek sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğrenciye göre derslerinde kullanma düzeyleri bakımından kendilerini kadın sınıf

öğretmenlere göre daha yeterli görmektedirler.

**Tablo 3.18: Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

L.E Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Master-Doktora	19	39,37	4,219	-0,435	0,664
Hiçbiri	281	39,80	4,228		

Tablo 3.18’de görüldüğü gibi master-doktora yapan öğretmenlerin öğrenci ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=39,37$ , hiçbirini yapmayanların ise  $\bar{X}=39,80$ ’dir. Lisansüstü eğitim alma durumu değişkeni iki alt boyu içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan -0,435 t istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır { $t=-0.435, p>.05$ }. Yani lisansüstü eğitim alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin master-doktora veya hiçbirini almamaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğrenciye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.19: Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	29,197	2	14,598	0,818	0,442
Gruplar içi	5300,840	297	17,848		
Toplam	5330,037	299			

Tablo 3.19’da ankete katılan öğretmenlerin öğrenci ile ilgili alt yeterlik düzeylerinin görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi verilmiştir. Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkeni 2’den fazla alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılıklar varyans analizi ile test edilmiş ve hesaplanan 0,818 f istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır { $f_{(2-297)}=0.818, p>0.05$ }. Yani görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğrenciye göre

derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.20: Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin h.i.e semineri alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

H.İ.E Semineri Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Aldım	152	40,55	3,995	3,249	*0,01
Almadım	148	38,99	4,316		

\*p<0.05

Tablo 3.20’de görüldüğü gibi, H.İ.E semineri alan öğretmenlerin öğrenci ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=40,55$ , almayan öğretmenlerin ise  $\bar{X}=38,99$ ’dur. Bu eğitim yaklaşımı ile ilgili “hizmet içi eğitim semineri” alma durumu değişkeni iki alt boyu içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan 3,249 t istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur {t=3.249, p<.05}. Yani bu eğitim yaklaşımı ile ilgili “hizmet içi eğitim semineri” alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar vardır. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerini almış veya almamış olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğrenciye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmaktadır. Bu sonuçlar göstermektedir ki H.İ.E alan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğrenciye göre derslerinde kullanma düzeyleri açısından kendilerini H.İ.E almayanlara göre daha yeterli görmektedirler

**Tablo 3.21: Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Devlet	271	39,70	4,239	-0,947	0,344
Özel	29	40,48	4,067		

Tablo 3.21’de görüldüğü gibi devlet okulunda çalışan öğretmenlerin öğrenci ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=39,70$ , özel okulda çalışan öğretmenlerin ise  $\bar{X}=40,48$ ’dir. Okul türü değişkeni iki alt boyu içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan -0,947 t istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır {t=-0.947, p>.05}. Yani okul türü değişkenine göre ortalamalar

arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin devlet okulu veya özel okulda çalışıyor olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğrenciye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.22: Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	163,096	5	32,619	1,856	0,102
Gruplar içi	5166,940	294	17,575		
Toplam	5330,037	299			

Tablo 3.22’de ankete katılan öğretmenlerin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları verilmiştir. Mezun olunan okul değişkeni 2’den fazla alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılıklar varyans analizi ile test edilmiş ve hesaplanan 1,856 f istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $f_{(5-294)}=1.856, p>.05$ ). Yani mezun olunan okul değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğrenciye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

##### **5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI DERSLERİNDE UYGULAMADAKİ YETERLİLİKLERİ İLE ÖĞRETİMİ PLANLAMAYA GÖRE DERSLERİNDE KULLANMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞİŞKENLERE GÖRE ANALİZİ**

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilikleri ile 4 alt boyuttan biri olan öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkisel farklılıklara 7 değişken açısından bakılmıştır. Varyans analizi ve t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.23: Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	38,643	4	9,661	0,997	0,410
Gruplar içi	2859,144	295	9,692		
Toplam	2897,787	299			

Tablo 3.23’de ankete katılan öğretmenlerin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları verilmiştir. Mesleki kıdem değişkeni 2’den fazla alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılıklar varyans analizi ile test edilmiş ve hesaplanan 0,997 f istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.  $\{f_{(4-295)}=0.997, p>.05\}$ . Yani mesleki kıdem değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.24: Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Kadın	136	30,53	3,425	-2,542	*0,012
Erkek	164	31,44	2,772		

\*p<0.05

Tablo 3.24’de görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin öğretimi planlama ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=30,53$ , erkek öğretmenlerin ise  $\bar{X}=31,44$ ’dür. Cinsiyet değişkeni iki alt boyu içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan -2,542 t istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yani cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar vardır  $\{t=-2.542, p<.05\}$ . Buna göre ankete katılan öğretmenlerin erkek veya kadın olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya

neden olmaktadır. Bu sonuçlar göstermektedir ki erkek sınıf yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri bakımından kendilerini kadın sınıf öğretmenlere göre daha yeterli görmektedirler.

**Tablo 3.25: Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

L.E Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Master-Doktora	19	30,37	2,813	-0,952	0,342
Hiçbiri	281	31,07	3,132		

Tablo 3.25’de ankete katılan öğretmenlerin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları verilmiştir. Lisansüstü eğitim alma durumu değişkeni iki alt boyu içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan -0,952 t istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır  $\{t=-0.952, p>.05\}$ . Yani lisansüstü eğitim alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin master-doktora veya hiçbirini almamaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.26: Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	14,175	2	7,087	0,730	0,483
Gruplar içi	2883,612	297	9,709		
Toplam	2897,787	299			

Tablo 3.26’da ankete katılan öğretmenlerin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi verilmiştir. Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkeni 2’den fazla alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılıklar varyans analizi ile test edilmiş ve hesaplanan 0,730 f istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.  $\{f_{(2-297)}=0.730, p>.05\}$ . Yani görev

yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.27: Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

H.İ.E Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Aldım	152	31,39	3,177	2,087	*0,038
Almadım	148	30,65	3,010		

\*p<0.05

Tablo 3.27’de görüldüğü gibi H.İ.E semineri alan öğretmenlerin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=31,39$ , almayan öğretmenlerin ise  $\bar{X}=30,65$ ’dir. Bu eğitim yaklaşımı ile ilgili “hizmet içi eğitim semineri” alma durumu değişkeni iki alt boyu içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan 2,087 t istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur{t=2.087, p<.05}. Yani bu eğitim yaklaşımı ile ilgili “hizmet içi eğitim semineri” alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar vardır. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerini almış veya almamış olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmaktadır.

Bu sonuçlar göstermektedir ki H.İ.E alan sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri açısından kendilerini H.İ.E almayanlara göre daha yeterli görmektedirler.

**Tablo 3.28: Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Devlet	271	30,93	3,121	-1,651	0,100
Özel	29	31,93	2,939		



Tablo 3.28’de görüldüğü gibi devlet okulunda çalışan öğretmenlerin öğretimi planlama ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=30,93$ , özel okulda çalışan öğretmenlerin ise  $\bar{X}=31,9$ ’dur. Okul türü değişkeni iki alt boyu içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan -1,651 t istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır { $t=-1,651, p>.05$ }. Yani okul türü değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin devlet okulu veya özel okulda çalışıyor olmaları öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.29: Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	43,298	5	8,660	0,892	0,487
Gruplar içi	2854,488	294	9,709		
Toplam	2897,787	299			

Tablo 3.29’da ankete katılan öğretmenlerin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları verilmiştir. Mezun olunan okul değişkeni 2’den fazla alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılıklar varyans analizi ile test edilmiş ve hesaplanan 0,892 f istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır { $f_{(5, 294)}=0.892, p>.05$ }. Yani mezun olunan okul değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

## 6. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI DERSLERİNDE UYGULAMADAKİ YETERLİLİKLERİ İLE ÖĞRETİM SÜRECİNE GÖRE DERSLERİNDE KULLANMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞİŞKENLERE GÖRE ANALİZİ

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilikleri ile 4 alt boyuttan biri olan öğretim sürecine göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyel farklılıklara 7 değişken açısından bakılmıştır. Varyans analizi ve t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.30: Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	83,607	4	20,902	0,166	0,956
Gruplar içi	37175,340	295	126,018		
Toplam	37258,947	299			

Tablo .3.30’da ankete katılan öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları verilmiştir. Mesleki kıdem değişkeni 2’den fazla alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılıklar varyans analizi ile test edilmiş ve hesaplanan 0,166 f istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $f_{(4-295)}=0.166$ ,  $p>.05$ ). Yani mesleki kıdem değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretim sürecine göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.31: Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kadın	136	132,52	12,875	-1,365	0,173
Erkek	164	134,29	9,480		

Tablo 3.31’de görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=132,52$ , erkek öğretmenlerin ise  $\bar{X}=134,29$ ’dur. Cinsiyet değişkeni iki alt boyu içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan -1,365 t istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır { $t=-1.365$   $p>.05$ }. Yani cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin erkek veya kadın olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretim sürecine göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.32: Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

L.E Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Master-Doktora	19	133,53	10,254	0,016	0,987
Hiçbiri	281	133,48	11,239		

Tablo 3.32’de görüldüğü gibi master-doktora yapan öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=133,53$ , hiçbirini yapmayanların ise  $\bar{X}=133,48$ ’dir. Lisansüstü eğitim alma durumu değişkeni iki alt boyu içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan 0,016 t istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır { $t=0.016$ ,  $p>.05$ }. Yani lisansüstü eğitim alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin master-doktora almaları veya hiçbirini almamaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretim sürecine göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.33: Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	739,057	2	369,529	3,005	0,051
Gruplar içi	36519,889	297	122,963		
Toplam	37258,947	299			

Tablo 3.33’de sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt yeterlik düzeylerinin görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi verilmiştir. Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkeni 2’den fazla alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılıklar varyans analizi ile test edilmiş ve hesaplanan 3,005 f istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır  $\{f_{(2-297)}=3.005, p>.05\}$ . Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretim sürecine göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.34: Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin hizmet içi eğitim semineri alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

H.İ.E Semineri Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Aldım	152	135,80	11,296	3,719	*0,000
Almadım	148	131,11	10,543		

\*p<0.05

Tablo 3.34’de görüldüğü gibi, H.İ.E semineri alan öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=135,80$ , almayan öğretmenlerin ise  $\bar{X}=131,11$ ’dir. Bu eğitim yaklaşımı ile ilgili “hizmet içi eğitim semineri” alma durumu değişkeni iki alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan 3,719 t istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur  $\{t=3.719 p<.05\}$ . Yani bu eğitim yaklaşımı ile ilgili “hizmet içi eğitim semineri” alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar vardır. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerini almış veya almamış olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretim sürecine göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmaktadır.

**Tablo 3.35: Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Devlet	271	133,21	11,298	-1,330	0,185
Özel	29	136,10	9,585		

Tablo 3.35’de görüldüğü gibi devlet okulunda çalışan öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=133,21$ , özel okulda çalışan öğretmenlerin ise  $\bar{X}=136,10$ ’dur. Okul türü değişkeni iki alt boyu içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan  $-1,330$  t istatistik değeri  $0.05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır  $\{t=-1.330, p>.05\}$ . Yani okul türü değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin devlet okulu veya özel okulda çalışıyor olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretim sürecine göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.36: Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	518,186	5	103,637	0,829	0,530
Gruplar içi	36740,760	294	124,969		
Toplam	37258,947	299			

Tablo 3.36’da ankete katılan öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları verilmiştir. Mezun olunan okul değişkeni 2’den fazla alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılıklar varyans analizi ile test edilmiş ve hesaplanan  $0,829$  f istatistik değeri  $0.05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır  $\{f_{(5-294)}=0.829, p>.05\}$ . Yani mezun olunan okul değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretim sürecine göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

## 7. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI DERSLERİNDE UYGULAMADAKİ YETERLİLİKLERİ İLE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE GÖRE DERSLERİNDE KULLANMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞİŞKENLERE GÖRE ANALİZİ

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilikleri ile 4 alt boyuttan biri olan ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyel farklılıklara 7 değişken açısından bakılmıştır. Varyans analizi ve t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.37: Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	34,947	4	8,737	0,978	0,420
Gruplar içi	2635,890	295	8,935		
Toplam	2670,837	299			

Tablo 3.37’de sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi verilmiştir. Mesleki kıdem değişkeni 2’den fazla alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılıklar varyans analizi ile test edilmiş ve hesaplanan 0,978 f istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır  $\{f(4-295)=0.978, p>.05\}$ . Yani mesleki kıdem değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.38: Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkiye ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kadın	136	35,27	3,343	-3,130	*0,002
Erkek	164	36,34	2,570		

\*p<0.05

Tablo 3.38’de görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili

alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=35,27$ , erkek öğretmenlerin ise  $\bar{X}=36,34$ 'dür. Cinsiyet değişkeni iki alt boyu içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan  $-3,130$  t istatistik değeri  $0.05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur  $\{t=-3.130 \text{ } p<.05\}$ . Yani cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar vardır. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin kadın ve erkek olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişki puan ortalamaları  $35,27$ , erkek öğretmenlerin ise  $36,34$ 'tür. Kadın ve erkek öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirmeye göre derste kullanma düzeyleri arasındaki ilişki puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur  $(p<.05)$ . Bu fark  $36,34$  puan ortalaması ile erkek öğretmenlerin lehinedir. Bu bulguya göre, yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeyleri bakımından erkek öğretmenlerin kendilerini kadın öğretmenlere göre daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılabilir.

**Tablo 3.39: Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

L.E Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Master-Doktora	19	36,05	2,483	0,295	0,768
Hiçbiri	281	35,84	3,023		

Tablo 3.30'da görüldüğü gibi master-doktora yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=36,05$ , hiçbirini yapmayanların ise  $\bar{X}=35,84$ 'dür. Lisansüstü eğitim alma durumu değişkeni iki alt boyu içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan  $0,295$  t istatistik değeri  $0.05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır  $\{t=0.295, \text{ } p>.05\}$ . Yani lisansüstü eğitim alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin master-doktora veya hiçbirini almamaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki

görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.40: Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin görev yapılan okulun sosya-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	11,967	2	5,983	0,668	0,513
Gruplar içi	2658,870	297	8,952		
Toplam	2670,837	299			

Tablo 3.40’da sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt yeterlik düzeylerinin görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi verilmiştir. Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkeni 2’den fazla alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılıklar varyans analizi ile test edilmiş ve hesaplanan 0,668 f istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır  $\{f_{(2-297)}=0.668, p>.05\}$ . Yani görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.41: Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin hizmet içi eğitim semineri alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

H.İ.E Semineri Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Aldım	152	36,11	2,987	1,502	0,134
Almadım	148	35,59	2,978		

Tablo 3.41’de görüldüğü gibi, H.İ.E semineri alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=36,11$ , almayan öğretmenlerin ise  $\bar{X}=35,59$ ’dur. Bu eğitim yaklaşımı ile ilgili “hizmet içi eğitim semineri” alma durumu değişkeni iki alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan 1,502 t istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır  $\{t=1.502 p>.05\}$ . Yani bu eğitim yaklaşımı ile ilgili “hizmet içi eğitim semineri” alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna



göre ankete katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerini almış veya almamış olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.42: Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumuna ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları**

Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Devlet	271	35,85	3,051	-0,141	0,888
Özel	29	35,93	2,374		

Tablo 3.42’de görüldüğü gibi devlet okulunda çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=35,85$ , özel okulda çalışan öğretmenlerin ise  $\bar{X}=35,93$ ’tür. Okul türü değişkeni iki alt boyu içerdiğinden ortalamalar arası farklılık t testi ile sınanmış ve hesaplanan -0,141 t istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır { $t=-0.141$ ,  $p>.05$ }. Yani okul türü değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin devlet okulu veya özel okulda çalışıyor olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

**Tablo 3.43: Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	66,519	5	13,304	1,502	0,189
Gruplar içi	2604,318	294	8,858		
Toplam	2670,837	299			

Tablo 3.43’de ankete katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşma durumuna ait varyans analizi sonuçları verilmiştir. Mezun olunan okul değişkeni 2’den fazla alt boyut içerdiğinden ortalamalar arası farklılıklar varyans analizi ile test edilmiş ve hesaplanan 1,502 f istatistik değeri 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir { $f_{(5-294)}=1.502$ ,  $p>.05$ }. Yani mezun olunan okul değişkenine göre

ortalamlar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

## BÖLÜM 4

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 4.1. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde; 2005-2006 yılı öncesi mezun olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterliliklerinin öğrenci, öğretimi planlama, öğretim süreci, ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeylerini kendi algılarına göre belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın bulgularından da yararlanılarak yapılan değerlendirmelere yer verilmiştir.

1. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenlerin yeterli düzeylerinin birçok değişken açısından incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri genel olarak kendilerini bu konuda yeterli görmektedir. Araştırmada ortaya çıkan bu bulgu,

2. çeşitli araştırmalarda elde edilen bulgulara benzerlik göstermektedir. Fidan(2010), sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretimde planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin belirlemek amacıyla “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasının sonuçlarına göre, genel olarak sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahiptirler. Fakat çalışmada yer alan gözlem sonuçlarına göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere yeterince sahip olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ozan (2009), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilikleri” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme-öğretme faaliyetlerinde düz yapıya sahip teknolojileri, farklı öğrenme-öğretme yöntemlerini ve kuramsal yaklaşımları kullanmada yeterli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Maral’ın (2009) sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusundaki yeterliliklerini belirlemek ve hizmet içi eğitim gereksinimlerini tespit etme amacıyla yapmış olduğu “ Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yeterlilik Düzeyleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda kendilerini birçok değişken açısından yeterli görmektedirler. Burç (2006), Hatay ili Antakya ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf

yönetimi yeterliliklerine ait müfettiş, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu “İlköğretim Okulları I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Çetin (2006), “Sınıf Öğretmenliği Bölümünden Mezun Olmayan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri: Bursa İlköğretim Okulu Örneği” isimli çalışmasından elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmayan sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin mesleki yeterlilik konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Fakat sınıf öğretmenliğinden mezun olmayan sınıf öğretmenliği yapan öğretmen görüşleri ile müfettişlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Şahin’in (2007) Denizli il merkezinde çalışan sınıf öğretmenlerinin 2005 ilköğretim matematik programına ait algılarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu “İlköğretim I. Kademede Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Matematik Dersi Programına ait Algıları” isimli çalışmasında 1. 2. ve 3. Sınıf öğretmenlerinin matematik programına ait algılarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmamakla beraber mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu farklılık eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin lehinedir. Yılmaz’ın (2006) beşinci sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde ne derece yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlediklerini ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemelerinin cinsiyet ve deneyim değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri” isimli çalışmasında öğretmenlerin genel olarak sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu yaklaşımla ilgili yapılan araştırmalarda da olduğu gibi sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini yeterli görmektedirler. Bu sonucu olumlu açıdan değerlendirdiğimizde bu yaklaşımda kendilerini yeterli gören öğretmenler bu yaklaşımla ilgili yöntem ve teknikleri eğitim ortamına aktarıp eğitimde bu yönlü gelişimi sağlayabilecektir. Fakat kendini bu konuda yeterli gören öğretmenler mesleki gelişmeleri takip edip bilgilerini yenileme ihtiyacı duymazlarsa bu yaklaşımla ilgili yenilikleri yöntem ve tekniklerine yansıtıp eğitimsel etkinliklere uygulamaktan kaçınmak isteyebilir.

3. Araştırmada yer alan diğer bir bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Fakat bu konudaki benzer çalışmalara bakıldığında farklı tespitlerle karşılaşılmaktadır. Özenç’in (2009) yapmış olduğu “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı

Yaklaşım ile İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında mesleki kıdem ve yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli algılamaktadırlar. Çoksak (2006), yapmış olduğu “Öğretmenlerin Ders Konularına Uygun Ortam Hazırlama Yeterlilikleri” adlı yüksek lisans tezinde kıdem yılı 21 ve üzeri olan öğretmenler, kıdem yılı 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre fiziki ortam hazırlama açısından kendilerini daha yeterli görmektedir. Dersi uygun şekilde planlama ve derse uygun materyal hazırlama konusunda da 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler kendilerini diğer yaş gurubunda bulunan öğretmenlere göre daha yeterli algılamaktadırlar. Kalender (2006), “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Yeni Matematik Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler” adlı çalışmasında elde edilen bulgulara göre yeni programda değerlendirme sürecinde kıdem yılı 21 ve üzeri olan öğretmenler ile diğer kıdem yılı grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklar kıdem yılı 21 ve üzeri olan öğretmenlerin lehinedir. Bu farklılığın öğretmenlerin tecrübelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kayaoğlu (2006), “İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı” adlı yüksek lisans tezinde elde edilen bulguya göre resmi ilköğretim okullarında görevli fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kapsamında yer alan etkinlikleri uygulayış sıklıkları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığa göre yapılandırmacı yaklaşımı 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenlere oranla daha sık uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre kıdem yılı artışı ile yapılandırmacı yaklaşım konusundaki yeterlilik artışı arasında bir paralellik söz konudur. Bu sonuçlara dayanarak yapılandırmacı yaklaşımda yeterliliğin tecrübe ile bağlantısından söz edebiliriz. Kendilerini bu yaklaşımda yeterli gören tecrübeli öğretmenlerin bu yeterliliklerini öğrenme ortamına aktarması eğitim açısından oldukça önemlidir.

4. Araştırmada yer alan cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri bu yaklaşımı derslerinde kullanma, öğretimi planlama, ölçme-değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgulara göre erkek öğretmenler kendilerini bu yaklaşımın uygulanmasında daha yeterli algılamaktadırlar. Araştırmanın bu bulgusuna destek olacak çeşitli araştırma sonuçları ilgili alan yazında yer almaktadır (Ağlagün, 2009; Fidan, 2010). Özdemir’in (2007) yapmış olduğu “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ile İlgili Bilgi Düzeyleri”

adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili orta düzeyde bilgi sahibi oldukları ve sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Özenç'in (2009) bu yaklaşımla ilgili yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım genel yeterlik, öğrenci ve öğretim süreci ile ilgili alt yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Tatlı (2007), "Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğretmen Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri" adlı çalışmasında cinsiyete göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen rollerini gerçekleştirme düzeyleri arasında farklılık gözlemlenmemiştir. Arslantaş (1998), "Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine ait Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" adlı araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlik boyutları arasındaki davranışlarına ait görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kalender (2006), "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Yeni Matematik Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri" adlı yüksek lisans tezi çalışmasına göre sınıf öğretmenleri yeni programa yönelik görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlik mesleğinde kadın öğretmenler kadar erkek öğretmenlerin de çalıştığı düşünüldüğünde ortaya çıkan bu sonuç genel anlamda her iki cinsiyetin de bu alanda kendilerini yeterli algıladıklarını göstermektedir.

5. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri ile lisansüstü eğitim alma durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kalender (2006), "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Yeni Matematik Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler" adlı çalışmasında yer alan bulgulara göre, yüksek lisans eğitimi alan öğretmenleri görüşlerinin ortalaması almayanlara oranla az da olsa düşüktür. Bu düşüklüğün nedeni programın uygulanmasına yönelik bazı olumsuz koşulların daha çok farkında olmaları olarak düşünülebilir. Araştırmada eğitim teknolojilerinin ve materyallerin yeni program üzerindeki etkisine ve bu araç-gereçlerin kullanımında yaşanan sorunlara ait görüşlerin yüksek lisans eğitim durumlarına göre karşılaştırıldığında yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin görüşleri almamış öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin konu hakkında daha olumlu görüş bildirmelerinin nedeni olarak, lisansüstü eğitimleri sırasında bu araçların öğretim için önemini kavramış ve bunların kullanımına

ait bilgilenmiş olmaları tahmin edilmektedir. Mesleki Dinamizmi Sağlamaları ve Yeni Programı Daha Yakından Tanımaları İçin Gerçekleştirilen Bireysel Çalışmaların Yüksek Lisans Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırıldığında her iki grup öğretmen, mesleki yenilikleri takip edebilmek için bireysel çalışmalara yeterince yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ancak yüksek lisans eğitimi almayan öğretmenlerin ortalaması bu öğretmenlerin mesleki dinamizmi sağlamak ve yeni programı daha yakından tanımak üzere bireysel çalışmalara daha çok yer verdiklerini göstermektedir. Bunun nedeni yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin bu konulara ait donanımları lisansüstü eğitimleri sırasında edinmiş olmalarından başka çalışmalara gerek duymaması olabilir.

6. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri ile görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kaya (2008), “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Sınıf Öğretmenleri ile Bu Yaklaşımı Uygulamayan Dal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması” adlı çalışmasında da bu çalışmaya benzer bir bulgu elde edilmiştir. Bu bulguya göre görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumuna göre öğretmen görüşleri arasında bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bu bulgudan farklı olarak, Birikim’in (2008), “Fen ve Teknoloji Dersindeki Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına Ait 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri ve Öğretmenlerin Algıları” adlı doktora çalışmasına göre öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ait algılarının sosyo-ekonomik statü ve teknoloji kullanımına göre değişkenlik gösterdiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Özenç’in (2009) yapmış olduğu “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlikleri ile görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark vardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, zengin imkanlara sahip sosyo-ekonomik seviyesi üst düzeyde olan okullarda görev yapan öğretmenler bu imkanlar ile gerek ölçme araçları, eğitim kaynakları, materyal v.b gerekse fiziki şartları sağlayabilmektedir. Böylelikle öğretimdeki işleri daha kolaylaşmakta ve kendilerini daha yeterli hissetmektedir. Günay (2003) tarafından yapılan ve “Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlığını taşıyan çalışmasında, sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerine ait algılarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları

okulların sosyo – ekonomik düzeylerine göre kendi iletişim becerilerine ait algılarının farklılaştığı saptanmıştır.

7. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlik düzeyleri ile H.İ.E alma durumu değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklar yapılandırmacı yaklaşımının öğrenci ve öğretimi planlama alt boyut yeterlilikleri arasındaki ilişki için geçerlidir. Bu araştırmada çıkan sonuçlara göre yapılandırmacı yaklaşımla ilgili H.İ.E alan öğretmenler kendilerini daha yapılandırmacı olarak algılamaktadırlar. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımın sınıflarda başarıyla uygulanması için, öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşımın uygulama boyutuyla ilgili daha detaylı teorik ve uygulamalı hizmet içi eğitim kursları verilmesi oldukça önemlidir. Özdemir (2007), “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı İle İlgili Bilgi Düzeyleri” adlı çalışmasında elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeyleri ile seminerlere katılma sıklıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durumla araştırmacı Hizmet İçi Eğitim seminerlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeyini geliştirmede yetersiz kaldığı görüşündedir. Maral (2009), Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilik Düzeyleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri” adlı çalışmasında elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda H.İ E alma durumu açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. H.İ.E alan öğretmenler kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda daha yeterli algılamaktadırlar.

8. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri ile okul türü durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özdemir (2007), “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ile İlgili Bilgi Düzeyleri” adlı çalışmasında elde edilen bulgulara göre devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeyleri ile özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özmen’in (2003) yaptığı “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına ait Görüşlerinin İncelenmesi” isimli yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel özelliklerinin, resmi ve özel okullardaki öğretmenlerin Fen Bilgisi dersinde yaptıkları etkinliklerle örtüşen yönlerini belirlemektir amacıyla yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yapılandırmacı



etkinlikleri kullanma sıklıkları resmi okullardaki öğretmenlere göre anlamlı ölçüde yüksek olarak belirlenmiştir. Ataman (2007), “Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4.-5. sınıf) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara Ait Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve seminere katılımında özel okullarda görev yapan öğretmenler daha başarılı bulunmuştur. Kayaoğlu (2006), “İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı” adlı çalışmada elde edilen bulgulara göre, özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin imkanlarının resmi kurumdaki öğretmenlere oranla daha iyi olması nedeniyle yapılandırmacı etkinlikleri uygularken daha az sorunlarla karşılaştığı yorumunda bulunulmuştur. Ayrıca resmi İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin fen bilgisi dersinin işlenişine Ait görüşlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bazı özellikleri ile örtüşmediği ortaya çıkmıştır.

9. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri ile mezun olunan okul durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kalender (2006), “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Yeni Matematik Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler” adlı çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin çeşitliliği mezun oldukları bölümlere göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. İki yıllık eğitim enstitüsü mezunları öğretmenler ile branş öğretmenliği mezunu öğretmenler diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre değerlendirme bölümünde daha az problemler yaşadıkları sonucu elde edilmiştir. Şahin(2007), “İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Olarak Hazırlanan Matematik Dersi Programına Ait Algıları” adlı çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik programının kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarına ait algılarında mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin aleyhinedir. Bu da öğretmen okulu mezunlarının eğitim fakültesi, eğitim yüksekokulu, eğitim enstitüsü mezunlarına göre programı daha az benimsedikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Özmen (2003), “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Ait Görüşlerinin İncelenmesi” üzerine yaptığı araştırmada eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yapılandırmacı etkinlikleri eğitim fakültesinden mezun olmayan öğretmenlere oranla daha sık uyguladıkları sonucunu ortaya çıkmıştır. Kayaoğlu (2006),

“İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı” adlı çalışmada elde edilen bulgulara göre, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin yapılandırmacı etkinlikleri eğitim fakültesinden mezun olmayan öğretmenlere oranla daha sık uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

#### 4.2. Sonuç

Bu çalışmada, araştırma kapsamındaki 300 sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterliliklerinin öğrenci, öğretimi planlama, öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme alt boyutlarına göre derslerinde kullanma düzeylerinin değişkenler (mesleki kıdem, cinsiyet, lisansüstü eğitim alma durumu, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile ilgili “hizmet içi eğitim semineri” alma durumu, okul türü, mezun olunan okul) açısından değişip değişmediği belirlenmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerine göre;

- Mesleki kıdem değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.
- Kadın öğretmenlerin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamaları  $\bar{X} = 237,55$ , erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ise  $\bar{X} = 242,30$ ’dur. Cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin erkek veya kadın olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmaktadır. Araştırma verilerine göre erkek öğretmenler kendilerini kadın öğretmenlere göre daha yapılandırmacı görmektedir.
- Lisansüstü eğitim alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mater-doktora eğitimi almaları yada almamaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Hizmet içi eğitim semineri alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar vardır. H.İ.E semineri alan öğretmenlerin YÖİÖYÖ'nden aldıkları puan ortalamaları  $\bar{X}=243,86$ , almayan öğretmenlerin puan ortalamaları ise  $\bar{X}=236,34$ 'dür. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim semineri almaları ya da almamaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden HİE semineri alan öğretmenler kendilerini HİE semineri almayanlara göre daha yapılandırmacı görmektedir..

- Okul türü değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin devlet okulu veya özel okuldan olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Mezun olunan okul değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mezun olunan okul gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Öğrenci ile ilgili alt boyutlara göre;

- Mesleki kıdem değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğrenciye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar vardır. Kadın öğretmenlerin öğrenci ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=39,23$ , erkek öğretmenlerin ise  $\bar{X}=40,23$ 'dür. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin erkek veya kadın olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğrenciye

göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmaktadır. Bu fark erkek öğretmenlerin lehinedir.

- Lisansüstü eğitim alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin master-doktora eğitimi almaları veya hiçbirini almamaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğrenciye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğrenciye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile ilgili “hizmet içi eğitim semineri” alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar vardır. H.İ.E semineri alan öğretmenlerin öğrenci ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=40,55$ , almayan öğretmenlerin ise  $\bar{X}=38,99$ 'dur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerini almış veya almamış olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğrenciye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmaktadır. Bu fark H.İ.E semineri alanların lehinedir.

- Okul türü değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin devlet okulu veya özel okulda çalışıyor olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğrenciye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Mezun olunan okul değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğrenciye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Öğretimi planlama ile ilgili alt boyutlara göre;

- Mesleki kıdem değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar vardır. Kadın öğretmenlerin öğretimi planlama ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=30,53$ , erkek öğretmenlerin ise  $\bar{X}=31,44$ 'dür. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin erkek veya kadın olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmaktadır. Bu bulguya göre, yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri bakımından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılabilir.

- Lisansüstü eğitim alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin master-doktora eğitimi almaları veya hiçbirini almamaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Görev yaptığınız okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile ilgili “hizmet içi eğitim semineri” alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar vardır. H.İ.E semineri alan öğretmenlerin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=31,39$ , almayan öğretmenlerin ise  $\bar{X}=30,65$ 'dir. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerini almış veya almamış olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmaktadır. H.İ.E

semineri alanlar almayanlara göre kendilerini daha yeterli bulmaktadırlar.

- Okul türü değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin devlet okulu veya özel okulda çalışıyor olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Mezun olunan okul değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretimi planlamaya göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Öğretim süreci ile ilgili alt boyutlara göre;

- Mesleki kıdem değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretim sürecine göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin erkek veya kadın olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretim sürecine göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Lisansüstü eğitim alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin master-doktora eğitimi almaları veya hiçbirini almamaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretim sürecine göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretim sürecine göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki

ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile ilgili “hizmet içi eğitim semineri” alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar vardır. H.İ.E semineri alan öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=135,80$ , almayan öğretmenlerin ise  $\bar{X}=131,11$ 'dir. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerini almış veya almamış olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretim sürecine göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmaktadır. Bu farklılık H.İ.E alanların lehinedir.

- Okul türü değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin devlet okulu veya özel okulda çalışıyor olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretim sürecine göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Mezun olunan okul değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile öğretim sürecine göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlara göre;

- Mesleki kıdem değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar vardır. Kadın öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt yeterlik puan ortalamaları  $\bar{X}=35,27$ , erkek öğretmenlerin ise  $\bar{X}=36,34$ 'dür. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin erkek veya kadın olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki

görüşlerinde farklılaşmaya neden olmaktadır. Erkek öğretmenler kendilerini yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada kadın öğretmenlere göre daha yeterli görmektedir.

- Lisansüstü eğitim alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin master-doktora eğitimi almaları veya hiçbirini almamaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Bu eğitim yaklaşımı ile ilgili “hizmet içi eğitim semineri” alma durumu değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerini almış veya almamış olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Okul türü değişkenine göre ortalamalar arasında farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin devlet okulu veya özel okulda çalışıyor olmaları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Mezun olunan okul değişkenine göre ortalamalar arası farklılıklar yoktur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul gruplarının değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirmeye göre derslerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili öğretmen yeterlikleri, mesleki kıdem, cinsiyet, lisansüstü eğitim alma durumu, şu anda görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile ilgili “hizmet içi eğitim semineri” alma durumu, okul



türü, mezun olunan okul ile ilgili öğretmenler açısından değişip değişmediğini belirlenmeye yönelik ele alınmıştır. Bu noktada elde edilen alt boyutlara ait bulgulara bakıldığında mesleki kıdem, okul türü, okulun sahip olduğu sosyo-ekonomik düzey, mezun olunan okul ve lisansüstü eğitim alma durumlarına göre grupların değişmesi sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri hakkındaki görüşlerinde farklılaşma olmadığı gözlenmiştir. Fakat H.İ.E semineri alma durumu ve cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulama yeterlilikleri hakkında görüşlerinde farklılaşma bulunmaktadır. Bu farklılaşma H.İ.E semineri alan öğretmenler ile erkek öğretmenin lehinedir.

Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterlilik ölçeğinin öğrenci alt boyutlarında öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencinin fiziksel özelliklerini tanıdıkları görülmektedir. Nitekim öğrencinin zihinsel, duygusal, ilgi, yetenek ve sosyo-ekonomik özelliklerine verilen cevapların çoğunluğu bu yöndedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımları hakkında belirttikleri görüşlerin frekansları incelendiğinde genel olarak sınıf öğretmenlerinin kendilerini yapılandırmacı öğretmen niteliklerine sahip olarak algıladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

### 4.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda yapılabilecek öneriler maddeler halinde verilmiştir.

- Sınıf öğretmenleri öğretim sürecini etkin hale getirebilmek için farklı öğretim yöntem ve teknikler konusunda bilgilendirilmeli ve uygulama konusunda teşvik edilmelidir.
- Yapılandırmacı yaklaşımın etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanımaları gerekmektedir. Bu etkileşimi sağlamak için öğretmenler ev ziyaretleri yapabilir, öğrencilerin katılabileceği ders dışı sosyal etkinlikler düzenleyebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri çok yönlü değerlendirebilmek için alternatif ölçme araçları kullanılmalıdır. Bu alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerine kapsamlı bir eğitim verilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre H.İ.E alan öğretmenler kendilerini daha yapılandırmacı olarak algılamaktadırlar. Yapılandırmacı yaklaşımın sınıflarda başarıyla

uygulanması için, öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşımın planlama ve uygulama boyutuyla ilgili daha detaylı teorik ve uygulamalı hizmet içi eğitim kursları verilmelidir.

- Araştırmanın yapıldığı ilde seçilen örneklemin yaklaşık %50 si Yapılandırmacı yaklaşım hakkında H.İ.E semineri almamışlardır. Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü, öğretmenlere bu yaklaşımla ilgili yenilikleri takip edebilmesi ve bu yenilikleri öğretimde uygulayabilmesi için belirli aralıklarla il çapında gerekli seminerler vererek bu eksikliğini gidermelidir. Bu seminerler üniversite ile anlaşmalı olarak üniversite öğretim kadrosunda bulunan alanda uzman kişilerce verilmelidir.

- Yapılandırmacı anlayışın uygulamada başarılı olabilmesi için okulların ve dersliklerin fiziksel koşulları, araç-gereç ve donanımları yapılandırmacı anlayışa uygun olarak düzenlenmelidir. Bunun için okul-aile birliği imkânlarından faydalanılabilir.

- Öğrenciler arası farklılıkları azaltmak ve öğrencilerin derse hazır bulunuşluluklarını arttırmak amacıyla okul-aile işbirliği sağlanmalı ve aileler Yeni İlköğretim Programı konusunda bilinçlendirilmelidir.

- Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde kullanabilme düzeylerini belirlemeye yönelik sınıf içi performans dayalı nitel araştırmalar yapılmalıdır.

- Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlilikleri üzerine yapılmış nicel çalışmalar ile nitel çalışmaları karşılaştıran araştırmalar yapılmalıdır.

- Bu yaklaşımla yetişmiş sınıf öğretmenleri ile yetişmemiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeyleri arasındaki farkı ortaya çıkarmak için iki grubu karşılaştıran çalışmalar yapılmalıdır.

- Araştırmada çıkan sonuçlara göre erkek öğretmenler kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli görmektedirler. Bu sonucun nedeni üzerine yeni araştırmalar yapılmalıdır.

- Yapılandırmacı yaklaşımın hedeflediği amacın ne kadar gerçekleştirilebildiğinin belirlenebilmesi için yapılandırmacı yaklaşım yönteminin uygulandığı öğrenciler ile deneysel bir çalışma yapılmalıdır.

- Batı illerinde çalışan öğretmenlerin kıdemleri doğu illerinde çalışan öğretmenlere göre oldukça yüksektir. Kıdem değişkeninin yapılandırmacı yaklaşım yeterlilik düzeyine etkisinin belirlenebilmesi için aynı çalışma doğu illerinden biri seçilerek de yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Acat, M. Bahaddin; Arzu Ekinci. “Yapılandırmacı Felsefe ve Yeni Müfredat Programına Etkileri”, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli 2005.
- Acat, M. Bahaddin., “Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasının Önündeki Engel Öğretmen Klavuz Kitaplarına Dönük Bir Eleştiri”, *Eğitime Bakış, Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, Sayı: 17, 2010.
- Açıkgöz, Kamile. *Aktif öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir 2003.
- Ada, Sefer; Semra Ünal. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Marmara Üniversitesi Yayını, İstanbul 1999.
- Adıgüzel, Abdullah. “Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 17, 77- 94, 2009, < <http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/> >, (Erişim: 27.05.2011).
- Adler, Alfred. *Çocuk eğitimi*, (Çev.: Kamuran Şipal), Cem Yayınevi, İstanbul 1996.
- Ağlagül Demet, Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akar, Hanife; Yıldırım, Ali. “Yapılandırmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması”, *Eğitimde İyi Örnekler*, Sabancı Üniversitesi 2004.
- Akpınar, Burhan. “Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü”, *Eğitime Bakış Dergisi*, Cilt: 6, Sayı:16, 2010.
- Akpınar, Ercan; Ömer Ergün. “Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü”, *İlköğretim Online Dergisi*, Cilt: 4, Sayı:2, 2005.
- Akyol, Hayati. “Vygotsky - Piaget ve Yapılandırmacı Okuma Eğitimi”, *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Eskişehir 2007.
- Alacapınar, Füsün. “Yapılandırmacı Yaklaşım ve Vitamin Yazılımına Göre Programın Değerlendirilmesi”, *S. Ü. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 28, 2009.
- Alkan, Cevat, Deryakulu, Deniz; Şimşek, Nurettin. *Eğitim Teknolojisine Giriş*, Önder Matbaacılık, Ankara 1995.

- Arık, Alev. *Psikolojide Bilimsel Yöntem*, Çentay Kitabevi, İstanbul 1998.
- Arseven, D. Ali. *Alan Araştırma Yöntemi; İlkeler Teknikler Örnekler*, Gül Yayınevi, Ankara 1994.
- Arslan, Mehmet. “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 40, Sayı: 1, 2007.
- Asan, Aşkın; Gönül Güğneş. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği”, *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt: 147, Sayı: 50, 2000, <<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/asan.htm>>, (18.01.2011).
- Ataman Meltem, Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4.-5. sınıf) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara Ait Öğretmen Görüşler, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, Betül. *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*, Atlas Yayın Dağıtım, İstanbul 2005.
- Aydın, Fatih. “Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları”, *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli 2005.
- Aydın, Hasan. “Postmodernizmin Eğitimdeki Uzantısı: Felsefi Yapılandırmacılık”, *Bilim ve Gelecek Dergisi*, Cilt: 6, 2006.
- Aytaç, Kemal. *Avrupa Eğitim Tarihi*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul 1992.
- Balım, A. Günay; Teoman Kesercioğlu; v.d “Fen Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 27, 2009.
- Baş, Türker. “Kamu ve Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeylerinin Karşılaştırılması. Eğitimde Kuram ve Uygulama” (Akt:Sönmezer M. Gürsel. ve Eryaman M. Yunus. Journal of Theory and Practice in Education , , cilt:4, sayı:2, s:196, Ankara 2008. <[http://:eku.comu.edu.tr/index/4/2/mgsonmezer\\_myeryaman.pdf](http://:eku.comu.edu.tr/index/4/2/mgsonmezer_myeryaman.pdf)>, (Erişim: 01.06.2011).
- Başaran, İ. Ethem. *Eğitim Yönetimi*, Yargıcı Matbaası, Ankara 1996.

- Başbay, Makbule; Nuray Senemoğlu. “Projeye Dayalı Öğretimin Akademik Benlik Kavramı Ve Derse Yönelik Tutuma Etkisi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 25, 2009. < <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/>>, (Erişim:28.04.2011).
- Bay Erdal, Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi, (Yayımlanmış Doktora Tezi), 2008, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bayındır, Nida; Ali Özel “Neyi, Niçin Yapılandıracağız?”, *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı: 16, s:10, 2010.
- Budak, Selçuk. *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim-Sanat Yayınları, Ankara 2003.
- Bulut İlhami, Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2006, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Burç D. Eylem, İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri (Hatay İli Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Can Tuncer, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), 2004, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Cırık İlker, İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Güzel Yurdumuz Türkiye” Ünitesi İçin Sosyo-Kültürel Oluşturmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Kalıcılığına ve Görüşlerine Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2005, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Coşkun, Eyyüp. “İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 2, 2005.
- Cüceloğlu, Doğan. *İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1994.
- Çelebi Celalettin, Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Çetin Fehmi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezun Olmayan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri: Bursa Örneği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Çetin, Oğuz; Günay, Yasemin. “Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Tutumlarına ve Öğrenme Ortamına Etkileri”, *Eurasian Journal of Educational Research*, 25 pp, 2006, <<http://www.ejer.com.tr/pdfler/tr/953598873.pdf>>, (Erişim:16.02.2011).
- Çetinkaya, Ayşe Nur; v.d. *Müfredat Laboratuvar Okul Modeli*, MEB-EARGED, Ankara 2002.
- Çevikbaş, Rafet. *Hizmet İçi Eğitim ve Türk Merkezi Yönetimindeki Uygulanması*, Nobel Yayınları, Ankara 2002.
- Çınar, İkrâm; Gürbüz Ocak. “Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri”, *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı: 16, 2010, Cilt: 6.
- Çınar, İkrâm. “İlköğretimin Önemi ve Öğretmen”, *Eğitim Dergisi*, Sayı: 20, 2008, <<http://www.egitirim.gen.tr/site/sayi/54-20/349-ilkogretimin-onemi-ogretmen.html>>, (Erişim: 03.06.2011).
- Çınar, Orhan; Emine Teyfur; Mehmet Teyfur. “İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2006, Cilt: 7, Sayı: 11, <<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/ocinar.pdf>>, ( Erişim: 23.04.2011).
- Çoksak Ferhan, Öğretmenlerin Ders Konularına Uygun Ortam Hazırlama Yeterlilikleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur.
- Çubukçu, Zühal; Pınar Girmen. “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Ait Görüşleri”, *Bilig Dergisi*, 2008, Cilt: 44, <<http://yayinlar.yesevi.edu.tr/files/article/167.pdf>>, (Erişim: 18.04.2011).
- Damlapınar Gülcan, İlköğretim 1.Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Ait Görüşlerinin İncelenmesi, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demirel, Özcan. Öğretimde Yeni Yaklaşımlar, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*,

(Editör: M. Gültekin) Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir 2001.

Demirel, Özcan. *Öğretme Sanatı*. Pegem A Yayıncılık, Ankara 2003.

Demirel, Özcan. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara 2006.

Demirel, Özcan. *Yapılandırmacı Eğitim. Eğitim ve Öğretim Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, 03-04 Nisan 2008*. Harp Akademisi Basımevi, İstanbul 2008.

Demirel, Özcan. *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yayıncılık, s.233, Ankara 2007.

Dhindsa, Harkirat; Kasim Makarimi ve O. Roger Anderson. "Constructivist-Visual Mind Map Teaching Approach and the Quality of Students' Cognitive Structures", *Journal of Science Education and Technology*, Sayı:20, Cilt:2, 186-200, 2011, <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/simpleSearch>, <Erişim Tarihi: 18.05.2011>.

Demirtaş, Zülfü. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sınıf Yönetimi, *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı: 16, Cilt: 6, 41-42, 2010.

Deryakulu, Deniz; Ali Şimşek, "Türetimci Öğrenme Ve Dikkat Odaklamanın Öğrenci Başarısı Ve Tutumları Üzerindeki Etkisi", *3.Eğitim Bilimleri Kongresi*, Bursa 1996.

Deryakulu, Deniz. Yapıcı Öğrenme, *Sınıfta Demokrasi*, (Editör: A. Şimşek), Eğitim Sen Yayınları, Ankara, 2001.

Duman, Bilal. ve İkiel, Cercis. Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 2, 2002, <<http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt12/sayi2/245-262.pdf>>(erişim: 02.04.2011)

Duman, Bilal. *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*, Anı Yayıncılık, Ankara 2004.

Duman, Bilal. "Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar", *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (Editör: G.Ocak), PegemA Yayıncılık, Ankara 2007.

Duman, Tayyip. "Etkili öğretim ve öğrenme", *Eğitim psikolojisi*, (Editör: Neriman Aral ve Tayyip Duman), Kriter Yayınları, İstanbul, 2009.

Dündar Şahin, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı

- Özellikler Açısından Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2008, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eğitim Reformu Girişimi, (2005), “Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu”, <<http://www.erg.sabanciuniv.edu/>>, (Erişim: 03.06.2011).
- Ercan F. ve Altun S. A., “İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programına Ait Öğretmen Görüşleri, Eğitimde Yansımalar”, *VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri 2005.
- Erdamar, Gürcü; Melek Demirel. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 4, 629-661, 2008.
- Erdem, Eda; Özcan Demirel. “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 23, 2002.
- Erdem Eda, Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2001, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Erden, Münire. *Eğitimde Program Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara 1998.
- Erden, Münire. *Sınıf Yönetimi*, Epsilon Yayınevi, İstanbul 2005.
- Erden, Münire. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayıncılık, İstanbul 1998.
- Ergün, Mustafa; Tayyip Duman. “Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları”, *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt: 137, 1998.
- Ergün, Mustafa; Suphi Özsüer. “Vygotsky’nin Yeniden Değerlendirilmesi”, *Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 2, 2006.
- Ergün, Mustafa. *Eğitim ve Toplum Eğitim Sosyolojisine Giriş*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Malatya 1987.
- Ergün, Mustafa. *Eğitim Felsefesi*, Ocak Yayınları, Ankara 1999.
- Ergün, Mustafa. “Öğrenme ve Öğretimin Kuramsal Temelleri”, 2003, <[www.egitim.aku.edu.tr/gelisim.htm](http://www.egitim.aku.edu.tr/gelisim.htm)>, (Erişim: 03.06.2011)
- Ersoy, Ali. “İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi”. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, Cilt: 4, Sayı: 4, 2005.



- Ersoy, Ali. *İlköğretim Beşinci Sınıfta Teknoloji Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2007.
- Ertürk, Selahattin. *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Yayınları, Ankara 1997.
- Evrekli, Ertuğ; Ören, Ş. Fatma. ve İnel. Didem. “Öğretmen Adaylarının Yapılandırman Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterliliklerinin Cinsiyet, Bölüm ve Sınıf Düzeyi Değişkenleri Açısından İncelenmesi”, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, Antalya 2010.
- Fidan, Nurettin. *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1996.
- Fidan K. Nuray, Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırma Yaklaşımının Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği), (Yayımlanmamış Doktora Tezi),2010, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gerek Ömer, Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Golding, Clinton. The Many Faces of Constructivist Discussion, *Educational Philosophy and Theory*, sayı: 43, no:5, s.467-483, 2011, [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/simpleSearch.jsp?newSearch=true&eric\\_sortField](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/simpleSearch.jsp?newSearch=true&eric_sortField), <Erişim Tarihi: 18.06.2011>.
- Gömleksiz, N. Mehmet. “Yeni ilköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 2, 2005.
- Gömleksiz, N. Mehmet. Yeni İlköğretim Programına Ait Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Euraian Journal of Educational Research*, 2007, Cilt: 27.
- Gömleksiz, N. Mehmet; Kan, A. Ülkü. “Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar”, *Fırat Üniversitesi, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 2, 2007.
- Gözütok, F. Dilek; v.d “İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi, Eğitimde Yansımalar”, *VIII Yeni İlköğretim Programlarını*

*Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri 2005.

Gültekin, Mehmet; Ruhan Karadağ. “Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:7, No:2, 503-528, 2007, <[http://www.anadolu.edu.tr/arastirma/hakemli\\_dergiler/sosyal\\_bilimler/](http://www.anadolu.edu.tr/arastirma/hakemli_dergiler/sosyal_bilimler/)>, (Erişim: 12.03.2011).

Günay Zahide, 2005-2006 Öğretim Yılında Uygulamaya Başlanan İlköğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Güneş, Firdevs. Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımla Gelen Yenilikler, *Eğitime Bakış, Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, Sayı: 16, 2010.

Gürdal Arzu, Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Öğretim Uygulamalarına Ait Öğretmen Görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Gündoğdu, Ahmet. “Bugün Yeni Şeyler Söylemek Lazım”, *Eğitime Bakış, Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, Sayı: 17, 2010.

Güven, Semra. *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Sınıf Ortamının Özellikleri*, 2007, <http://www.tevfikfikret-ank.k12.tr/haber/bildiri/179-184.pdf>, (Erişim: 03.06.2011).

İşman, Aytekin. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Pegem Akademi, Ankara 2008.

Kalender Alper, Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Yeni Matematik Programı'nın Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kaptan, Fitnat. “Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarıyla İlgili Değerlendirme, Eğitimde Yansımalar”, *VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Kayseri, 2005.

Karaağaçlı, Mustafa; Mahiroğlu, Ahmet. “Yapılandırmacı Öğretim Açısından Teknoloji Eğitiminin Değerlendirilmesi”, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim*

*Fakültesi Dergisi*, Sayı: 16, 2005.

Karacaoğlu Ö. Cem. “PISA Sonuçları ve Yapılandırmacı Yaklaşım”, *Eğitim Bülteni*, Sayı:32, 2008.

Karadağ, Engin; Sevgi Deniz;Tuğba Korkmaz; Gürkan Deniz. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma”, *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 21, Sayı: 2, 2008.

Karadağ, Engin. Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 153- 175, 2007.

Karadağ, Engin. v.d. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma”, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 2, 2008, <[http://kutuphane.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2008-21\(2\)/M10.pdf](http://kutuphane.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2008-21(2)/M10.pdf)> (erişim: 12.03.2011).

Karadeniz Gülçin, Çocukta Kavram Gelişimi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2002, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Karakuş Fazilet, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2006, , Çukurova Üniversitesi, Adana.

Karakuş Yusuf, İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yapısalcı Öğretmen Rollerine Sahip Olma Düzeylerinin Belirlenmesi (Adapazarı Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2003, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara 2005.

Kaya Ahmet, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Sınıf Öğretmenleri İle Bu Yaklaşımı Uygulamayan Dal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması (Gaziantep İli Örneği), (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2008, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kaya Beytullah, Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2008, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Kaya, Zeki. “Tüfekçi, Serap ve Bilasa, Pınar. Teknoloji ve Tasarım Eğitiminde Yapılandırmacılık Uygulamaları”, *Eğitime Bakış, Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, Sayı: 17, 2010.
- Kayaoğlu Füsün, İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç G. Bağcı. “Yapılandırmacı Fen Öğretimi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt: 1 Sayı: 7, 2001.
- Kirisçioğlu, Seda; Sami Oluk. “Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı İnteraktif Öğrenme Ortamlarının, Öğrenen Adaylarının Turum ve Davranışlarına Etkisi”, *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 13-15 Eylül Muğla Üniversitesi, Muğla 2006.
- Koç, Gürcü; Melek Demirel. “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 27, 2004, <[www.network54.com](http://www.network54.com)>, (Erişim: 03.06.2011)
- Koç Gürcü, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal Ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2002, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, İsa. “Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi”, 2006, <[http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/articles/2006/](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2006/)>, (Erişim: 07.04.2011).
- Köseoğlu, Fitnat; Basri Atasoy; v.d. *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı İçin Bir Fen Ders Kitabı Nasıl Olmalı?*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara 2003.
- Kurubacak, Gülsün. Sanal Öğrenme Ve Eğitimsel Değişimin Anlamı: E-Öğrenme Ortamını Oluşturan Yapılar, 2003, <[http://www.ideaelearning.com/sayfalar/makale\\_devam.asp?MakaleId=20](http://www.ideaelearning.com/sayfalar/makale_devam.asp?MakaleId=20)>, (Erişim: 03.06.2011).
- Küçük Nevin, İlköğretim II Kademe Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Sürecinde Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Maral Y. Didem, Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilik Düzeyleri ve Hizmet İçi Gereksinimleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Çanakkale

Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Marlowe, A. Bruce; L. Marilynn Page, *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*, A. Sage Publications, California 2005.

MEB, *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara 2004.

MEB, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara 2005.

MEB, “İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Genelgesi”, 2006, <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/>, (Erişim: 03.06.2011)

MEB, *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara 2008.

Mentiş, Ayşe; Serap Tüfekçi; v.d. “Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenme Ürünlerine Etkisi”, IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum 2000.

Mentiş, Ayşe. “Davranışçı Eğitimden Yapılandırmacı Eğitime”, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 16, 2004.

Ocak, Gürbüz; Mesude Tavlı. “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları”, *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı: 16, 2010.

Ocak, Gürbüz; Mehmet Koçyiğit; Ebru Özermen. “Yapılandırmacı Yaklaşım”, *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı: 16, 2010.

Oğuz, Aytunga; Nida Bayındır. “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretimi Planlamaya Ait Görüşleri”, *İlköğretim Online*, Cilt: 8, Sayı: 3, 2009, < <http://ilkogretim-online.org.tr>>, (Erişim: 10.12.2010).

Oğuz, Aytunga. “Yükseköğretimde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları” *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 17, 2004, < <http://www.ejer.com.tr/pdfiler>>, (Erişim:12.01.2011).

Oğuzkan, A. Ferhan. *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Emel Matbaacılık, Ankara, 1993.

Oludipe, Bimbola; Daniel Oludipe. “Effect of Constructivist-Based Teaching Strategy on Academic Performance of Students in Integrated Science at the Junior Secondary

School Level”, *Educational Research and Reviews*, v5 n7 p347-353, 2010, [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/simpleSearch.jsp?newSearch=true&eric\\_sortField](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/simpleSearch.jsp?newSearch=true&eric_sortField) , <Erişim Tarihi: 06.05.2011>.

Ozan Ceyhun, İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilikleri (Erzurum İli Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

ÖYEGM. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*, Ankara 1995.

Özbay A. Funda, Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak İngilizce Dersinin İşlenişine Ait Öğretmen Görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar

Özdemir Yusuf, Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı İle İlgili Bilgi Düzeyleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Özden, Yüksel. *Öğrenme ve Öğretme.*( 7.Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara 2005.

Özenç Mehmet, Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özer, M. Akif. “Etkin Öğrenmede Yeni Arayışlar: İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme”, *Bilig*, Sayı: 35, 2005.

Özgan, Habib; Esen Turan. “Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasında Karşılaşılan Sonuçların Çözümüne Yönelik Öğretmenlerin Yöneticilerden Beklentileri”, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ, 2010, s.724-729, < <http://usos2010.firat.edu.tr/bildiriler/pdfs/184.pdf> >, (Erişim: 11.02.201).

Özkan Betül, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Özgün Etkinlik Ve Materyaller Kullanmanın Etkililiği, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2001, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özmen, Haluk. Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme, *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, Cilt: 3, Sayı: 1, 2004, < <http://www.tojet.net/articles/3114.pdf> >, (Erişim:

07.03.2011).

Özmen Ş. G, Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmaca Öğrenme Yaklaşımına Ait Görüşlerinin İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2003, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Patterson, Eira Wyn. Initial Teacher Development in Science: The Impact of Constructivist-Informed Practice on Learning, Teacher Development, sayı: 15, no:1 s.69-86, 2011, <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/simpleSearch.jsp>, <Erişim Tarihi: 16.07.2011>.

Piaget, Jean. *Yapısalcılık*, (Çev: Füsün Akadlı), Dost Yayınevi, İstanbul 1982.

Saban, Ahmet. *Öğrenme-Öğretme Süreci Yeni Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2005.

Sağiroğlu A. Zafer. Yapıcı Öğrenme Modelinin (Constructivist Teaching Model) Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarih Ünitelerine Uygulanması", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2002, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sağlam H. İbrahim, Türkiyedeki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2006, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Saylan, Nevin; Yurdakul, Bünyamin. "İlköğretim Program Tasarılarının Gerektirdiği Yapılandırmacı Öğretmen Özelliklerine Sınıf Öğretmenleri İle Aday Öğretmenlerin Sahip Olma Düzeyleri", *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli, 2005.

Schunk H. Dale. "Öğrenme Teorileri," (Çev. Muzaffer Şahin), Nobel Yayın Dağıtım, s.238-261, Ankara 2009.

Senemoğlu, Nuray. *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara 2004.

Senemoğlu, Nuray. "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt:36, Sayı:160, 2011.

Senemoğlu, Nuray. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara 2005.

Şahin, Çavuş. "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 8, 2004.

- Şahin Ümran, İlköğretim 1.Kademe Sınıf Öğretmenlerinden Yapılandırmacı Yaklaşımın Dayalı Olarak Hazırlanan Matematik Dersi Programına Ait Algıları(Denizli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Şaşan, Hasan. “Yapılandırmacı Öğrenme”, *Yaşadıkça Eğitim*, Cilt: 74, 49-52, 2002.
- Şeker, Hasan. ve Gençdoğan, Başaran. *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2006.
- Şen, H. Şenay. “Yapısalcı Öğrenme Ortamları ve Öğretmenin Rolü”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Cilt: 284, 2002.
- Şentürk, Cihad. “Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık”, *Eğitim Dergisi*, Sayı, 23, 2009, < <http://www.egitirim.gen.tr/>>, (Erişim: 17.03.2011).
- Şentürk, Cihad; Gökhan Baş. “Yapılandırmacı Yaklaşımında Eğitim ve Sınıf Yönetimi”, *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı: 16, 2010.
- Şimşek, Nurettin. “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, Cilt:3, Sayı:5, 2004, <[http://www.ebuline.com/turkce/pdfs/ebu5\\_7.pdf](http://www.ebuline.com/turkce/pdfs/ebu5_7.pdf)>, (Erişim, 03.02.2011).
- Şişman, Mehmet. Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme, *Eğitime Bakış, Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, Sayı: 17, 2010.
- Tatlı, Ercan. “Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğretmen Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri”, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur < <http://www.belgeler.com/>>, (Erişim: 04.03.2011).
- Tezci, Erdoğan Aysun Gürol. “Yapılandırmacı Öğretim Tasarımında Teknolojinin Rolü”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 3, 2001.
- Tezci, Erdoğan; Aysun Gürol. *Oluşturmacı Öğrenme Tasarımı ve Yaratıcılık*, The Turkish Online Journal of Education Technology, No: 2, 2003, <http://www.tojet.net/articles/218.htm>, (Erişim: 03.04.2011)
- Tezci Erdoğan, Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2002, Fırat Üniversitesi, Elazığ.



- Titiz, Osman. *Yeni öğretim sistemi*, Zambak Yayınları, İstanbul 2005.
- Titiz, Tınaz. *Ezbersiz Eğitim: Yol Haritası*, Beyaz Yayınları, İstanbul 1999.
- Titrek, H. “Yeni Eğitim Programının Bakış Açısına Göre Öğretmenlerin Rollerinin Önem Düzeyine Ait Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”, *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Muğla 2006.
- Tomul, Fatma; Ercan Tatlı. “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri”, *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Eskişehir 2007.
- Türnüklü, Abbas. “Lise Yöneticilerinin Çatışma Çözüm Strateji Ve Taktiklerinin Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı Perspektifinden İncelenmesi”, *Eğitim Yönetimi*, Cilt: 42, 2005.
- Uludağ, Zekeriya. ve Odacı, Hatice. “Eğitim-öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân”, *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt: 153, 2002.
- Usta Ahmet, *İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlara Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Ülgen, Gülten. *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. Kuramlar ve Uygulamalar*, Lazer Ofset, Ankara 1994.
- Ünal, Çiğdem; Tekin Çelikkaya. “Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği)”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 13, 197-212, 2009.
- Ünder, Hasan. Yapılandırmacılığın Epistemolojik Savlarının Türkiye’de İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programlarında Görünümleri, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 35, Sayı: 158, 2010, <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/519/231> (Erişim: 05.02.2011).
- Üstündağ, Tülay. *Yaratıcılığa Yolculuk*, Anı Yayıncılık, Ankara 2002.
- Variş, Fatma. *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara 1978.
- Variş, Fatma. *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Yayınları, Ankara 1988.

Watson, Judith. “Yapılandırmacı Eğitim ve Öğretim Zorlukları”, (Çev: Kızılabdullah, Yıldız), *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 11, s.357-359, 2008, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/1144/13421.pdf> (Erişim: 11.11.2011)

Vygotsky, L. Semyonovich. *Dil ve Düşünce*, (Çev. S. Koray), Toplumsal Dönüşüm Yayınları, Ankara 1998.

Yanpar, Tuğba. “İlköğretimde Yapılandırmacı (Constructivist) Bir Sınıf Kültürü Yaratma”, *Yaşadıkça Eğitim*, Cilt: 72, 2001.

Yanpar, Tuğba. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Anı Yayıncılık, Ankara 2005.

Yapıcı, Mehmet; Hamiden Leblebicier. “Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına Ait Görüşleri”, *İlköğretim Online*, Cilt: 6, Sayı: 3, 2007.

Yapıcı, Mehmet. “Yapılandırmacılık ve Sınıf”, *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*. Cilt: 8, 2007.

Yapıcı, Mehmet. “Yapılandırmacılık”, *Eğitim Psikolojisi*, (Editör: İbrahim Yıldırım), Anı Yayıncılık, Ankara 2008.

Yapıcı, Şenay; Mehmet Yapıcı. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara 2005.

Yaşar, Şefik; Mehmet Gültekin; v.d. “Yeni ilköğretim Programlarının Uygulanmasına Ait Sınıf Öğretmenlerinin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi: Eskişehir İli Örneği Eğitimde Yansımalar”, *VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri 2005.

Yaşar, Şefik. “Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği”. Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 1993.

Yaşar. Şefik, “Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü”, *Eğitime Bakış, Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, Sayı: 17, 2010.

Yaşar. Şefik. "Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci", VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı 1, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yayınları, 695-699, Konya 1998.

Yeşildere, Sibel; Beymen Türnüklü. “Matematik Öğretiminde Yapılandırmacı Değerlendirme”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 16, 2004.

Yıldırım, Ali; Hasan Şimşek. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2004.

Yıldırım, Ali; Ebru Öztürk. “Sınıf Öğretmenlerinin Günlük Planlarla İlgili Algıları: Öncelikler, Sorunlar Ve Öneriler”, *İlköğretim-Online*, Cilt: 1, Sayı: 1, 2002.

Yılmaz Bülent, Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Yurdabakan, İrfan. “Alternatif değerlendirme yaklaşımları”, 2004, <http://www.geocities.com/irfanyurdabakan/ALTDEGER.htm>, (Erişim: 03.06.2011).

Yurdakul, Bünyamin. “Yapılandırmacılık”, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (Editör: Özcan Demirel), Pegem A Yayıncılık, Ankara 2005.

Yurtluk Mehmet, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersi Öğrenme Süreci Ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2003, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

“13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Sonuç Bildirgesi”, (2004),

<<http://ebk.inonu.edu.tr/adresinden>>, (Erişim: 03.05.2011).

<<http://programlar.meb.gov.tr>>, (Erişim: 02.03.2011).

<<http://www.felsefe.net/sosyologlar/auguste-comte.html>>, (Erişim: 03.05.2011).

<[www.erdemyayinlari.com/ders\\_kitabi.php](http://www.erdemyayinlari.com/ders_kitabi.php)>, (Erişim: 10.03.2011).

<[www.egitim.aku.edu.tr](http://www.egitim.aku.edu.tr)>, (Erişim: 13.04.2011).

**EKLER**

**EK 1a:** “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı İle İlgili Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi” konulu anketin uygulaması İçin Çanakkale Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı

**EK 1b:** Araştırma Değerlendirme Formu

**EK 2a:** Kişisel Bilgi Formu

**EK 2b:** “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği”

**EK 1a**

T.C.  
 ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
 İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.17.00.07-3117  
 Konu : Anket Uygulaması.

674

## VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının  
 14.12.2010 tarihli ve B.30.2.ÇAÜ.0.72.00-290-2913 sayılı yazısı

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Esengül KEREM tarafından, "2005-2006 Eğitim Öğretim yılı öncesi göreve başlayan sınıf öğretmenlerinin yapılandırma yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin incelenmesi" konulu araştırma kapsamında, 21/02/2011-18/02/2011 tarihleri arasında, İlimiz Merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarındaki öğretmenlere yönelik, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde anket uygulaması yapılması ilgi yazıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde: olurlarınıza arz ederim.



Vefa BARDAKCI  
 Millî Eğitim Müdürü 7

OLUR

29.../12/2010

Bahir ALTUNKAYA  
 Vali a.  
 Vali Yardımcısı

EK 1b

FORM: 2

T.C.  
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı  
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Esengül KEREM
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez ve 11 ilçe İlköğretim Okulları
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlköğretim okulları 1. Kademe Öğretmenler
Araştırmanın konusu	2005-2006 Eğitim –Öğretim Yılı Öncesi Göreve Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Yaklaşımı Derslerinde Uygulamadaki Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez önerisi
Veri toplama araçları	Öğretmen Anketleri
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Öğretmenler
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

29/12/2010  
Komisyon Başkanı  
İbrahim BAĞCI

Uye  
Zekiye KILIÇ

Uye  
Süheyla H. YURDUSEV

**EK 2a**

Değerli öğretmenler,

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterliliklerinin belirlenmesi ile ilgilidir. Konuyla ilgili sorulara size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek cevap veriniz. Vereceğiniz cevapların samimi ve doğru olması araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması açısından son derece önemlidir. Formlara isim yazmayınız. Formlardan elde edilecek bilgiler toplu olarak değerlendirilecektir. Lütfen boş soru bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi

Esengül KEREM

**KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Mesleki kıdeminiz:

(1) 1-5yıl (2) 6-10 (3) 11-15 (4) 16-20 (5) 21 ve üzeri

2. Cinsiyetiniz:

(1) Erkek (2) Kadın

3. Lisansüstü eğitim alma durumunuz:

(1) Master-Doktora (2) Hiçbiri

4. Şuanda görev yaptığınız okulun sosyo-ekonomik durumu nasıldır?

(1) Alt (2) Orta (3) Üst

5. Bu eğitim yaklaşımı ile ilgili ‘‘Hizmet İçi Eğitim Semineri’’ alma durumunuz:

(1) Aldım (2) Almadım

6. Okul türü:

(1) Devlet (2) Özel

7. Mezun olduğunuz okul:

(1) Öğrt. Okulu (2) Eğitim Enstitüsü (3) Fen-Edebiyat Fak.  
(4) Sınıf Öğrt. (5) Diğer Fak. (6) Eğitim Fak. Diğer Bölümle

8. Mezun olduğunuz yıl:

(1) 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılı öncesi  
(2) 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılı ve sonrası

## EK 2b

Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği						
Öğrenci ile İlgili Alt Boyutlar		Çok yeterli	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz	Çok yetersiz
1	Öğrencinin fiziksel özelliklerini tanırım	5	4	3	2	1
2	Öğrencinin zihinsel özelliklerini tanırım	5	4	3	2	1
3	Öğrencinin duygusal özelliklerini tanırım	5	4	3	2	1
4	Öğrencinin ilgi ve yeteneklerini tanırım	5	4	3	2	1
5	Öğrencinin sosyo-ekonomik özelliklerini tanırım	5	4	3	2	1
6	Öğrencinin arkadaşları ile olan iletişimini tanırım	5	4	3	2	1
7	Öğrencinin farklı ihtiyaçları olduğunu bilirim	5	4	3	2	1
8	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini bilirim	5	4	3	2	1
9	Öğrencilerin kendisi ve arkadaşları ile iletişime girmelerini desteklerim	5	4	3	2	1
Öğretimi Planlama ile İlgili Alt Boyutlar		Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
10	Öğretimin hedeflerini belirlerim	5	4	3	2	1
11	Öğrenci kazanımlarını belirlerim	5	4	3	2	1
12	Konuya uygun olarak materyal hazırlarım	5	4	3	2	1
13	Konuya uygun değerlendirme araçlarını hazırlarım	5	4	3	2	1
14	Öğretim faaliyetleri için uygun ortamı hazırlarım	5	4	3	2	1
15	Öğretim faaliyetleri için güncel kaynaklar edinirim	5	4	3	2	1
16	Dersi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlarım	5	4	3	2	1
Öğretim Süreci İle İlgili Alt Boyutlar		Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
17	Öğrencilerin derse karşı ilgilerini çekerim	5	4	3	2	1
18	Öğrencileri hedef ve davranışlardan haberdar ederim	5	4	3	2	1
19	Öğrencilerin konuları öğrenmeleri için fırsat ve zaman veririm	5	4	3	2	1
20	Ders konularını gerçek olaylarla bağdaştırırım	5	4	3	2	1
21	Tanımlara uygun örnekler veririm	5	4	3	2	1



	Öğretim Süreci İle İlgili Alt Boyutlar	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
22	Bilgiyi öğrencilerin fiziksel etkinliklerini kullanarak veririm	5	4	3	2	1
23	Bilgiyi öğrencilerin zihinsel etkinliklerini kullanarak veririm	5	4	3	2	1
24	Öğrenme- öğretme sürecine öğrencinin yakın çevresini de katarım	5	4	3	2	1
25	Öğrendiği bilgileri hayatının kesitleri ile birleştiririm	5	4	3	2	1
26	Öğrenme- öğretme sürecini zamana yayarım	5	4	3	2	1
27	Öğrencileri farklı ve yeni bir şeyler ortaya koymak için desteklerim	5	4	3	2	1
28	Öğrencilerin bireysel farklılıklarından yararlanırım	5	4	3	2	1
29	Öğrencileri derse karşı güdülerim	5	4	3	2	1
30	Etkinliklerde bütün öğrencilere görev veririm	5	4	3	2	1
31	Öğrencilerin etkinlikler esnasında bağımsız hareket etmesine olanak veririm	5	4	3	2	1
32	Öğrencilerin düşüncelerinden yararlanırım	5	4	3	2	1
33	Derslerde alternatif öğretim yöntemleri kullanırım	5	4	3	2	1
34	Öğrencilerin konuları anlayış biçimlerini ortaya çıkarırım	5	4	3	2	1
35	Öğrencilere bireylerin farklı düşünceleri olduğunu kavratırım	5	4	3	2	1
36	Öğrencilerin kendi aralarında sorular sormalarını sağlarım	5	4	3	2	1
37	Öğrencilerin derste aktif rol almalarını sağlarım	5	4	3	2	1
38	Sınıfta otoriterimdir	1	2	3	4	5
39	Öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirici etkinliklerde bulunurum	5	4	3	2	1
40	Sınıfta tartışma grupları oluştururum	5	4	3	2	1
41	Öğrencileri, konular arasında ilişki kurmalarına yönlendiririm	5	4	3	2	1
42	Konular ve dersler arasında bağlantı kurarım	5	4	3	2	1
43	Öğrencilerin ilgilerini çekici yöntemler uygularım	5	4	3	2	1
44	Öğrenciyi derse karşı cesaretlendiririm	5	4	3	2	1
45	Öğretim materyallerini etkili olarak kullanırım	5	4	3	2	1
46	Öğrencilere hazır bilgi veririm	1	2	3	4	5
47	Öğrenme- öğretme sürecinde sade, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanırım	5	4	3	2	1

	Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Alt Boyutlar	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
48	Öğrencilere karşı objektifim	5	4	3	2	1
49	Öğrencileri düşünmeye sevk edici sorular sorarım	5	4	3	2	1
50	Öğrencilere soru sorduktan sonra belirli bir düşünme süresi veririm	5	4	3	2	1
51	Ders aşamasında açık uçlu sorular sorarım	5	4	3	2	1
52	Sözlü ve yazılı yoklama yaparım	5	4	3	2	1
53	Ödev ve projeleri kontrol ederim	5	4	3	2	1
54	Öğrencilere değerlendirme sonucu geri bildirim veririm	5	4	3	2	1
55	Amaca uygun değerlendirme yaparım	5	4	3	2	1