

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
YAPILANDIRMACILIĞA YÖNELİK TUTUMLARI
VE YAPILANDIRMACILIĞI UYGULAMAYA
İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI
(AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)**

Nuray KAYA

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nil DUBAN

Eylül, 2013

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACILIĞA YÖNELİK
TUTUMLARI VE YAPILANDIRMACILIĞI UYGULAMAYA İLİŞKİN
ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI (AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)**

Hazırlayan
Nuray KAYA

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Nil DUBAN

Afyonkarahisar, 2013

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa Yönelik Tutumları Ve Yapılandırmacılığı Uygulamaya İlişkin Öz-Yeterlik İnançları (Afyonkarahisar İli Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

10/09/2013

Nuray KAYA

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Yrd.Doç.Dr. Nil DUBAN

Jüri Üyeleri : Prof.Dr. Ahmet Ali GAZEL

: Yrd.Doç.Dr.Tuğba SELANİK AY

İmza



İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Nuray KAYA'nın "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcılığa Yönelik Tutumları ve Yapılandırıcılığı Uygulamaya İlişkin Öz-Yeterlik İnançları (Afyonkarahisar İli Örneği)" başlıklı tezini değerlendirmek üzere 10.09.2013 günü saat 11:00'da Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir

Prof.Dr.Selçuk AKÇAY
MÜDÜR

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACILIĞA YÖNELİK TUTUMLARI VE YAPILANDIRMACILIĞI UYGULAMAYA İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI (AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)

Nuray KAYA

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
EYLÜL 2013

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nil DUBAN

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını ve bu yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz yeterlilik inancını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada karma yöntem kullanılmış olup, nicel veriler “Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği” ve “Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılarak, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ve kasabalarında görev yapan 306 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel veriler ise 14 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğudur.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacı yaklaşım, tutum, öz yeterlik inancı, sınıf öğretmenleri.

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS CONSTRUCTIVISM AND THEIR SELF EFFICACY BELIEFS TOWARDS THE IMPLEMENTATION OF CONSTRUCTIVISM (AFYONKARAHİSAR SAMPLE)

Nuray KAYA

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

SEPTEMBER 2013

Advisor: Asst. Prof. Dr. Nil DUBAN

The general purpose of this research is to determine the attitudes of primary school teachers towards constructivism and their self-efficacy beliefs towards the implementation of this approach. For this purpose mixed method has been used in the study, the quantitative data have been collected through "Constructivist Approach Attitude Scale" and "The Self-Efficacy Beliefs Scale Towards The Implementation of Constructivist Approach", the qualitative data have been collected through semi-structured interviews.

In the current study, one of the probability sampling methods, cluster sampling has been used. The sample of the study composes the 306 primary teachers who work in the city center and the towns of Afyonkarahisar in the 2012-2013 academic year. Qualitative data have been obtained through semi-structured interviews with 14 primary school teachers.

At the end of the study it has been emerged that the primary school teachers have positive attitudes towards the constructivist approach. Another result of the current study is that the self-efficacy beliefs of the primary school teachers towards the implementation of constructivist approach are high.

Key words: Constructivist approach, attitude, the self-efficacy belief, primary school teachers.

ÖNSÖZ

Sürekli bir değişim içinde bulunan dünyada, eğitimdeki değişiklik, yenilik ve gelişimleri kavrayarak, üzerlerine düşen görevin farkında olup, bu görevi uygun şekilde yerine getiren bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bireylerin görevlerini en uygun şekilde yerine getirmeleri için eğitim sisteminde belli felsefeler ve öğrenme yaklaşımları benimsenmektedir. Bu yaklaşımlardan biri de son yıllarda en çok savunulan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır. 2005 yılında uygulanmaya başlayan öğretim programlarının temelini de yapılandırmacı yaklaşım oluşturmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik geliştirdikleri olumlu tutum, öğrencilerin bu yaklaşım doğrultusunda eğitim alabilmelerine, sınıf öğretmenlerinin bu yaklaşıma yönelik tutumlarının bilinmesi de yapılandırmacılığın uygulanabilirliğinin belirlenmesine olanak sağlar. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir öğretmenin eğitim sisteminde istenilen başarıyı yakalaması için işinin gereklerini yapabileceğine ilişkin inancının olması gerekir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının belirlenmesi, bu yaklaşımın ne derece uygulanabildiğini göstermede çok önemli bir yer tutar.

Bu çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarının ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle araştırmanın tüm aşamalarında çalışmalarımı titizlikle inceleyen, görüş, fikir ve önerileriyle beni yönlendiren, ilgisi, desteği ve tüm içtenliğiyle deneyimlerini paylaşarak yol gösteren danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Nil DUBAN'a çok teşekkür ederim. Yüksek Lisans eğitimine başlamama vesile olan Sayın Prof. Dr. Emine SEYRANTEPE'ye teşekkürü borç bilirim. Ayrıca araştırmanın analizinde verdiği katkıdan dolayı Sayın Yrd. Doç. Dr. Bülent AYDOĞDU'ya teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirildiği okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim. Yüksek Lisans eğitimi

boyunca bana her türlü desteği ve kolaylığı gösteren Okul Müdürüm Sayın Ahmet ALADAĞ'a teŖekkür ederim.

Tüm öğrenim hayatım boyunca her türlü maddi ve manevi desteklerinden dolayı canım anneme ve Ŗu an yanımda olmasa da bugünlere gelmemde büyük katkısı olan, manevi desteğini devamlı yanımda hissettiğim canım babama, tüm mutlu ve sıkıntılı olduğum zamanlarda yanımda olan ve elinden geleni her zaman fazlasıyla yapan canım ablam İlkay SOYTÜRK'e, her türlü teknik destekten dolayı eniŖtem Mehmet SOYTÜRK'e ve henüz çok küçük olmasına rağmen tüm sıkıntılı anlarımı anlayıp bana moral vermeye çalıŖan biricik yeğenim Selim'e sonsuz teŖekkür ederim.

Nuray KAYA

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ	ii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. YAPILANDIRMACILIK	8
1.1. YAPILANDIRMACILIK NEDİR?.....	8
1.2. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME	9
1.3. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ GENEL ÖZELLİKLERİ	10
1.4. YAPILANDIRMACILIĞIN TEMEL ÖĞELERİ	12
1.5. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME İLKELERİ	13
1.6. YAPILANDIRMACI ÖĞRENMENİN AMACI	14
1.7. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ TÜRLERİ	15
1.7.1. Bilişsel Yapılandırıcılık	15
1.7.2. Sosyal Yapılandırıcılık	17
1.7.3. Radikal Yapılandırıcılık	19
1.8. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMLARININ DÜZENLENMESİ...	20
1.9. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMDA ÖĞRETMENİN ROLÜ	24
1.10. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMDA ÖĞRENCİNİN ROLÜ	28
1.11. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINA	

YANSIMASI	30
2. YAPILANDIRMACI TUTUM	32
3. YAPILANDIRMACI ÖZ YETERLİK İNANCI	34
4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	37

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	47
2. EVREN VE ÖRNEKLEM	48
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	49
4. VERİLERİN TOPLANMASI	50
5. VERİLERİN ANALİZİ	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

1. ARAŞTIRMANIN NİCEL VERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	55
2. ARAŞTIRMANIN NİTEL VERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	82

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	96
--	-----------

KAYNAKÇA.....	106
----------------------	------------

EKLER.....	118
-------------------	------------

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Özellikler	21
Tablo 2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları ile Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırılması.....	23
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	48
Tablo 4. Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Tarihleri Ve Süreleri	51
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Madde Yüzde Ve Frekans Değerleri	56
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa Yönelik Tutumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları	57
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	58
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa Yönelik Tutumlarının Okutmakta Oldukları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	58
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa Yönelik Tutumlarının Okutmakta Oldukları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	59
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa Yönelik Tutumlarının Lisans Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre İncelenmesi	60
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa Yönelik Tutumlarının Lisans Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	60
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa Yönelik Tutumlarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	61
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa Yönelik Tutumlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	61
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa Yönelik Tutumlarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Göre İncelenmesi	62
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Ders Planlamaya İlişkin Öz Yeterlik İnancına Yönelik Maddelere İlişkin Madde Yüzde Ve Frekans Değerleri	63

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Öğrenme Öğretme Sürecine Yönelik Öz Yeterlik İnancına Yönelik Maddelere İlişkin Madde Yüzde Ve Frekans Değerleri	64
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Ölçme Değerlendirme Sürecine Yönelik Öz Yeterlik İnancına Yönelik Maddelere İlişkin Madde Yüzde Ve Frekans Değerleri	65
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğrenme Ortamı Oluşturmaya Yönelik Öz Yeterlik İnancına (4. Faktör) Yönelik Maddelere İlişkin Madde Yüzde Ve Frekans Değerleri	67
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı Uygulamaya İlişkin Öz Yeterlik İnançları İle Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları	68
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı Uygulamaya İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	70
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı Uygulamaya İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Okutmakta Oldukları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	72
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı Uygulamaya İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Okutmakta Oldukları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	73
Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı Uygulamaya İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Lisans Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre İncelenmesi	74
Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı Uygulamaya İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Lisans Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	76
Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı Uygulamaya İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	77
Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı Uygulamaya İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	79
Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı Uygulamaya İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Göre İncelenmesi	80

Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin “Yapılandırmacı Yaklaşım Hakkında Neler Biliyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	82
Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin “Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Düzenlenen Öğretim Programları Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	83
Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin “Yapılandırmacı Yaklaşımı En Çok Hangi Derslerde Uyguluyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	86
Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin “Derslerinizde Yapılandırmacı Yaklaşımı Destekleyici Hangi Araç Gereçlerden Yararlanıyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	87
Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin “Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygularken Sorunlar Yaşıyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	89
Tablo 33. Sınıf Öğretmenlerinin “Yapılandırmacı Yaklaşımı Öğrenme Ortamlarında Uygularken Yaşadığınız Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	92
Tablo 34. Sınıf Öğretmenlerinin “Yapılandırmacı Yaklaşımın Derslerde Etkin Kullanılabilmesi İçin Öğretmen Adaylarına Yönelik Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	94

KISALTMALAR DİZİNİ

f : Frekans

n : Kişi Sayısı

SS : Standart Sapma

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

p : İki Grup Arasındaki Farkın Şans Eseri Oluşma Olasılığı

akt : Aktaran

vd : Ve diğerleri

st : Satır

GİRİŞ

Hızlı bir değişim içinde bulunan dünya, eğitimdeki yenilik ve gelişmeleri kavrayan, kendilerine düşen görevin farkında olan ve bu görevlerini bilinçli olarak yerine getiren bireylere ihtiyaç duymaktadır (Erdem ve Demirel, 2002: 81). Bu bireylerin ve içinde yaşadıkları toplumun geleceği; bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Sözü edilen becerilerin kazandırılması ve yaşam boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006). Çağdaş eğitimi gerçekleştirmek amacıyla, belli felsefeleri ve öğrenme kuramlarını temele alarak hazırlanan eğitim programları, değişime uğramakta ya da köklü olarak değişmektedirler (Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013). Bütün eğitim programlarının temelini öğrenme yaklaşımları oluşturmaktadır (Özenç ve Doğan, 2012). Bu yaklaşımlardan biri de son yıllarda en çok savunulan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır.

Yapılandırmacılık kavramı başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere, Yeni Zelanda, İsrail, Kanada, İsviçre, Avustralya ve son olarak da Türkiye’de eğitim programlarının temelini oluşturmuştur (Dilaver ve Akyürek Tay, 2008). Son yıllarda var olan kuramlara alternatif bir yaklaşım olarak geliştirilen, birçok yöntem ve tekniği içeren ve öğrenmenin aktif bir süreç sonucunda meydana geldiğini savunan yapılandırmacı yaklaşım, ülkemizdeki öğretim programlarında yerini almıştır (Evrekli vd., 2009). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan ders programları 2005–2006 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim birinci kademesinde uygulanmaya başlamıştır. Bu programda öğrenciyi sınıf içinde sürekli pasif tutan, öğretmeni dinlemekten başka bir öğrenme biçimi sunamayan öğrenme yöntemleri bir kenara bırakılıp; öğrenciyi merkeze alarak, öğrencinin düzeyine uygun öğrenme yöntem- teknikleriyle, araştırmaya ve isteyerek öğrenmeye olanak sağlayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir (Karadağ vd., 2008: 384).

Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir yaklaşım değil, bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir yaklaşımdır ve bu yaklaşım bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Başta, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendikleri ile ilgili bir yaklaşım olarak gelişmiş, zaman

içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ile ilgili bir yaklaşıma dönüşmüştür (Demirel, 2011). Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin çevresinden ve ön bilgilerinden bağımsız değildir. Tam tersine yeni bilgileri, önbilgi ve deneyimleri ile sosyal çevrelerinin yardımı yoluyla zihinsel süreçleri sonucunda yapılandırdığını savunmaktadır (İnel vd., 2010). Yapılandırmacılar, bilginin çevreden pasif bir biçimde alınmadığını, kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan birey tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır. Bireyler doldurulmayı bekleyen boş variller değildir, tersine anlamları araştıran etkin organizmalardır (Koç ve Demirel, 2004).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenme, sosyal işbirliğine dayalı bir etkinlik olarak görülmektedir (Rice & Wilson, 1999). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme; öğrenenin önbilgileri ile yeni bilgi, düşünce ve deneyimleri arasında bağ kurduğu ve bilgilerin kişiye özgü biçimde anlamlandırıldığı ve yorumlandığı, bireysel ve aktif bir süreçtir. Bu yüzden her bireyin bilgileri yapılandırma biçimi farklıdır (Balım vd., 2009). Yapılandırmacı yaklaşım bireyin kavramları yaşantıları yoluyla oluşturduğu ve yansıttığı ilkesine dayanır. Birey yeni bir kavramla karşılaştığında, bu kavramı önceki yaşantılarıyla karşılaştırır, bunun sonucunda var olan yapısı değişebilir ya da önemsiz bulunarak reddedilebilir. Her durumda bilgi birey tarafından aktif olarak oluşturulur; birey bunu sağlamak için soru sorar, keşifler yapar ve bildiklerini test eder (Savaş, 2010).

Geleneksel sınıflarda öğrencilerin öğrenmeleri gereken sabit, değişmeyen bilgiler bulunmaktadır. Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimi yok denecek kadar azdır (Ocak, 2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla birlikte öğrenme ve öğretme kavramları yeniden tanımlanmış, öğretmen ve öğrenci rolleri de geleneksel öğretim yaklaşımlarına göre farklılık göstermiştir (Balım vd., 2009). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme sürecindeki en önemli öge öğrenci olmasına rağmen, yönlendirici rolündeki öğretmen de önemli bir yere sahiptir. Yapılandırmacı sınıflarda, öğrenme; öğretmen ve öğrenciler arasındaki işbirliği yolu ile desteklenmektedir, üst düzey düşünme ve problem çözme teşvik edilmektedir. Öğretmen konu ve öğrencilerin hayatları arasında bağlantı kurmaya çalışmaktadır. Öğrencilerin kendi bilgilerini inşa etmelerine izin verilmekte ve doğru ya da yanlış yanıtları yinelemekten kaçınmaları sağlanmaktadır. Öğretmen kolaylaştırıcı ve

rehber rolü oynamaktadır (Rice & Wilson, 1999). Yapılandırmacılar öğretmeni; öğrenme sürecini kolaylaştırıcı, öğrencilerin öğrenmeleri hakkında dönüt veren, özgün öğrenme ortamları sağlayarak öğrenmelerin gerçekleşmesine rehberlik eden kişi olarak tanımlamaktadır (Savaş, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturabilmeleri için onlara ortam hazırlar, öğrencilerin tek bir doğruyu aramalarını değil doğru ve yanlışın birincil nedenlerini sorgulamalarını sağlar. Öğretmenler öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını destekler, derin düşünmeyi gerektiren açık uçlu sorularla öğrencileri araştırmaya sevk eder, öğrencilerden gelen tepkileri dersin içeriği ile ilişkilendirir ve gerektiğinde ders içeriğinde değişiklik yapmasına izin verir (Dilaver vd., 2008).

Yapılandırmacı anlayışta rehber rolü ön plana çıkan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını layıkıyla yerine getirebilmesinde kendi tutumları, inançları ve öğrenme ortamındaki davranışları büyük önem taşımaktadır. Tutum, inanç ve davranış arasında önemli bir etkileşim bulunmaktadır. Çünkü, tutum, motivasyon ve davranış etkileyen önemli bir unsurdur (Evrekli vd., 2009). Tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu örgütlenen, bir öğrenme süreci sonunda oluşan, bireyin davranışlarını yönlendiren, bireyin karar verme sürecinde etkisi olan, bireye ait bir unsurdur. Bireyin bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarına bir bütünlük ve bir tutarlılık getirir. Tutum gözle görülmez, bireyin davranışlarına bakarak bir objeye ya da bir duruma karşı tutumu hakkında bilgi sahibi olunabilir. Kişinin bir olaya ya da bir duruma karşı tutumu olumlu ya da olumsuz olabilir (Tavşancıl, 2010).

Okullar işbirliğine değer veren, özgüveni teşvik eden, öğrencileri eleştirel bilgi işleme becerileri ile hazırlayan bir okul kültürü yaratmak zorundadır. Bu kültürü geleneksel öğretim modeli kullanarak yönetmek zordur. Ancak yapılandırmacı model kullanımı ile gerçekleştirilebilir (Rice & Wilson, 1999). Bu bağlamda, okul kültürünün önemli bir parçası olan öğretmenlerin tutumu ve işlerini yapabileceklerine ilişkin inançları önem kazanmaktadır.

Öz yeterlik, Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramının anahtar kavramıdır. Bu kurama göre, kişilerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde

kullanabilmeleri için öncelikle ilgili alanda kendilerine güven duymaları gerekir (Caymaz, 2008; Kurbanoglu, 2004). Bandura'ya göre, özyeterlik algısı insanların uygulamak için seçtikleri davranışla ilgili olarak; çaba sarf etmeleri gereken bir durumda gösterdikleri çaba düzeyini, başarısızlık veya engellerle karşılaştıklarında direnç durumlarını, elverişsiz koşullarda sergileyebildikleri esnekliği, çevresel isteklerle mücadele etmeleri gereken durumlarda yaşadıkları stres düzeyini etkiler (Yaman, Cansüğü Koray, Altunçekiç, 2004). Öz yeterlik, Siegle'a göre bir kişinin bir işi yapabileceğine ilişkin yargısıdır. Bu, kişinin "yapabilirim ya da yapamam" şeklindeki inancıdır (Caymaz, 2008).

1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını ve bu yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inancını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda "Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği" ve "Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği" kullanılarak sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ve yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak sonuçlar desteklenmiştir.

2. PROBLEM CÜMLESİ

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin görüşlerini almak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yer verilmiştir.

1. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ne düzeydedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarında okutmakta oldukları sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarında lisans mezuniyet alanı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarında kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarında okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ne düzeydedir?

8. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında okutmakta oldukları sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında lisans mezuniyet alanı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

12. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

13. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa ve bu yaklaşımın uygulanışına yönelik görüşleri nelerdir?

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğretim programlarının uygulanmasında öğrenciler kadar öğretmenlere de önemli roller düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik geliştirdikleri olumlu tutum, öğrencilerin bu yaklaşım doğrultusunda eğitim alabilmelerine olanak sağlar. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin bu yaklaşıma yönelik tutumlarının bilinmesi, yapılandırmacılığın uygulanabilirliğinin belirlenmesi açısından önemli anahtarlardan biri olarak görülebilir. Günümüzde, öğretmenliğin her bakımdan daha fazla nitelik ve yeterlik gerektiren bir meslek haline geldiği düşünüldüğünde, bir öğretmenin eğitim sisteminde istenilen başarıyı yakalaması işinin gereklerini yapabileceğine ilişkin inancının olmasına da bağlıdır. Bir öğretmenin derslerinde yapılandırmacı yaklaşımı başarıyla uygulayabilmesi için bu yaklaşımı kuramsal olarak çok iyi bilmesinin yanı sıra, öğrenme ortamını düzenleyerek yapılandırmacılığın gereklerini burada uygulayıp uygulayamayacağına ilişkin inancı da önem taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının belirlenmesi, bu yaklaşımın ne derece uygulanabildiğini göstermede bir mihenk taşı olarak düşünülebilir.

4. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Afyon il merkezindeki 306 sınıf öğretmenin görüşü ile sınırlıdır.

5. SAYILTILAR

1. Öğretmenler kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Örneklem grubunun araştırma evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan anketlerde öğretmenlerin tutumları hakkında fikir sahibi olmak ve öz yeterliklerini ölçmek için yeterli düzeyde ve sayıda soru kullanılmıştır.

6. TANIMLAR

Tutum: Yaşantı ve deneyimler sonucu örgütlenen, bir öğrenme süreci sonunda oluşan, bireyin davranışlarını yönlendiren, bireyin karar verme sürecinde etkisi olan, bireye ait bir unsur (Tavşancıl, 2010).

Öz-yeterlik: Bir kişinin bir işi yapabileceğine ilişkin yargısı (Caymaz, 2008).

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. YAPILANDIRMACILIK

1.1. YAPILANDIRMACILIK NEDİR?

Yapılandırmacılık İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığıdır. Constructivism, eğitim ve öğrenme konusunda terim olarak bilginin oluşturulmasını ifade eder. İngilizce constructivism kelimesinin karşılığı olarak farklı terimler kullanılmaktadır. Kimi araştırmacılar “*oluşturmacılık*” terimini kullanırken, kimileri de “*yapılandırmacılık*”, “*yapısalcılık*”, “*yapıcılık*”, “*inşacılık*”, “*kurgulamacılık*”, “*bilgiyi yapılandırma*”, “*yapılandırıcı öğrenme*”, “*oluşumcu yaklaşım*”, “*yapısalcı oluşturmacılık*” gibi terimler kullanmışlardır (Özdemir ve Kıroğlu, 2011; Gömleksiz ve Elaldı, 2011; Can, 2006; Çınar vd., 2006).

Yapılandırmacı yaklaşım; Wittrock tarafından geliştirilmiş olup Ausubel’in, “öğrenmeyi etkilen en önemli etken öğrencinin mevcut bilgi birikimidir, yeni öğrenilen bilgiler bunlar üzerine inşa edilir” şeklinde ifade edilen düşüncesi üzerine odaklanmıştır (Özmen, 2006). 1970’li yılların başında literatürde ilk ortaya çıkışından bu yana “yapılandırmacılık” teriminin eğitimle ilgili pek çok dalda önemi bir hayli artmıştır. Özellikle de matematik ve fen bilimleri öğretiminde olmak üzere öğrenme süreci ile ilgilenen araştırmacılar arasında oldukça popüler olmuştur (Davis & Sumara, 2002). Bu yaklaşım, kaynağını bilişsel psikolojiden ve az oranda da davranışsal psikolojiden almaktadır (Abruscato & DeRosa, 2010).

İnsanların kendi deneyimlerinden kendi bilgilerini inşa etmeleri fikri olarak adlandırılan (Howe & Jones, 1998) yapılandırmacılık, bilginin doğasını ve insanın nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir öğrenme veya anlam oluşturma yaklaşımıdır (Özdemir ve Kıroğlu, 2011). Bu görüşün temelinde bilginin ya da anlamın dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmadığı, dışarıdan bireye aktarılmadığı, etkili biçimde birey tarafından zihinde yapılandırıldığı görüşü yer alır (Deryakulu, 2002).

Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır (Demirel, 2011; Özdemir ve Kıroğlu, 2011). Yapılandırmacılık; pasif öğrenme yerine aktif öğrenmeyi ve gruba dayalı işbirlikçi öğrenme etkinliklerinin kullanımını teşvik eder (Rice & Wilson, 1999). Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenme ortamında öğrencinin etkin ve üretken bir konumda olması önemlidir. Yapılandırmacılık öğrenme sürecinde kişiyi boş bir levha olarak algılayan geleneksel öğretim stratejilerine alternatif bir bakış açısıyla geliştirilmiştir (Aydın, 2008). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, ezberlemeye değil, öğrenenin bilgiyi transfer etmesine dayanır. Yapılandırmacı yaklaşımda asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp, aynen zihinsel yapılara yerleştirilmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bilgi, öğrenenin var olan düşünceleri ve yaşantıları tarafından üretilir (Özenç ve Doğan, 2012).

Yapılandırmacılık bireyin “zihinsel yapılandırması” sonucu gerçekleşen, biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacılık; gerçekliğin, bilginin, insanın ve bilimin doğasına dayanır (Erdem ve Demirel, 2002). Bu bağlamda yapılandırmacılığın esas alındığı öğrenmede bireyin ön-öğrenmelerinin büyük önem taşıdığı söylenebilir.

1.2. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME

Yapılandırmacı öğrenme, insanların bilgilerinin gelişiminde kendilerinin tamamen yer aldıkları durumda meydana gelir (Howe & Jones, 1998). Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme; öğrencinin dış dünyada algıladığı belli bir olgu, olay, nesne ve kavrama ilişkin, var olan deneyimlerine dayanarak gerçeği yorumlama veya zihninde kendi bilgilerini yapılandırma sürecidir. Her öğrencinin zihinsel yapısı doğduğu günden itibaren yaşadığı toplumsal veya bireysel deneyimlerin izlerini taşır. Öğrenme gerçekleşirken öğrenciler, yeni karşılaştıkları bilgi ile var olan zihinsel yapılarını karşılaştırır ve yeni bilgiyi uygun bir yere yerleştirmeye çalışırlar. Eğer yeni bilgiyle önceki bilgiler arasında ilişkilendirme yapılabiliyor ve yeni bilgi var olan yapıyla çelişmiyorsa, yeni bilgi zihinsel yapı içinde uygun bir yere yerleştirilir. Öğrenciler var olan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi denerler. Yeni

bilgi öğrencinin var olan zihinsel yapısıyla çelişiyorsa o zaman öğrenci yeni bilgi doğrultusunda zihinsel yapısında bazı değişiklikler yaparak bu çatışma durumunu çözmeye çalışır (Deryakulu, 2002). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bilgiyi aktarma yoluyla değil araştırma, problem çözme, soru sorma gibi öğrenci etkinlikleriyle gerçekleşir. Öğrenme bilgiyi olduğu gibi almak değil, yapılandırmaktır. Geçmiş yaşantılar, yeni yaşantıların yorumlanışını etkilediği için bireylerin bir bilgiyi ve bir kavramla ilgili şemayı yorumlamaları, diğer bireyin yorumlayışına benzemez (Özerbaş, 2007).

Böylece yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bilgilerin nasıl yapılandırıldığını anlamaya çalışan felsefenin bir kolu olarak, öğrenmenin temel felsefesini şöyle özetlemektedir (Özmen, 2004):

- Bilginin yapılandırılması zihinsel işlemleri gerektirdiği için öğrenme zihinsel bir süreçtir.
- Öğrencilerin önceki bilgi birikimi öğrenmeyi etkiler.
- Öğrenmenin daha sağlıklı bir şekilde meydana gelmesi için, öğrencilerin var olan bilgilerinin yanlış olduğunun ya da yeterli düzeyde olmadığını onlara ispatlanması gerekir.
- Öğrenme aynı zamanda sosyal bir süreçtir. Bu nedenle bilişsel anlamda gelişme için sosyal etkileşimler gereklidir.
- Öğrencinin yeni öğrendiği konuyla ilgili bilgilerinin pekişmesi için ek uygulamalar gereklidir.

1.3. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ GENEL ÖZELLİKLERİ

Yapılandırmacı yaklaşımın genel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Gürol, 2002; Yapıcı, 2007; Arslan, 2009):

- Bilgiyi araştırmaya, yorumlamaya ve analiz etmeye önem verir.
- Düşünme sürecini ve bilgiyi geliştirir.

- Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirir.
- Öğrenme odaklıdır.
- Gerçek ortamla bağlantı kurulur.
- Bilgi önceden belirlenir.
- Ortaklaşa, işbirlikli etkinlikler uygulanır.
- Her öğrenci kendi gerçeğini keşfeder.
- Süreç değerlendirmesine ağırlık verir.
- Öğrenci merkezlidir.
- Öğretmen, bilgi sunan değil, rehberlik yapandır.
- Öğrenmenin merkezinde bilgi değil, bilginin üretilmesi ve işlenmesi anlayışı vardır.
- Öğrenmedeki temel esas düşünmeyi öğrenme ve yaratıcılıktır.
- Temel felsefe “öğrenmeyi öğrenme” dir.
- Öğrenme sürecinin oluşturulması, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel kapasitesine bağlıdır ve doğaçlama olarak biçimlenir.
- Ne kadar öğrenildiği değil nasıl ve niçin öğrenildiği önemlidir.
- Öğrenme-öğretme süreci öğrenci tarafından geliştirilebilen etkinliklerle yürütülür.

Yapılandırmacı yaklaşımın sözü edilen özellikleri öğrenme sürecine ilişkin birtakım uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme ortamları düzenlenirken öğreneni etkin kılan, kendini düzenleyen ve yansıtıcı öğrenme için etkinlik sağlayan, problematik bir sorun ile öğretime başlanan, grupla ortak çalışarak işbirliğine dayanan bir strateji kullanılır. Bu ortamı düzenleyen öğretmen ise çoklu etkileşim ve çoklu iletişim sağlamakla birlikte problematik ve işbirliğine dayalı öğrenme-öğretme süreçlerine rehberlik yapar (Duman ve İkiel, 2002).

1.4. YAPILANDIRMACILIĞIN TEMEL ÖĞELERİ

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel öğeleri beş başlık altında toplanabilir. Birbirinden kesin sınırlarla ayrılması mümkün olmayan bu öğeler aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Saban, 2000; Özmen, 2006; Saygın vd., 2006):

Önceki Bilgilerin Harekete Geçirilmesi: Öğrenilen her şey, bireylerin önceki öğrendikleri ve zihinlerinde var olan bilgi yapısı ile doğrudan ilişkili olduğu için önceki bilgilerin tanımlanması çok önemlidir. Bunun için; öğrenme ortamında soru sorma, beyin fırtınası gibi etkinlikler düzenlenebilir

Yeni Bilginin Kazanılması: Öğretmenler uygun etkinlikleri planlayıp kullanarak yeni vermek istedikleri konuyu öğrencilere kavratmalıdır. Bu süreçte öğrenci yeni verilen bilgi ile var olan bilgisi arasında uyum olup olmadığına karar verebilmelidir. Öğrencilerin “bütünü”, “bütünün ilgili parçalarını” ve “bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkileri” açıkça görmeleri sağlanır. Öğretmen de bu konuda öğrencilere yardımcı olmalıdır.

Bilginin Anlaşılması: Öğrenciler yeni bilgilerle eski bilgileri karşılaştırarak anlama ve kavrama sürecini başlatırlar. Özümleme ve düzenleme yoluyla dengeleme sağlanır. Mevcut bilgilerle çelişmeyen yeni bilgiler kabullenilirken, çelişki durumunda zihinsel işlemler başlatılır.

Bilginin Uygulanması: Yeni kazanılan bir bilginin öğrenci tarafından istenilen düzeyde kavrandığının göstergesi, o bilginin karşılaşılan yeni ve farklı problemlerin çözümünde kullanılmasıdır. Bunun için öğretmenler uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikler oluşturmalıdır.

Bilginin Farkında Olunması: Bu aşamada öğrenciler öğrendikleri bilgileri gözden geçirirler. Öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin farkında olmalarını sağlayacak etkinlikler, bilgiyi nasıl ve hangi yollardan geçerek kullandıklarını görmelerine olanak sağlayan etkinliklerdir. Bu etkinlikler; rol oynama, örnek olay incelemesi, proje çalışması, akran öğretimi veya öğrendiklerini yazıya dökme olarak ifade edilebilir.

1.5. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME İLKELERİ

Yapılandırmacı öğrenmede esas olan öğrenmenin, öğrenci tarafından gerçekleştirilmesidir. Yapılandırmacı öğrenmede neyi, niçin, nasıl ve neden yapıldığı öğrenenler ve öğrenmeye rehberlik edenlerce bilinir. Öğrenenler, öğrendiklerini kendileri zihinlerinde yapılandırır (Damlapınar, 2008). Yapılandırmacılığın başlıca ilkelerini kavrayan öğretmenin bir konuyla karşılaştığında kafasında oluşan “Ne öğretmeliyim?” ve “Nasıl öğretmeliyim?” sorularına nasıl cevap vereceğini bulması kolaylaşacaktır (Abruscato & DeRosa, 2010). Yapılandırmacı yaklaşım dört temel ilke ışığında tanımlanmaktadır:

- Bilgiler, eski bilgi yapıları üzerine temellendirilir. Bilgi geçmiş deneyimlerden oluşur. Bilişsel gelişim, yeni durumlara veya fikirlere uyum sağlama ve kendini ona göre düzenleme yoluyla meydana gelir.
- Bireyler yeni bilgiyi, var olan mantıksal bir çerçevede özümsemeye çalışırlar. Bu çerçevenin çeliştiği veya yetersiz olduğu durumlarda, yeni bilgiye uyum sağlayacak daha yüksek seviyede bir bilgi geliştirilir.
- Öğrenme, mekaniksel olarak olguların fazlalaşmasından çok düşüncelerin üretilmesini içerir.
- Anlamli öğrenme, bilişsel çatışmanın çözümü ve yansımaları yoluyla, bireylerin var olan düşüncelerini yeniden düşünmesi ve gözden geçirmesi sayesinde eksik anlama düzeylerinin tamamlanmasıyla oluşur (Howe & Jones, 1998; Gürol, 2002).

Yapılandırmacı ilkeler farklı bakış açılarıyla farklı biçimlerde de ele alınabilmektedir. Değişik bir bakış açısıyla yapılandırmacılığın temel ilkeleri Brooks & Brooks (1993) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrencileri problemlere yönelterek konuya ilgilerini uyandırmak
- Öğrenmeyi en genel kavramlarla yapılandırmak
- Öğrencilerin kişisel görüşlerini ortaya çıkararak, bu görüşlere değer verildiğini göstermek

- Eğitim programını öğrenci görüşlerini değerlendirilerek yönlendirmek
- Öğrenmelerin değerlendirilmesini öğretim kapsamında ele almak (Erdem ve Demirel, 2002; Özerbaş, 2007; Demirel, 2011).

1.6. YAPILANDIRMACI ÖĞRENMENİN AMACI

Yapılandırmacı yaklaşım; eğitime bütüncül bir dünya görüşü, çeşitlilik ve eşitliğe saygı, işbirliği, öz-farkındalık ve öz-yeterliği destekleme, başarıya doğru rehberlik etme, eğitim uygulamalarını değerlendirme, hayatı her açıdan tartışma, dünyadaki ilişkileri sorgulama, dünya ve toplumlardaki güç ilişkilerine karşı eleştirel olma gibi görüşler getirerek son aşamada gerçek demokrasinin gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Can, 2006). Böylece yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı yoluyla sunulan bilgi üzerinde düşünen, yeni bilgiler oluştururken varsayımlar kuran, alternatif çözüm yollarına bağlı ortaya çıkabilecek sorunları sorgulayan, günlük yaşamdaki sorunlara eleştirel bir yaklaşımla bakan, özgür düşünmeyi destekleyen bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Özdemir ve Kiroğlu, 2011: 268).

Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenmenin amacı;

- bilimsel düşünebilme becerisi kazandırmak,
- neden-sonuç ilişkisi kurmayı öğretmek,
- problem çözme becerisini kazandırmak,
- toplumsal bilinç kazandırmak,
- iletişim becerisini kazandırmak,
- kendini yenilemeyi öğretmek,
- akıl, bilgi, teknoloji üretebilmeyi sağlamak,
- sosyal becerileri geliştirmek
- yönetici ve girişimci insan olmayı öğretmek olarak sıralanabilir (Atabay, 2006'dan akt. Arslan, 2009: 145-146).

Öğrenenlere gerek temel düşünme becerilerini gerekse üst düzey düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlayan yapılandırmacı yaklaşım kendi içinde farklı başlıklar altında sınıflandırılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu sınıflama yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının türleri olarak ele alınmaktadır.

1.7. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ TÜRLERİ

Yapılandırmacılık, birçok yaklaşımın ortak düşüncesindeki genel kabullere uyumuyla birlikte, zihindeki yapılandırma sürecinin işleyişi ve bilginin üretilmesi gibi konulara yaklaşımı bağlamında farklılıklar göstermektedir. Bazı araştırmacılar çocukların nasıl geliştiği, bilginin nasıl üretildiği gibi konular üzerinde dururken kimileri de disiplinlerin nasıl oluştuğu ve bilginin yapılandırılması sürecinde toplumsal süreçlerin etkileri konularını açıklamaya çalışmaktadır. Yapılandırmacı görüşe sahip araştırmacıların bir kısmı, bilgiyi bireyin yapılandığına inanırken, bazıları ise bilgiyi bireyin değil toplulukların yapılandığına inanmaktadır (Ün Açıkgöz, 2002). Tüm bu açılardan bakıldığında yapılandırmacılığın üç türünden bahsetmek mümkündür. Bunlar;

- bilişsel yapılandırmacılık,
- sosyal yapılandırmacılık,
- radikal yapılandırmacılıktır.

1.7.1. Bilişsel Yapılandırmacılık:

Bilişsel yapılandırmacılık Piaget'nin "Bilgiyi İşleme Kuramı"ndan üretilmiştir. Günümüz yazarlarından bu yaklaşım üzerinde en çok duranlar Ernst von Glasersfeld ve Cathy Fosnot'tur. Yapılandırmacılık, bireyin bilgiyi zihninde yapılandığı fikrine dayalı olarak gelişmiştir. Bireyin mevcut bilgi ve deneyimlerini yorumlayarak ve analiz ederek bilişsel bir sürece göre bilgiyi yapılandığından söz edilmektedir (Duman ve İkiel, 2002). Bilişsel yapılandırmacı görüşe göre öğrenme, bireysel bir girişimdir. Önceden edindiği bilgi ve deneyimlerden oluşan zihinsel yapıyla sınıfa gelen öğrencinin yeni bilgileri özümseyerek önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle bütünleştirmesi önemlidir (Deryakulu, 2002).

Piaget' in davranışçılar gibi bireyin zihinsel süreçlerini reddetmeyerek tam tersine öğrenmede zihni devreye soktuğu söylenebilir. Öğrenmenin, sadece uyarıcı – tepki hareketiyle sınırlı olmadığı, bir süreç işi olduğu fikri önemlidir (Mert, 2009). Piaget öğrenmenin sadece öğrencilere kendi bilgilerini oluşturma fırsatı verildiğinde gerçekleşebileceğini böylece de bireylerin gelecek yaşamlarında daha üretken ve yaratıcı olacaklarını belirtmektedir (Kurtdede Fidan, 2010). Piaget, Kont'ın içgörü kavramından etkilenmiştir. Bilişsel gelişim, bireyin çevre ile etkileşimi sayesinde sürekli gelişen, değişen ve etkinliklerine yön veren zihinsel yapılar yolu ile ilerler (Cebeci Senger, 2007).

Piaget öğrenmeyi özümleme, uyum ve denge kavramlarıyla açıklar. Özümleme bireyin kendisinde var olan bilişsel yapılarla (şemalarla), çevresine uyumunu sağlayan bilişsel bir süreçtir. Bireyin karşılaştığı bir olayı, olguyu ya da nesneyi, kendisinde daha önce var olan bilişsel yapı içine alma sürecidir (Pektaş, 2008: 14). Piaget'ye göre, hiçbir bilgi gerçeğin aynısı değildir. Gerçek bilgiye ulaşabilmek için, önceki yapı içerisinde özümleme sürecinin gerçekleşmesi gerekir. Özümleme kavramının anlamaya temel oluşturması ve bu anlama süreci içerisinde özümleme ile ulaşılan bütün bilgilerin gerçek anlama ile sonuçlanması, özümleme kavramını önemli kılar (Sağiroğlu, 2001: 31). Eğer bireyde var olan şemalar yeni durumları açıklamaya yetmezse bu şemaların yeniden düzenlenmesi ve biçimlendirilmesi gerekir. Önceden var olan şemaların değiştirilip, yeni şemaların oluşturulması uyum olarak tanımlanmaktadır (Pektaş, 2008). Özümleme ve uyum kavramları birbirini tamamlayan kavramlardır. Bu nedenle, özümleme olmadan uyum, uyum olmadan da özümleme gerçekleşmez. Bu nedenle; bireyin karşılaştığı yeni bilgileri özümlemesi ve bu yeni bilgilere uygun yaşantı biçimleri kazanması gerekmektedir (Sağiroğlu, 2002). Denge, adaptasyona giden son adımdır. “Adaptasyon” Piaget tarafından, bir bireyin çevresine tepki olarak yaptığı değişiklikleri tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Adaptasyon, özümleme ve uyumu da kapsar. Bireyin dünyayı algılaması mevcut şemalara uygun hale geldiği zaman, denge oluşur. Var olan şemalar yeni deneyimlerin üstesinden gelemediği zaman dengesizlik oluşur (Pektaş, 2008). Birey bu dengesizlikten kurtulmak için yeni bir çaba içerisine girer ve bunun sonucunda da yeniden bir dengeleme süreci başlamış olur. Bireyin dengeye girmesi yani kavrama durumu, yeni yaşantıları için

zihnini değiştirme sürecini gerektirir (Ketenci, 2010). Piaget'ye göre öğrenme iki yolla oluşmaktadır. Bu bağlamda öğrenme; var olan şema ya da model içine yeni bilginin özümsenmesi, var olan şema ya da modelleri yeniden yapılandırarak yeni bilgi/yaşantıya uyum sağlanması olarak ifade edilmektedir (Aydın, 2011).

Özetle; bilişsel yapılandırmacılıkta başlangıç noktası, bireyin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır ve bu bilişsel yapı dengededir. Birey yeni bilgiyi var olan bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır. Birey, yeni karşılaştığı bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyorsa, bilişsel yapısının içine zmler. Yeni bilginin zmlenmesiyle, yeni bir bilişsel dengeye ulaşır. Eğer yeni bilgi bireyin önceki bilişsel yapısıyla çelişiyorsa, birey yeni bilgiyi var olan bilişsel yapısının içine zmleyemeyecektir. Bu durumda, birey bir bilişsel dengesizlik yaşar ve yeni bilgiyi bilişsel yapısına zmleyebilmek için bilişsel yapısında bir düzenlemeye gitmek zorunda kalır. Bu düzenlemeyi gerçekleştirirken, yeni bilgi de kişinin bilişsel yapısına zmlenir ve birey yeni bir bilişsel dengeye ulaşır (Bağcı Kılıç, 2001).

1.7.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi açıklamada Lev Vygotsky'nin "Sosyo Kültürel Gelişim" kuramından yararlanırlar. Özellikle de Vygotsky'nin öğrenmede sosyal ortamın veya başkalarının rolü konusundaki vurgusu eğitimcilerin, öğrenmenin ne dereceye kadar bireysel bir süreç olduğunu tekrar düşünmelerine sebep olmuştur (Arslan, 2007). Vygotsky, bilginin sosyal etkileşimlerle oluştuğunu ne sürmüştür ve öğrenmede dilin ve kültürün önemli bir etkisi olduğunu savunmuştur. Öğrencinin bilişsel işlemleri; öğretmenlerle ve daha deneyimli akranlarla çalışırken geliştiğinden dolayı, öğrenme için sosyal olarak zengin bir çevreye ihtiyaç vardır (Duman ve İkiel, 2002; Bağcı Kılıç, 2001).

Sosyal yapılandırmacılara göre bilgi, sosyal grubun ortak kararıyla oluşturulur. Sosyal bağlamda anlam yapılandırılırken de bireyler; oluşturdukları anlamı paylaşarak diğer bireylerin düşünüşlerini etkiler, kendileri de bu bireylerden etkilenir (Akyol ve Fer, 2010). Böylece bireyin bilgi ve beceri kazanması ve bunları ielleştirmesi sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Bireyin çevresindeki

yetişkinler ve onların destekleyici tutumu, kendi akranları, dil ve ailenin sosyal yapısı, hem sınıf kültürü, hem de toplumun içinde yaşadığı kültür, olayları algılamasını ve sonuçları anlamlandırmasını yani bireyin bilişsel gelişiminin kalitesini ve hızını etkilemektedir (Ketenci, 2010).

Öğrenciler anlamlı bilgiyi yapılandırabilmek için toplumsal ve kültürel çevreleriyle etkileşim içinde olmaya ihtiyaç duyarlar. Sınıf, toplumun kültürünü yansıtan bir yer olduğundan dolayı öğrencilerin bireysel olarak bilgiyi yapılandırması, toplum üyelerince paylaşılan bilgilerin öğrenci tarafından toplumsal etkileşim sırasında içselleştirilmesidir (Deryakulu, 2002).

Vygotsky'nin öğrenmenin gerçekleşmesiyle ilgili görüşleri üç başlık altında toplanır:

Anlamlandırma: Kişinin içinde yaşadığı toplum ve kültür, bilgiyi anlamlandırmasında etkilidir. Bireylerin çevresindeki insanlar ve kültür olayları algılayıp, anlamlandırmasına etki eder.

Bilişsel gelişim araçları: Çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar vardır. Bunlar kültür, dil ve çocuğun çevresindeki çocuk için önemli kişilerdir. Araçların şekli ve kapasitesi, bilişsel gelişimi biçimlendirir.

Yakınsal gelişim alanı: Vygotsky kişinin gelişimi sonu olmayan bir silindire benzetmiştir. Bu silindir üzerinde, kişinin problem çözme becerileri geliştikçe yukarılara doğru kayan bir yakınsal gelişim alanı vardır. Vygotsky'e göre, öğrenci kendi çözebileceği problemlerden başlayarak daha zor problemlerde öğretmeninin ya da arkadaşlarının yardımını alarak gelişim silindirindeki yakınsal gelişim alanının daha üst noktalarına çıkabilir. Bu yaklaşıma göre her seviyede yardım alarak çözebileceği problemlerin yanı sıra yardım alsa da çözemeyeceği problemler olacaktır. Bu yaklaşım kişinin gelişimi sonsuzdur fikrini savunmaktadır (Bağcı Kılıç, 2001; Sağıroğlu, 2002; Kirişcioğlu, 2007).

Öğrenme ortamında sosyal yapılandırmacılığın temel vurgularını şöyle özetlemek olanaklıdır:

- Gelişim ve öğrenme sosyal bir etkinliktir.
- Öğretmenin görevi, öğrencinin öğrenme sürecini kolaylaştırmaktır.

- Öğrencilerin birbirleriyle çalışmaları ve etkileşimleri sağlanmalıdır. Öğrenciler, edindikleri yeni bilgileri arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşarak, tartışarak anlamlandırabilirler ve benimserler (Bağcı Kılıç, 2001; Kirişcioğlu, 2007).

Bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık karşılaştırıldığında bilişsel yapılandırmacılığın algılama ve bireye, toplumsal yapılandırmacılığın ise dil ve topluma önem verdiği dikkat çekmektedir. Campbell ve Tytler'e göre (2007) yapılandırmacı görüşte anlam yapılandırmada dilin önemini üzerinde durulurken önemli olanın bireyin kavramsal anlamayı yapılandırması olduğu belirtilmektedir. Yaklaşımların ortak noktası ise, bilginin mutlak gerçek olmadığı, öğrenen tarafından oluşturulduğudur. Yapılandırmacılıkta her birey özel ve sosyal bir varlık olarak kabul edildiğine göre, bu iki yaklaşım birleştirilerek, bireyin sosyal çevre içinde öğrenmeleri desteklemeli aynı zamanda, bilişsel süreçleri de takip edilmelidir (Ketenci, 2010).

1.7.3. Radikal Yapılandırmacılık

Ernst Von Glasersfeld'in geliştirdiği radikal yapılandırmacılık, öğrenme sürecini açıklarken günlük yaşamdaki bireysel deneyimler ve bu deneyimlerden ne anlaşıldığına odaklanarak, bilgiyi ve öğrenme kavramlarının yapılarını sorgulamakta, bilginin oluşumuna dair yorumlamalar getirmeye çalışmaktadır (Akyol ve Fer, 2010; Tural, 2009). Radikal Yapılandırmacılık, yapılandırmacı yaklaşımın felsefi temelleri ile ilgilenen şeklidir. Özellikle, "Bilgi nedir?", "Gerçek nedir?", "Bilgi ve gerçek nasıl öğrenilir?" gibi epistemolojik ve ontolojik soruların cevaplarını arar (Sağiroğlu, 2002). Glasersfeld'in, geçtiğimiz on yılda özellikle Matematik ve Fen eğitiminde kullanılan yapılandırmacı anlayışın gelişimine önemli bir etkisi olmuştur (Matthews, 2000).

Radikal yapılandırmacılık, araştırmacılar tarafından farklı yönleriyle ele alınarak tanımlanmıştır. Radikal yapılandırmacılığı savunan araştırmacıların buldukları ortak nokta, herkesin aynı ortam ve deneyimlere sahip olamayacağı yani olayları ve durumları aynı düzeyde kavrayamayacağıdır (Ketenci, 2010).

Radikal yapılandırmacılık, bilginin birey tarafından aktif olarak oluşturulduğu görüşünü vurgular. Birey davranışlarının belli bir çevrede daha uyumlu olmasını sağlayacak bir uyum süreci olan biliş, bireyin deneyimlerini organize eder ve anlamlandırır. Bilginin doğası dile, üzerinde fikir birliğine varılan anlamlara ve sosyal olarak paylaşılan deneyimlere dayanır (Arslan, 2007). Radikal yapılandırmacılık, gerçeğin bir kurgu, varsayım ya da varsayımsal çıkarım olduğu, gerçekliğin paylaşımının olmadığı, bilginin bireylerin deneyimlerine ve ortamlarına dayalı olarak gerçekleştiği, hiç kimsenin asla tam olarak aynı ortam ve deneyimlere sahip olamayacağını ve gerçeğin aynı düzeyde kavranamayacağını savunur (Duman ve İkiel, 2002).

Radikal yapılandırmacılığa göre bilgiyi yapılandırma bireysel bir etkinliktir. Bireyler yaşantılarından, kendi geçmişlerine dayalı olarak bazı anlamlar çıkarırlar. Bu anlamlar da kişiden kişiye değişir. Bilgi dış dünyayı yansıtmak zorunda değildir. Önemli olan bilginin yaşayabilirliğidir. Radikal yapılandırmacılık, bilginin keşfedilmesine, bireyler tarafından yaratıldığına inanır (Ün Açıkgöz, 2002). Dolayısıyla, bilgi herhangi bir gerçekliğe bağlı olmadan bireysel olarak yapılandırılır. Gerçeklik öğrencinin algılama düzeyiyle ilgilidir. Bilgi, bireysel olarak yapılandırılır. Bu yaklaşıma göre de gerçek bilgi yoktur ve gerçeklik bireylerin deneyimleriyle belirlenir (Duman ve İkiel, 2002). Burada önemli olan bireyin kendi yaşantılarıdır. Yani birey ön plana çıkmaktadır. Radikal yapılandırmacılığa göre, bireyin olayları algılama ve yorumlama gücüyle öğrenmesinin doğru orantılı olduğu savunulmaktadır (Mert, 2009).

1.8. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMLARININ DÜZENLENMESİ

Bir öğrenme ortamının fiziksel düzeni o sınıftaki öğrenmenin dinamiğini etkileyen en önemli etkenlerden birisidir. Dolayısıyla sınıfın düzeni öğrencilerde arzu edilen bilgilerin, becerilerin, tutumların ve anlayışların kazandırılmasında etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabilir (Saban, 2000). Yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrencilerin birlikte, önemli fikirleri derinlemesine araştırdıkları entelektüel sorgulamanın merkezi olarak tanımlanabilir. Bilginin yapılandırılmasında

bireyin içinde bulunduğu ortamın etkisi oldukça önemlidir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011). Yapılandırmacı öğrenme ortamları, sanıldığı gibi, öğrencilerin sınırsız özgürlüğe sahip olduğu ortamlar değildir. Aksine yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sınıf kuralları en baştan öğrenci katılımı ve sözleşmeleri ile belirlenerek etkileşimli öğrenme sürecinin sınırları çizilen bir ortam oluşturulur. Etkin katılım arttıkça zamanı verimsiz kullanma, hedeften uzaklaşma ve konunun dağılma olasılığı arttığından dolayı yapılandırmacı ortamların sınıf yönetiminde, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları artmaktadır (Karacaoğlu, 2010).

Öğrencilerin anlamı yapılandırmaları için öğrenci merkezli yapılandırmacı öğrenme ortamlarında içeriğin pek çok kaynaktan belirli bir düzen içinde sunumuna olanak tanınmalıdır. Geleneksel sınıf ortamında bir ders kitabı ve öğretmen vardır. Geleneksel sınıflarda öğrenci pasif durumdadır, derste mutlak öğrenilmesi gereken bilgiler öğrencilere öğretmen tarafından aktarılır. Bu tür ortamlarda bilgi bir kaynaktan aynen aktarıldığı için öğrenci kitabın yazarı ya da öğretmen gibi düşündürülmek zorunda bırakılır. Yapılandırmacı ortamlarda ise öğrenen aktiftir ve düşünmeye yöneltilir, işbirliğine dayalı, etkileşimli teknolojiler kullanılır, fikirler paylaşarak öğrenciler keşfetme sürecine bizzat katılırlar (Ocak, 2012).

Bu açıklamalar ışığında yapılandırmacı öğrenme ortamlarının özellikleri Tablo 1. de sunulmuştur (Yapıcı, 2007).

Tablo 1. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Özellikleri.

<ul style="list-style-type: none">• Sınıflar kalabalık olmamalıdır. Öğrenmenin merkezinde öğrenciler ve etkinlikleri olduğundan dolayı her bir öğrencinin kişisel gelişiminin izlenebilmesi sınıf mevcutlarının azaltılması ile mümkündür.
<ul style="list-style-type: none">• Yapılandırmacı eğitim ortamlarında teknoloji etkin olarak kullanılmalıdır. Bilginin üretilebilmesi için bilişim teknolojileri kullanılarak sınıfın dünyaya açık olması sağlanabilir.
<ul style="list-style-type: none">• Türkçe sınıfı, matematik sınıfı, fen ve teknoloji sınıfı gibi branş derslikleri oluşturulmalıdır. Her sınıfta ders için gerekli teknik donanım ve materyal bulundurulmalıdır.

<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf, dersin yapıldığı ve gerekli materyallerin bulunduğu bölüm olmak üzere en az iki bölümden oluşacak biçimde düzenlenmelidir.
<ul style="list-style-type: none"> • Her öğretmenin mümkünse bir sınıfı bulunmalı ve sınıfın bir bölümü öğretmen ofisi gibi tasarlanmalıdır.
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme ortamları, öğrencinin her türlü etkinliği yapabileceği standartlara sahip olmalıdır.
<ul style="list-style-type: none"> • Her öğrencinin özel dolap, masa ve mümkünse diz üstü bilgisayar bulunmalıdır.
<ul style="list-style-type: none"> • Bilgi üretmeyi hedefleyen yapılandırmacılık için gerekli farklılık ve düşünce çatışmalarını kolaylaştırmak amacıyla sınıfların heterojen olmasına özen gösterilmelidir.
<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf, düzen ve şekil değiştirmeyi kolaylaştıracak taşınabilir, eklenip çıkarılabilir masa ve materyallerden oluşturulmalıdır.
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme ortamında ses ve gürültüyü geçirmeyen teknoloji kullanılmalıdır.
<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf, uzaktan öğretim teknolojisi ile zenginleştirilerek öğrencinin okulda bulunamadığı zamanlarda evde öğretimi desteklenmelidir.
<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf düzeni öğrencide aitlik duygusunu oluşturacak şekilde biçimlendirilmelidir.
<ul style="list-style-type: none"> • Sınıfın genel özelliklerine göre, ortak görüşler doğrultusunda sınıfta posterler, resimler yerleştirilmelidir

Yapılandırmacılık felsefesi ile geleneksel eğitim felsefesi karşılaştırıldığında, sınıf ortamı ve uygulamalarda farklılıklar olduğu görülmektedir (Özmen, 2006). Yapılandırmacı öğrenme ortamı ile geleneksel öğrenme ortamının karşılaştırılması Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları ile Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırılması.

Geleneksel Öğrenme Ortamları	Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları
Amaç bilginin aktarılmasıdır.	Amaç bilginin yapılandırılmasıdır.
Eğitim programı temel becerilere ağırlık verilerek ve tümevarım yoluyla işlenir.	Eğitim programı temel kavramlara ağırlık verilerek ve tümdengelim yoluyla işlenir, öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir.
Program içerik merkezlidir, katı ve ardışık biçimde oluşturulmuştur.	Program problem merkezlidir, esnek ve örüntülü biçimde oluşturulmuştur.
Önceden belirlenen sabit programlar uygulanır.	Öğretim sürecinde öğrencilerin ilgi, istek, ihtiyaç ve çeşitli konularla ilgili soruları önemli yer tutar.
Eğitim programı ile ilgili etkinlikler ders kitaplarıyla sınırlıdır.	Eğitim programı ile ilgili etkinlikler geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
Planlama öğretmen tarafından yapılır.	Planlama öğretmen ve öğrenci tarafından yapılır.
Öğrenciler bireysel olarak çalışır.	Öğrenciler grup halinde çalışır.
Öğrenciler öğretmenlerin bilgi ile dolduracağı boş kutular olarak algılanır.	Öğrenciler çevreden edindikleri bilgileri kendi zihinlerinde anlamlandırır, kendi öğrenmelerinden sorumlu olan ve bu nedenle de öğretimde aktif olan bireyler olarak algılanırlar.
Öğretmenler bilgiyi öğrencilere aktaran kaynak olarak algılanır.	Öğretmenler, öğrenme sürecinde kendileri de birer öğrenen olduğundan öğrencilerle karşılıklı etkileşim içindedirler.
Değerlendirme öğrenme sürecinden bağımsız olarak, öğrencinin ne öğrendiğini ölçmek ve öğrencileri derecelendirmek için yapılır.	Değerlendirme öğrenmeyle bağlantılı olarak yapılır ve öğrencilerin ortaya koydukları ürüne ve tümel değerlendirmeye dönüktür.

Genellikle öznel sınav ve testler kullanır.	Öğrencinin yapılandırma düzeyini belirlemek amacıyla, ürün ve süreç birlikte değerlendirilir.
Değerlendirme araçları, dışarıdan veya öğretmen tarafından hazırlanır.	Değerlendirme araçları öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte planlanır.

(Saban, 2000; Özmen, 2006; Çınar, Teyfur, Teyfur, 2006; Demirel, 2011; Deryakulu, 2002)

Tablo 2 incelendiğinde amaç, içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmen ve öğrenci rolleri bakımından geleneksel öğrenme ortamları ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir.

1.9. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMDA ÖĞRETMENİN ROLÜ

Eğitim-öğretimin öğrenci merkezli olması, bütün sorumluluğun öğrenciye bırakılması anlamına gelmez. Aksine öğrenci merkezli eğitimde, öğretmen dersin amaçları doğrultusunda, öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlamakla birlikte ve gerektiği yerde de bu bilgiyi uygulayabilmesinde öğrenciye rehberlik eder (Karacaoğlu, 2010). Öğrencilerin anladıklarını yeni bilgiye aktarmalarını sağlamak için kavramlar üzerine araştırma yapmalarını sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturmak öğretmenin görevidir (Friedl & Koontz, 2005). Aslında öğretmen öğrenme-öğretme sürecini, ortamını, tasarımını ve planlamasını yapan, öğrenme ve öğretimi kolaylaştıran veya zorlaştıran kişidir. Tüm bu sürecin yöneticisi ve uygulayıcısı öğretmendir. Bundan dolayı bütün yaklaşımlarda olduğu gibi yapılandırmacı yaklaşımda da öğretmen öğrenme ve öğretimi yönlendirici konumdadır (Duman ve İkiel, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme sürecindeki en önemli öge öğrenci olmasına rağmen, yönlendirici rolündeki öğretmen de önemli bir yere sahiptir. Yapılandırmacı sınıflarda öğrenme; öğretmen ve öğrenciler arasındaki işbirliği yolu ile desteklenmektedir, üst düzey düşünme ve problem çözme teşvik edilmektedir.

Yapılandırmacı anlayışta öğretmen; öğrenme sürecini kolaylaştırıcı, öğrencilerin öğrenmeleri hakkında dönüt veren, özgün öğrenme ortamları sağlayarak öğrenmelerin gerçekleşmesine rehberlik eden kişi olarak tanımlanmaktadır (Savaş, 2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme uzun zaman alan bir olaydır ve bazen planlanan yönde gitmeyebilir. Öğretmen bu aşamada rehberdir; çoğu zaman cevapları hazır vermez, sadece öğrencilerin düşünme ve bilgiye ulaşma süreçlerinde yardımcı olur. Öğretmen, öğrencilerin yeni öğrenme deneyimlerinden hangi anlamları çıkardıklarını ve bilgilerini nasıl oluşturduklarını anlamaya çalışır (Bağcı Kılıç, 2001). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenciler, kendilerine verilen soruların çözümlerini kendileri yapılandırmak zorundadırlar. Öğretmenlerin öğrencilerin sonuca ulaşabilmeleri için öğrencilere rehberlik etmeleri gerekir. Bunu da öğrencilere çözüm yolunda basamaklar sunarak yaparlar. Böylece öğrenciler benzer problem durumlarıyla karşılaştıklarında, aynı basamakları bu probleme uygulayarak başarıyla sonuca ulaşabilirler (Cardellini, 2006).

Öğretmenler yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, etkinlikleri öğrencilere göre düzenlemeli ve öğrencilerin hepsinden aynı davranışı aynı düzeyde beklememeli kısacası geleneksel rollerini bir kenara bırakmalıdırlar. Öğrencilerin kendilerinin değerlendirmelerine olanak sağlamak için bireysel ya da grup etkinlikleri öğrencilerle birlikte tasarlanmalıdır (Gömleksiz ve Elaldı, 2011). Öğretmen, konu ve öğrencilerin hayatları arasında bağlantı kurmaya çalışmalı, öğrencilerin kendi bilgilerini inşa etmelerine izin vermeli, doğru veya yanlış cevapları tekrarlamaktan kaçınmalarını sağlamalıdır. Öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve rehber rolü oynamalıdır (Rice & Wilson, 1999).

Sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımı uygulayan öğretmenlerin, ders içerisinde kullandığı bazı yöntemler vardır. Yapılandırmacı öğrenme ortamında; öğrenenlerin fikirlerine saygı duymak, farklı düzeydeki öğrenciler için rekabet içeren etkinlikler sağlamak, konuyla ilgili sorular sormak, önemli kavramlar üzerine odaklanmak, öğrencilerin günlük sınıf içi çalışmalarını değerlendirmek, öğrenci özerkliğini desteklemek, “tahmin etme” ve “analiz etme” gibi bilişsel kelimeler kullanmak önemlidir (Shirvani, 2009). Öğretmenler, geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini süreç içerisinde daha az kullanmalıdır. Öğretmenler ders planında katı bir tutum sergilemekten kaçınarak, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını

öğrenecekleri öğrenme ortamları hazırlamalı, öğrenci görüş ve isteklerine de yer vermelidir. Sınıf ortamlarındaki geleneksel oturma düzeni yerine öğrencilerin birbirleriyle iletişimde bulunacakları ve çeşitli etkinlikleri yapacakları ortamlar hazırlamalıdır. Ders içerisinde öğrencilerin daha önceden anlamını bilmedikleri kelimeleri kullanmamalı, öğrencilere daha fazla konuşma ve soru sorma hakkı vermelidir. Ölçme ve değerlendirme öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak için değil, her öğrencinin kendi gelişiminin farkına varması ve kendisinin eksik yanları görmesi için yapılmalıdır (Akpınar ve Ergin, 2005).

Öğretmenler; öğrencileri kavramları yapılandırmaları ve doğal ortamda doğru anlamlarda kullanmaları için desteklemeli, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin sınırlarını ve yeterliklerini keşfetmelidir (Savaş, 2010). Yapılandırmacı anlayışa uygun sınıf yönetiminde öğretmenin dikkat etmesi gereken noktalar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmen; açıklayan ve anlatan rolünden, öğrencinin araştırmacı, kendisinin rehber olduğu rolüne yavaşça geçmelidir.
- Yapılandırmacı yaklaşım ve farklılıklardan ne kadar söz edilse de öğretmenin açıklamaları ve anlatımı önemini korumakta ve anlatım için geçerli olan ilkeler yapılandırmacı sınıflarda da geçerli olmaktadır.
- Öğretmen etkinlikleri öğrencilere sunarken gösterebilir, gösterirken de öğrencilerin kendi keşiflerini yapabilecekleri yolları açıklayabilir. Gösterim sürecinde öğrenci davranışları öğretmen tarafından gözlemlenerek, etkinlik sürecinde de gerekli güvenlik önlemleri alınmalıdır.
- Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında etkinlik uygulanırken öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşim olduğu kadar, öğrencilerle akranları arasında da yüksek derecede etkileşim ve iletişim oluşmaktadır. Bu durum istenen öğrenci davranışlarını pekiştirmek ve istenmeyen davranışları düzeltmek için öğrenciyle yapılabilecek kişisel görüşme olanakları sağlaması bakımından oldukça önemlidir (Karacaoğlu, 2010: 13).

Brooks & Brooks (1993) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğretmenlerin öğretimde aşağıdaki tutum ve davranışları göstereceklerini belirtmektedir:

- Öğrencilerinin, fikirlerini, özerkliğini ve girişimini desteklerler.
- Dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda değişiklik yaparlar.
- Ham veriler ve birincil kaynaklarla birlikte öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynaklar ve materyalleri kullanırlar.
- Bir öğrenme görevini yapılandırırken, “belirlemek, karşılaştırmak, sınıflamak, çözümlmek, oluşturmak” gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık verirler.
- Çeşitli kavramlar hakkındaki anlayışlarını belirtmeden önce, öğrencilerin o kavramlar hakkındaki fikirlerini ve anlayışlarını keşfetmeye çalışırlar.
- Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle karşılıklı iletişimde bulunmalarını desteklerler.
- Öğrencilerin araştırma yapmalarını sağlamak için birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sormalarını desteklerler.
- Öğrencilerin ilk cevaplarına ilaveler yaparak genişletir ve örnekler ile işlenen konuları daha iyi kavratmaya çalışırlar.
- Öğrencilerin kendilerine yöneltilen soruları cevaplayabilmeleri için onlara yeterli zaman tanırırlar.
- Öğrencilerin ilgilerini çekip meraklarını geliştirmek için öğretim stratejilerinde sık sık değişikliğe giderler (Karadağ vd., 2008; Gürol, 2002; Deryakulu, 2002).

1.10. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMDA ÖĞRENCİNİN ROLÜ

Yapılandırmacı yaklaşımın temel amacı, bireylerin kendi düşünce ve yorumlarını geliştirmeleri için onları desteklemektir. Dolayısıyla, yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği eğitim ortamları da öğrenmeye odaklanmaktadır (Gürol, 2002). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin konuyu kavrayabilmesi, problemi çözebilmesi ve yorum yapabilmesi için aktif katılımını açıklayan en iyi örneklerden biri Eski bir Çin atasözü olan “bana söylersen unuturum, gösterirsen hatırlarım ama yaptırırsan anlarım” sözüdür (Gömleksiz ve Elaldı, 2011).

Yapılandırmacı yaklaşımı savunan araştırmacılar öğrenenleri ‘bireysel ya da sosyal olarak kendi bilgilerini aktif olarak yapılandırırılar’ diyerek tanımlar (Joldersma, 2011). Yapılandırmacılık, öğrencilerin öğrenmede aktif bir rol almaları gerektiğini savunur. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin, öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenerek etkin olmaları gerekir. Sadece okuma, dinleme ve rutin alıştırmalar yapmak yerine, öğrenciler araştırıp tartışarak bir bakış açısı geliştirir. Zihinsel yapılarının gelişmesine katkı sağlayabilecek çevrelerindeki her tür fırsat ve olanaktan yararlanmaya çalışırlar (Doğan, 2010). Aynı zamanda öğrenciler birer bilim insanı gibi çalışırlar. Hipotezler geliştirirler, hipotezlerini sınyacak deneyler yaparlar, teoriler geliştirirler, arkadaşlarının teorileriyle ve bilimsel teorilerle karşılaştırırlar ve böylece yavaş yavaş kendi bilimsel bilgilerini oluştururlar (Bağcı Kılıç, 2001).

Birey öğrenme sürecinde etkin, yapıcı ve seçicidir (Şaşan, 2002). Öğrenci, diğer öğrencilerle ve öğretmeniyle etkileşim ve iletişim içinde bulunup, yapıcı ve eleştirel sorular sorarak öğrenme sürecinde etkili olabilir (Şentürk, 2009). Öğrenenler bilgiyi yapılandırmak için araştırır, çevre ile etkileşim kurar, keşfeder, yorumlar ve yaratır. Böylece, içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren bireylerin plan yapma, eleştirel gözle bakma, girişimci olma, iletişim kurma, kendini ifade etme, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında, öğrencilerin ön bilgileri önemlidir. Bu yüzden öğrencilerin daha önce neyi ne kadar bildikleri araştırma ve tartışma konusu olmuştur (Akpınar ve Ergin, 2005). Öğrenciler öğrenme ortamında edindikleri

deneyimleriyle ve bu deneyimlerden oluşmuş bilişsel yapılarıyla gelirler. Daha önce oluşturulan bu yapıların geçerli, geçersiz ya da eksik olması mümkündür. Öğrenci, ancak yeni bilgi ve deneyimleri öncekilerle ilişkilendirerek bilişsel yapısını yeniden düzenleyebilir. Öğrenci eski bilgi ve deneyimleriyle yeni fikirleri arasındaki ayrıntı, çıkarım ve ilişkileri kendisi oluşturursa yeni fikirler daha kalıcı hale gelir. Aksi takdirde öğrenci önceki deneyimleriyle ilişkilendiremediği ezberlemiş olduğu bilgileri çok çabuk unutacaktır. Kısaca, anlamlı bir öğrenme olabilmesi için öğrenci yeni bilgileri var olan zihinsel yapısı üzerine aktif bir biçimde yerleştirmelidir (Arslan, 2007).

Öğrenciler, sınıf düzeyi arttıkça artan sorumluluklarının farkına varmalı ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalıdır. Bu şekilde, soru soran ve sorgulayan, tartışan, kendi problemlerini kuran ve çözen, sınıf dışındaki öğrenme fırsatlarını da değerlendiren, bilimsel ve teknolojik kavram dağarcıklarını geliştiren birey ortaya çıkabilir. Ayrıca, öğrenci kendisi ve çevresi için güvenlik konularında bilinçli davranarak grup çalışması becerilerini geliştirmelidir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamlarında problemlere çeşitli çözüm yolları geliştirmede onları destekleyerek öğrencileri düşündürmeye yönelmek gerekmektedir. Bilginin yapılandırılması için öğrencilere problemlerin çözümünde farklı bakış açıları kazandırmak önemlidir (Çınar vd., 2006). Böyle bir ortamda öğrenciler karşılaştıkları sorunları çözerken hem bilgilerinin yenilemekte, hem de ondan yeni bilgiler üretebilmektedir (Alacapınar, 2009).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenci arasındaki işbirliği ilişkisi çok önemlidir. Bir çocuğun sınıftaki diğer öğrencilerle ilişkileri de önemlidir. Vygotsky, daha az başarılı öğrencilere yardım etmek için daha başarılı öğrencileri kullanmayı önermektedir. Başarılı öğrenciler, grup arkadaşlarına açıklama yaparken, kendi bilişsel yapılarını gözden geçirebilir ve bilişötesi becerileri geliştirebilir (Koç ve Demirel, 2004). Grup çalışmalarında öğrenciler üzerlerine düşen sorumlulukları etkili bir biçimde yerine getirmeye özen gösterdiklerinde grup dinamiği sağlanabilir. Sorumluluklarını yerine getirmeye çalışan öğrenciler hem kendilerini hem de birlikte çalıştıkları grubun üyelerini nesnel olarak değerlendirebilirler (Doğan, 2010).

1.11. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINA YANSIMASI

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programları, kalıcı öğrenmenin sağlanması için öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek biçimde tasarlanmalıdır. Öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşmesi için, bireyin kendi anlamasını aktif bir biçimde yapılandırabilmesi gerekir. Bu nedenle, yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmalıdır. Bilginin daha kolay yapılandırılması için, öğrencileri fiziksel ve zihinsel olarak etkin olmaları sağlanmalıdır. Aynı zamanda düşünme, sorgulama, eleştirme ve ön bilgilerini harekete geçirmelerine imkan tanınarak öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşması sağlanmalıdır. Öğretmenler bilgiyi öğrencilere doğrudan aktarmak yerine öğrencilerin bilgiye ulaşmalarına yardımcı olacak öğrenme ortamları hazırlanmalı, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarda onlara rehberlik etmelidir (Yetkin ve Daşcan, 2008).

2005 yılında uygulanmaya başlayan ve yapılandırmacı yaklaşımı temel alan program geliştirme çalışmaları aşağıda verilen referans çerçevesinde oluşturulmuştur (Yetkin ve Daşcan, 2008):

- Birinci referans noktası, yeni ilköğretim programları Atatürk'ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti projesinin gelişerek devamlılığını sağlamak ve ülkemizin tarihsel, kültürel, sosyal ve ahlaki birikimini ve katılımını motivasyon kaynağı olarak görülmesidir.

- Yeni ilköğretim programları dünyada yaşanan tüm değişimleri ve gelişimleri ikinci referans noktası olarak alır.

- Yeni ilköğretim programları, üçüncü referans noktası olarak, Avrupa Birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kabul eder. Bunun sebebi, ülkemizin Avrupa Birliğine üye olmayı hedeflemesi ve bu konuda gerekli kanunları çıkarıp, tüm çalışmalarını ve çabasını bu doğrultuda yönlendirmesidir.

- Yeni ilköğretim programları, ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini ve başarı ve başarısızlıklarının değerlendirilmesini ve ortaya çıkan

sonuçları dördüncü referans noktası olarak kabul eder. PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslar arası araştırmaları ortaya koyduğu bulgular bu çerçevede ele alınır.

2005 yılında yenilenen ilköğretim programları, öğrenmede davranışçı program yaklaşımından çok bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımın dikkate alınması, konularda sarmallık ilkesini esas alınması ve davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde ‘kazanımlar’ ifadesinin kullanılması bakımından önceki programlardan farklılık göstermektedir (Yetkin ve Daşcan, 2008).

Programın içerik seçiminde yapılandırmacı yaklaşımı destekleyecek bazı ilkeler göz önüne alınmıştır. Bu ilkeler aşağıdaki biçimde sıralanmıştır (Yetkin ve Daşcan, 2008):

- Öğrenme, hayatın parçalara bölünmesiyle değil, bütünsel içerikle en üst düzeye çıkar.
- Her alanla ilgili olgular, kavramlar, ilkeler ve yöntem ve yaklaşımlar öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenir.
- İçerik düzenlenirken öğrenme ve motivasyon ilkeleri dikkate alınır.
- İçerik oluşturulurken bireyselleşme ve toplumsallaşma dengesi gözetilir.
- İçerik düzenlenirken, olgu, kavram ve ilkelerin birden fazla biçimde gösterimine dikkat edilir.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencileri uygulama etkinlikleri yoluyla bilgi toplamalarına, düşünceleri hakkında düşünmelerine, yazılı veya sözlü iletişim kurmalarına, buluşlarıyla ilgili düşüncelerini tartışmalarına teşvik eder (Friedl, Koontz, 2005). Yenilenen öğretim programında, öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın etkilerinin yer aldığını görmek mümkündür. Programda, öğrenme-öğretme durumlarında dikkate alınacak öğrenme ilkeleri aşağıdaki biçimde sıralanmıştır (Yetkin ve Daşcan, 2008):

- Çocuğun öğrenmeye heveslenmesi ancak araştırma arzusu ve doğal merakının uyarılmasıyla mümkündür.
- Öğrenme, öğretmenin ya da öğrencinin dersi anlatması yerine, öğrenci merkezli etkinliklerde, öğrencinin aktif rol almasıyla oluşur.

- Öğrenilenlerin farklı ortamlara aktarılması, etkin ve yaratıcı bir yorumla kullanılması asıl amaçtır.
- Çocuğun yakın çevresinde yaşanan sorunlar, hayat biçimi, ekonomik etkinlikler, coğrafi faktörler öğrenme için temel içeriktir.
- Öğrencilerin işbirliği yapmaları teşvik edilmelidir.
- Okul sadece dört duvar değil, tüm çevredir.
- Eğitim, kitap dışı kaynaklara yönlendirilmelidir.
- Öğretim programlarının tümünde kazandırılması hedeflenen ortak beceriler bulunur. Bu beceriler; eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-soruşturma, problem çözme becerisi biçiminde sıralanabilir. Bu becerilerin geliştirilmesi için uygun etkinlikler programın her bölümünde yer alır.

Programın değerlendirme boyutunda da sadece ürün değerlendirme değil, yapılandırmacı yaklaşımın gereklerine uygun olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi esas alınmıştır. Çünkü değerlendirmede amaç, öğrencilerin ne bilmediklerini ölçmek değil, neyi bildiklerini görmek ve sahip oldukları becerileri günlük yaşamda kullanma ve uygulayabilmelerine katkıda bulunmaktır. Program, her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değişik değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmayı önermektedir. Bu amaçla değerlendirmede, öğretmenlerin halen kullandıkları klasik ölçme araçlarının yanında süreci değerlendirmek için; performans değerlendirmesi, öğrenci ürün dosyası hazırlanması, öğrencinin duyuşsal gelişimlerinin izlenmesi, derse yönelik tutum ve kendilerine güvenleri hakkında bilgi edinmek için ölçekler kullanılması gerekmektedir (Yetkin ve Daşcan, 2008).

2. YAPILANDIRMACI TUTUM

Tutum, bireyin yaşantı ve deneyimleri sonucu oluşan, davranışları üzerinde yönlendirici etkiye sahip ve şimdiki davranışını belirleyen geçmiş deneyimlerinin bir özetidir. Bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını etkileyen tutumların özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Tavşancıl, 2010):

- Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşantılar yoluyla kazanılır.
- Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterir. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
- Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlar.
- İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz.
- Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
- Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir.
- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

Çağdaş birçok ülkede olumlu sonuçlar veren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ülkemizde de başarılı sonuçlar verebilmesi, eğitim sisteminin temel öğeleri olan öğretmen, öğrenci, yönetici ve bundan etkilenen ailelerin bu öğrenme yaklaşımının gerektirdiği niteliklere ve olumlu tutumlara sahip olmalarıyla mümkün olacaktır. Sınıf öğretmenlerinin bu öğrenme yaklaşımının uygulanmasına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim alabilmelerinin temelini oluşturur (Ocak, 2010). Diğer bir deyişle, öğrencilerin yetiştirilmesinde ve akademik başarılarında; öğretmenlerin tutumları, inançları ve sınıf içi davranışları büyük önem taşımaktadır. Tutum, inanç ve davranış arasında önemli bir etkileşim bulunmaktadır. Tutum; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla davranışın önemli bir açıklayıcısı olarak görülmektedir (Evrekli vd., 2009). En genel anlamıyla tutum bireyin davranışlarını yönlendiren önemli öğelerden biri olarak gösterilebilir (Balım vd., 2009).

Öğretmenlerin programlarda yapılan değişiklikleri benimseyip uygulamaları, bu değişikliklere yönelik tutumları ile açıklanabileceğinden, ilköğretim programlarının etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda gerek bilişsel ve duyuşsal kazanımlar, gerekse psiko motor beceriler açısından yeterli durumda olmaları önemlidir (Kasapoğlu ve Duban, 2012). Öğretmenin özellikleri göz önüne alındığında genelde çalışmalarda yer aldığı gibi öğretmenin pasif bir konuma sahip olmadığı tam tersine öğretmenin sürece bir

çok farklı boyutuyla hakim olması gerektiği görülmektedir. Bu nedenle sınıfta yapılandırmacı yaklaşıma yönelik ortamlar, öğretmene düşen görev ve sorumlulukları arttırmaktadır. Bu görev ve sorumlulukları gerçekleştirmede öğretmenin duyuşsal özelliklerinin sınıf içindeki öğrenmelerin gerçekleşmesinde önemli bileşenlerden biri olarak gösterilebilir (Balım vd., 2009). Bu da, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutum geliştirmiş olmalarını gerektirir.

3. YAPILANDIRMACI ÖZ YETERLİK İNANCI

Bandura'ya göre, başarı için gerekli becerilere sahip olmak yeterli değildir; başarı aynı zamanda bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını gerektirir, kişinin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceği konusunda özgüveni eksikse yapamama olasılığı vardır (Kurbanoğlu, 2004). Bandura tarafından kavramsallaştırılmış olan öz yeterlik, belirli bir işi düzenlemek ve gerçekleştirmek için kişinin yeteneklerine olan inancıdır. Öz yeterlik, çalışma, kalıcılık, analitik düşünme ve başarılı performansla yakından ilişkilidir (Putney & Broughton, 2011). Öz yeterlik mekanizması kişinin güç uygulama, eylem gerçekleştirme ve etkileme kabiliyetlerinin merkezi belirleyicisi ve dolaylı, sosyal ve fizyolojik olarak aktarılan yeterlik bilgisinin işlenmesiyle sonuçlanan, kişinin kendi kendini ikna sürecidir (Chester & Beaudin, 1996). Öz-yeterlilik kapasitesini bilen birey, kendisinin olumlu ve olumsuz yönlerinin farkında olduğu için kendini objektif olarak değerlendirebilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temelini bilişsel farkındalık oluşturmaktadır. Öz-yeterliği gelişmiş bireyler bilişsel farkındalık becerilerine hayatlarında daha fazla yer vermektedirler. Yapılandırmacı öğrenmenin başarısı bireyin öz-yeterlik ve bilişsel farkındalığının yeterli düzeyde gelişmiş olmasına bağlıdır (Çetin, 2009).

Bandura'nın öz yeterlik modeli, öğretmenlerin motivasyonlarını kolaylaştırmak ve kendi öğretim davranışlarının farkındalığını sağlamak için önemli bir bakış açısı sağlar. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, kendi yeteneklerini algılayarak, amaçlanan davranışı gerçekleştirmek amacıyla harekete geçen belirleyiciler olarak faaliyet gösterirler. Öz yeterlik inancını geliştirmenin en etkili

yolu olumlu deneyimdir. Kişinin kendi eylemlerini olumlu algılamasına bağlı olan böyle bir deneyim, onun öz yeterliğine olan inancını güçlendirecek ve bu da farklı durumlardaki güçlü belirleyici davranış olarak işlev görecektir (Larsen & Samdal, 2012). Öz yeterlik inancı kişinin performansını artırır ya da azaltır aynı zamanda faaliyet ve ortamların seçimini etkiler. Bu nedenle yeterlik inançları motivasyonun düzenlenmesinde önemli bir faktördür (Chester & Beaudin, 1996).

Eğitimde öz-yeterlik algısı genellikle öğretmenin, öğrencinin başarı düzeyi ve davranışlarında pozitif değişiklikler meydana getirmesi ile ilgili olarak kendi öğretme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanabilir (Yaman vd., 2004). Başka bir deyişle eğitimde öz yeterlik genel olarak, öğretmenlerin istenen sonuçları meydana getirmek için gerekli ders içi faaliyetleri oluşturma ve onları devam ettirme yeteneklerine olan inançlarıdır (Abu-Tineh, Khasawneh, Khalaileh, 2011). Öz-yeterlik aynı zamanda sınıf organizasyonu, eğitim stratejileri, soru sorma teknikleri, bir görevi yerine getirmede sabırlı davranma düzeyi, yenilik ve risk alma dereceleri, öğrenciler için öğretmen dönütleri, öğrencinin görevi zamanında yerine getirmesindeki idare ve kontrol taktikleri ile ilgilidir (Yaman vd., 2004).

Öğretmen yeterliği, öğrencilerde öğrenme eylemini gerçekleştirme, öğrencilerden istenen sonucu alma kapasiteleri konusunda öğretmenlerin kişisel yargıları; diğer bir deyişle, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını ve davranışlarını etkileme yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanır (Kurbanoğlu, 2004). Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrencilerin başarı ve öz yeterlikleri ile yakından ilgili, güçlü bir yapı olduğu kanıtlanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıftaki davranışlarıyla da ilgilidir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları öğrenme-öğretme sürecinde sergiledikleri çaba, ortaya koydukları amaçları etkiler. Güçlü öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacak yeni yöntemler denemeye daha hevesli ve yeni fikirlere açıktırlar. Aynı zamanda daha üst düzeyde planlama ve organizasyon sergileme eğilimindedirler. Öz yeterlik, öğretmenlerin işler yolunda gitmediği zamanlardaki sebatını ve aksiliklerle karşı karşıya geldiği zamanlardaki esnekliğini etkiler. Daha yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler öğretmek için daha fazla coşku sergilerler, öğretmeye bağlılıkları vardır ve öğretmeye devam etme olasılıkları daha yüksektir (Tschannen-Moran, Hoy, Hoy, 1998). Öğretmenlerin öz yeterlikleri; öğrencilerin sınıf aktivitelerine katılımları

ve zorluklarla karşı karşıya kaldıklarındaki çabaları teşvik edilerek öz yeterlik inancına sahip olmaları için katkıda bulunabilir. Öğretmenler yüksek derecede öz yeterlik inancına sahip olduklarında, öğrencilerinin de yüksek derecede akademik başarıya, özerklik ve motivasyona sahip oldukları ve ayrıca kendi öz yeterliklerine olan inançlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik inançları üretken öğretim uygulamalarının önemli ölçüde belirleyicisi olarak kabul edilir. Öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenler sınıf yönetimi stratejilerine daha hakim, düzenli, planlı, öğrenci merkezli, insancıl ve öğrenci fikirlerine daha açık olma eğilimindedirler (Abu-Tineh, Khasawneh, Khalaileh, 2011).

Öz yeterlik inancı, öğretmenlerin görevlerini yapabilmeye ilişkin inançlarının ne düzeyde olduğunu göstermektedir. Bunun yanında öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için sahip oldukları öz yeterlik inancı, onların belirlenen hedeflere daha kolay ulaşmasını sağlar (Şenol, 2012). Bandura'ya göre öz yeterlik davranışlar çerçevesinde tanımlanmalıdır. Bu nedenle öğretmen inançları araştırılırken, öz yeterlik; öğrencilerin performansını etkileyen ve belli ödevleri yerine getirmek için gereken güven ile ilgili inançları kapsamalıdır. Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin, yüksek başarı kazanımları sağlayan uygulamalarla ilgilendikleri ortaya çıkmıştır (Chester & Beaudin, 1996). Sonuç olarak öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olması, öğrencilerin öğrenmelerini ve dolayısıyla öğretimin niteliğini olumlu yönde etkileyen önemli bir faktördür (Cerit, 2010).

2005 yılından itibaren kullanılan ilköğretim programının temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımın uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu yaklaşımı teorik olarak bilmelerinin yanında uygulama konusunda kendilerini yeterli görmeleri önemlidir. Diğer bir deyişle ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik yüksek öz yeterlik inanç düzeyine sahip olmaları gereklidir.

4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Demir ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim güz yarıyılı sonunda İstanbul'daki bir üniversitenin fen bilgisi öğretmenliği A.B.D.'nda okuyan 53 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik ölçeği" (Evrekli, Şaşmaz Ören, İnel, 2010) kullanılmıştır. Ayrıca öz yeterlik inancının ayrıntılı irdelenmesi amacıyla rastgele seçilen 5 öğretmen adayıyla görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu; ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma yönelik ders planı oluşturma, uygulama, öğrenme yöntem-tekniklerini ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini ortaya koymaktadır.

Kasapoğlu ve Duban (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasında ilişki olup olmadığını ve yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarını yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Veriler, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 228, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden, Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği (Evrekli vd., 2009) ve Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği (Evrekli vd., 2010) ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu; sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya (yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders planlamaya, öğrenme-öğretme sürecine, ölçme değerlendirme sürecine, öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik) yönelik öz yeterlik inançlarını anlamlı yordadığı bulunmuştur.

Ocak (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri ve bu becerilerin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilerek, bu değerlendirmelerin öğretmenlerin çalışma yılı, sınıf mevcudu ve öğretim düzeyinin ortak etkisine bağlı olarak değişip değişmediği betimsel olarak araştırılmıştır. Çalışma grubunu, farklı branşlarda 137 öğretmen ve 281 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veriler, öğretmenlere uygulanan “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (YÖÖ)” ve bilgi formu ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen ve öğretmen adaylarının “YÖÖ”ya ilişkin görüşleri arasındaki farkın anlamlı olduğu, öğretmenlerin düzenledikleri yapılandırmacı öğrenme ortamlarının, bu ortamları gözleyen öğretmen adaylarınca yeterli bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Özenç ve Doğan (2012) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2008–2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy, Maltepe, Kartal ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapan ve random yolla seçilen 281 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karadağ (2007) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin, kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli gördükleri ve sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini diğer mesleki kıdem aralığındaki öğretmenlere göre daha yeterli gördüğü; özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yeterli gördüğü; lisansüstü eğitim yapan sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli gördüğü; eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin diğer okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli gördüğü de elde edilen diğer sonuçlar arasındadır.

Savaşçı ve Berlin (2012), çalışmalarında, fen öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili düşünceleri ile yapılandırmacı sınıf uygulamaları ve sınıf uygulamalarını etkileyen faktörleri incelemiştir. İki okuldan 4 fen öğretmeninden

alınan bilgi; görüşme, demografik anket, sınıf öğrenme ortamı anketi, sınıf gözlemi ve dökümanlardan elde edilen veriler öğretmenlerin yapılandırmacılığı benimsediği sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Aynı zamanda fen öğretmenlerinin yapılandırmacılığa ilişkin inançlarına ve sınıflarındaki uygulamalarına etki eden faktörlerin; öğrenci davranışları ve yetenekleri, öğretim programı, standartlaştırılmış testler ve veli katılımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arredondo (2011) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini arttırmak için sosyo-yapılandırmacı yaklaşımı kullanıp kullanmadıklarını belirlemeyi ve öğretmenlerin bu yaklaşımı kullanmalarını kolaylaştıran faktörlerin önemini saptamayı amaçlamıştır. Aynı zamanda bu faktörler saptandığında öğretmen eğitimi programlarının aday öğretmen seviyesindeki öğrencilere gösterilmesi ve uygulama yaptırılması, öğretmenlik hayatlarında da kolay uygulamalarının sağlanması açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı iki farklı okuldan toplam 10 öğretmenin sosyo-yapılandırmacı uygulamalarını ve bu uygulamalar sırasında kullanımı kolaylaştırıcı faktörleri analiz etmiştir. Çalışmada hangi sosyo-yapılandırmacı uygulamaların kullanıldığı, kullanımlarını hangi faktörlerin kolaylaştırdığı, bu uygulamaların öğretmen eğitim programlarındaki etkisi üzerine odaklanan araştırma soruları kullanılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar birçok sosyo-yapılandırmacı uygulamanın kullanıldığını göstermektedir. Öğretmen eğitim programlarının yalnızca yeni mezun öğretmenlerin uygulamalarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Geleneksel uygulamaları kullanan öğretmenlerin derslerinde daha çok klasik (kâğıt-kalem testleri) değerlendirme yaptıkları, sosyo-yapılandırmacı uygulamaları tercih eden öğretmenlerin ise daha kavramsal ders işledikleri ifade edilmiştir.

Özdemir ve Kıroğlu (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin, ülkemizde 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek ve bu bilgi düzeyinin eğitim düzeylerine (hangi yüksek öğrenim kurumundan mezun olduklarına), kıdemlerine ve yapılandırmacılıkla ilgili seminerlere katılıp katılmamalarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu araştırmanın evrenini, 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Samsun il sınırları içinde görev yapan 4240 sınıf öğretmeni, örneklemini ise 565 sınıf

öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ile İlgili Bilgi Düzeyini Ölçme Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa ilişkin bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğunu; bilgi düzeylerinin hangi yüksek öğrenim kurumundan mezun olduklarına ve kıdemlerine göre farklılıklar gösterdiğini, yapılandırmacılıkla ilgili seminerlere katılıp katılmamaya göre ise farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Adanur (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı, birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğini incelemektir. Çalışmada birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilirlik düzeyleri hakkındaki görüşleri, çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelenmiştir. Araştırmada ayrıca, birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme sürecinde ne gibi sorunlarla karşılaştığı konuları da derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında Trabzon il merkezi ve ilçelerinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 76 Sınıf Öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda anket formu geliştirilerek 76 birleştirilmiş sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca yarı yapılandırılmış bir mülakat formu geliştirilmiş ve 20 sınıf öğretmeniyle mülakat yapılmıştır. Araştırma sonucunda, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı öğretim faaliyetlerindeki uygulamalarında, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, öğrenci mevcudu ve okuttukları sınıflar açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca, yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflar için gerekli olduğu, ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin yeni öğretim programından yeterince faydalanamadıkları ve yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmiş öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasında öğretmenlerin pek çok sorunla karşı karşıya oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Kurtdede Fidan (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretimde planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerini belirlemektir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin; cinsiyet, kıdem, mezun

olunan okul türü, sınıf mevcudu ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Araştırma sonucunda, örneklemedeki sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip oldukları ortaya çıktığı halde, gözlem sonuçlarına göre ise, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere yeterince sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin cinsiyetlerine, kıdemlerine, mezun olunan okul türüne, sınıf mevcuduna ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

İnel, Türkmen ve Evrekli (2010) sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin ve tutumlarının belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarında 119 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Öğretmen adaylarının tutum ve görüşleri cinsiyet, mezuniyet durumu ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda, bayan öğretmen adaylarının tutum ve görüşlerinin, erkek öğretmen adaylarının tutum ve görüşlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Lise mezuniyet alanı ile sınıf düzeyi değişkeni açısından ise öğretmen adaylarının görüş ve tutumlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Clarkson (2010) çalışmasında, öğretmen adaylarının çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmak için, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarını ve uygun öğretmen-öğrenci etkileşimlerini ortaya çıkarmak amacıyla tasarlanan laboratuvar etkinliklerindeki yapılandırmacı uygulamalarla ilgili olumlu tutum geliştirmelerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle araştırmacı, öğretmen adaylarının üniversitede laboratuvar deneyimi öncesi ve sonrası yapılandırmacı inanç ve amaçlarını keşfetmek amacıyla bu çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmada, okul öncesi laboratuvarı ve diğer çocuk gelişim kurslarında kayıtlı bulunan öğretmen adayları ile ön test-son test ve karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmada katılımcıların deneyimleri ile ilgili sorular içeren anket ve görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının okul öncesi laboratuvar ve diğer çocuk gelişimi kursu deneyimleri sonunda da yapılandırmacı uygulamaları desteklemeye devam ettiklerini ve laboratuvar deneyiminin öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa yönelik inançlarının artmasına katkı sağladığını göstermiştir.

Evrekli, Ören ve İnel (2010) öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterliklerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre incelenmesini amaçladıkları bu çalışmada, Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 160 öğretmen adayı üzerinde uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. Uygulamalardan elde edilen sonuçlara göre erkek ve bayan öğretmen adaylarının dersi planlamaya yönelik öz yeterlik düzeyleri arasında bayanların lehine anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmiştir. Bölüm değişkeni göz önüne alınarak yapılan incelemelerde ölçme değerlendirme sürecine yönelik öz yeterlik inancı ile öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı boyutlarında sınıf öğretmen adaylarının puanlarının fen öğretmeni adaylarına göre oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf değişkeni göz önüne alınarak yapılan değerlendirme sonucunda da alt faktörler ve toplam puan temelinde üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saydam (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı; Aydın il merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarını ve yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla, Aydın il merkezindeki 11 ilköğretim okulunda görev yapan 187 birinci kademe sınıf öğretmeni örneklem olarak seçilmiş ve araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin görüşleri hazırlanan anket tekniği ile tutumları ise tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin görüşlerine göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarında kısmen uygulayabildikleri belirlenmiştir. İlköğretim birinci kademe görev yapan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarında mezun olunan okul türünün, mesleki kıdemin ve okulun sosyoekonomik durumunun anlamlı fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır.

Arslan (2008) yaptığı araştırmayla Türkçe öğretmenlerinin; bilginin yapılandırılmasında katkısı olan eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumlarını, süreç değerlendirmeyi benimseyip benimsemediklerini, etkinlikleri yaptırırken yapılandırmacı sürece uygun davranışlar gösterip göstermediklerini, yeni

öğretim programının ortaya koyduğu ve yapılandırmacılığa uygun olarak hazırlanan yöntem ve teknikleri uygulama durumlarını ve temel dil becerileri kazandırmaya çalışılırken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmen rolleri sergileyip sergilemediklerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe derslerinde öğretim teknolojileri ve materyalleriyle süreç değerlendirme yöntemlerinin yeterince kullanılmadığı; süreç değerlendirme yöntemlerinin önemli olduğunun düşünülmesine rağmen işlevsel kullanılmadığı, bu durumun sonuç değerlendirmeyi olumsuz etkilediği; etkinlikler yapılırken yapılandırmacı sürece uygun davranışların kısmen gösterildiği; yapılandırmacı Türkçe programının ortaya koyduğu yöntem ve tekniklerin kısmen kullanıldığı gerektiği; son olarak da yapılandırmacı öğretmenin rollerinin kısmen sergilenebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca; okullarda eğitim teknolojilerinin yeterince olmaması gibi bazı donanım eksikliklerinin de yapılandırmacı öğrenme ortamını olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Karadağ vd. (2008) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının temelini oluşturan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve düşünceleri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yapılandırmacı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri Belirleme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada veriler, 2005–2006 öğretim yılı içerisinde örneklem grubunda bulunan 1173 sınıf öğretmenine araştırmacılar tarafından veri toplama aracının uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulama konusunda kendilerini yeterli düzeyde görmedikleri buna karşın sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayabilecekleri yeterli eğitim düzeyine ve sınıf yönetimine sahip olduklarını, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının değerlendirme boyutunda kendilerini yetersiz gördükleri ve eğitim ortamlarının yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Battal (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, 2005- 2006 eğitim- öğretim yılında uygulamaya konulan yeni İlköğretim 1. Kademe Fen ve Teknoloji programında kullanılan yapılandırmacı yaklaşımın sınıf öğretmenleri tarafından yeterince anlaşılıp anlaşılmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile

yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım kapsamındaki etkinlikleri uygulamada büyük zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkinliklerin yapılışında en çok karşılaştıkları sorunların araç-gereç eksikliği, sınıf kalabalıklığı, zaman yetersizliği ve öğrencilerin yapılan etkinliklere karşı duyarsızlığı olarak saptanmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin görüşlerinin yapılandırmacı yaklaşımın bazı yönleriyle örtüşmediği ortaya çıkmıştır.

Sevier-Laws (2008) Erken Çocukluk Eğitimi (Early Childhood Education-ECE) öğretmenlerinin yapılandırmacılık ve oyun üzerindeki algılarını tespit etmek ve çocukların bilgiyi yapılandırma yeteneklerini geliştirmek için oyunu öğretime nasıl kattıklarını saptamak amacıyla yaptıkları çalışmalarında, ECE öğretmenlerinin yapılandırmacılık ve oyun etkisine ilişkin bakış açılarını ve öğretim içinde oyun ve yapılandırmacılığı nasıl bir araya getirdiklerini incelemiştir. Bu amaçla katılımcıların yapılandırmacılık ve oyunla ilgili bakış açılarına ilişkin nicel veri toplamak için anketler kullanılmış aynı zamanda sınıf gözlemleri yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Güney Tennessee'deki ECE programlarını yürüten sınıflarda görev yapan 51'i bayan olmak üzere 60 eğitimci oluşturmaktadır. 60 katılımcıdan 10 tanesi aynı zamanda sınıf gözlemlerinde yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre ECE öğretmenlerinin yapılandırmacılık ve oyuna ilişkin olumlu tutum sergiledikleri belirlemiştir. Sınıf gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenlerin, çocukların bilgiyi yapılandırma yeteneklerini geliştirmek için etkinliklerinde yapılandırmacılığı yaygın olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Anket ve sınıf gözlemlerinin sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacılığa ve oyuna ilişkin olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Damlapınar (2008) yaptığı araştırmada, yapılandırmacı öğrenme içinde yer alan etkinliklerin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim 1. kademe öğretmenlerince uygulanma düzeyi ve öğretmenlerin bu etkinlikleri uygularken karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2007-2008 Eğitim ve Öğretim yılında, Konya ili Ilgın İlçesinde resmi okullarda görevli İlköğretim 1. kademe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, resmi okullarda ilköğretim birinci kademede görevli öğretmenlerin uyguladıkları 'yapılandırmacı öğrenme' içinde yer alan etkinlikler ve

karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşleri anket ve soru formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsediği ancak uygulamalarının yeterli düzeyde görülmediği belirlenmiştir.

Gürdal (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Görsel Sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma tarama modelinde ve 2006–2007 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 7 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 23 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük bir kısmının Görsel Sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına olumlu, bir kısmının ise olumsuz olarak yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin Görsel Sanatlar dersini yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders programlarıyla işlerken bazı sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır. Bu sorunlar; materyal eksikliği, atölye eksikliği, sınıfların kalabalık olması, yardımcı kaynakların olmaması, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması, yaş seviyelerine uygun somut etkinliklerin yapılamaması, branş öğretmenlerinin eksik oluşu, konulara göre zamanın fazla uzun tutulması ve velilerin derse olan olumsuz yaklaşımları şeklinde ortaya çıkmıştır.

Schroll (2007) çalışmasında, ilköğretim okullarındaki öğrencilerin teknoloji okuryazarlığını öğrenemediğini, bunun nedeninin ise öğretmenlerin çoğunun teknolojiyi ve yapılandırmacı ilkeleri benimseyip sınıfta uygulamaması olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı bu amaçla eşzamanlı dönüştürücü stratejisini kullanarak karma yöntemle çalışmasını gerçekleştirmiştir. Öğretmen algılarının, yenilikleri benimsemelerini nasıl etkilediğini belirlemek için nicel veri toplama aracı olarak “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veriler ise yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Atlanta Georgia yakınlarındaki 818 öğrencisi, 4 bilgisayar laboratuvarı ve internet bağlantısı bulunan bir ilköğretim okulunda görev yapan 74 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel verilerin toplanması için aynı okulda görev yapan 9 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Anket sonuçlarını doğrulamak ve öğretmenlerin yeniliklerle ilgili algılarını ve yenilikleri benimsemelerinde etkili olan çevre faktörlerini incelemek için tipolojik yaklaşım kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların

yenilikleri benimseme oranının düşüklüğünün en önemli sebebi; zaman, çalışma kaynakları, destek ve eğitim eksikliği olarak belirlenmiştir.

Çınar ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve yeni programlar hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 2005 yılında Ağrı ilinde görev yapan ve yeni programların tanıtımı eğitimine katılan öğretmen ve yöneticiler arasından rastgele seçilmiş 195 ilköğretim okulu öğretmeni ve yöneticisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı hakkında genel olarak olumlu görüş belirttikleri, yeni programların önündeki en önemli engel olarak ise okullardaki altyapı eksiklikleri gösterdikleri belirlenmiştir.

Gijbels ve arkadaşları (2006) öğrencilerin öğrenme algılarını ve öğrenme ortamlarında karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkma durumlarını ortaya çıkarmayı amaçladıkları bu çalışmada, yapılandırmacı öğrenme ortamının yedi ana faktöründen oluşan bir anket kullanmışlardır. Bu faktörler; tartışma, kavramsal çatışma, fikirleri başkaları ile paylaşma, çözüm odaklı materyaller, yansıma ve kavram araştırması, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme ve anlamlı gerçek yaşam örnekleridir. Bu amaçla, geleneksel öğrenme ortamındaki öğrenci algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrenci algıları karşılaştırılmış, yapılandırmacı ortamdaki öğrencilerin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının özellikleri, verilerin analizinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarının ve yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem; tek bir çalışma veya çoklu çalışmada hem nitel hem de nicel verileri toplama, analiz etme ve bu verileri karıştırma üzerine odaklanır. Bu yöntemin merkezi öncülü, tek başına bir çalışmanın kullanılması yerine, nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanılmasının araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasının sağlanmasıdır. Karma yöntem çalışmaları; bir araştırma programındaki tekli çalışma ya da çoklu çalışmalardaki nicel ve nitel verileri toplayıp analiz etmeyi içerir (Creswell & Clark, 2007).

Araştırmanın nicel boyutunda betimsel yöntem kullanılmış olup tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama (survey) betimsel araştırmalarda kullanılan yaygın yöntemlerin başında gelmektedir. Bu nedenle betimsel araştırmalar genellikle tarama araştırmaları olarak bilinmektedir. Tarama araştırmaları, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır. Araştırmacı var olan durumu ayrıntısıyla belirlemeye ve durum hakkında ayrıntılı bilgi vermeye çalışır (Karakaya, 2009). Bu çalışmanın nicel boyutunda “Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği” ile “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak

görüşme sırasında görüşülen kişilere kısmi esneklik sağlar. Görüşme sırasında, önceden hazırlanan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2009). Bu araştırmada bu amaçla hazırlanan 8 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır.

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmada olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme kullanılmıştır. Olasılıklı örnekleme, her bir birimin bilinen olasılıkla çekildiği örneklemedir. Evrenin çok geniş olması, evreni oluşturan birimlere ulaşılmasını zorlaştırabilir. Bu durumda küme örnekleme yöntemine başvurmak daha pratik ve sağlıklı olabilir. Kümelere göre örnekleme yönteminde evren, küme adı verilen gruplara ayrılır, her küme bir örnekleme birimi olarak tanımlanır. Rastgele seçilen kümeler bir araya getirilerek örneklem oluşturulur (Karakaya, 2009).

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar İli Merkez ilçeye bağlı resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar İli Merkez ilçeye bağlı resmi ilkokullarda görev yapan toplam 306 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur. Çalışmanın nitel boyutunun örneklemini ise Afyonkarahisar ilinde görev yapan öğretmenlerden 9'u kasabada 5'i ise merkezde çalışan olmak üzere toplam 14 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri (N:306).

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	144	47.1
	Erkek	162	52.9
	Toplam	306	100.0
Okutmakta olduğu sınıf	1.sınıf	106	34.6
	2.sınıf	62	20.3
	3.sınıf	70	22.9
	4.sınıf	68	22.2
	Toplam	306	100.0

Lisans mezuniyet alanı	Sınıf öğretmenliği	223	72.9
	Diğer branş öğretmenlikleri	40	13.1
	Eğitim fakültesi dışındaki fakülteler	43	14.1
	Toplam	306	100.0
Kıdem	0-5 yıl	19	6.2
	6-10 yıl	39	12.7
	11-15 yıl	71	23.2
	16-20 yıl	80	26.1
	21-25 yıl	25	8.2
	25 yıl ve üzeri	72	23.5
	Toplam	306	100.0
Okulun bulunduğu yerleşim birimi	Merkez	179	58.5
	Kasaba	127	41.5
	Toplam	306	100.0

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmanın nicel boyutunda, veri toplama aracı olarak, Evrekli ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği” (2009) ve “Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Öz-yeterlik İnanç Ölçeği” (2010) kullanılmıştır. Anketin ilk bölümü, öğretmenlere ait kişisel ve mesleki bilgilere ayrılmıştır. Bu bölümde, öğretmenin cinsiyet, okutmakta olduğu sınıf, lisans mezuniyet alanı, kıdem ve okulun bulunduğu yerleşim birimine ilişkin bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümünde “Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği”, üçüncü bölümde ise “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlik İnanç Ölçeği” yer almaktadır.

Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği’nin tamamının açıkladığı varyans % 52.27; ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alpha güvenilirliği .93 ve testi yarılama güvenilirliği .83 olarak bulunmuştur (Evrekli, İnel, Balım, Kesercioğlu, 2009). Ölçek, 8 olumsuz, 11 olumlu toplam 19 tutum maddesinden meydana gelmektedir.

Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinin tamamının açıkladığı varyans %50,92, cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır (Evrekli vd., 2010). Öz-yeterlik inanç ölçeği dört alt boyuttan ve toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders

planlamaya yönelik öz-yeterlik inancı boyutu 8 maddeden, Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğrenme-öğretme sürecine yönelik öz-yeterlik inancı alt boyutu 10 maddeden oluşmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin ölçme-değerlendirme sürecine yönelik öz-yeterlik inancı alt boyutu 12 maddeden ve yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı boyutu ise 11 maddeden oluşmaktadır.

Çalışmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel boyutta kullanılacak olan görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada iç geçerliği sağlamak için, hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu dört alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. İlk aşamada oluşturulan 7 soruluk görüşme formunda, uzmanlardan alınan dönütler ışığında değişiklik ve düzenlemeler yapılmış ve 8 soruluk son hali oluşturulmuştur. Katılımcılar dışında bir öğretmen ile pilot görüşme yapılmış, daha sonra bu görüşmenin ses kaydının yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Bir alan uzmanı görüşme dökümlerini soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı, konuyu kapsayıp kapsamadığı ve gerekli olan bilgileri sağlama olasılığı açısından incelemiştir. Gerekli inceleme ve kontroller sonucunda herhangi bir problem olmadığı görülmüş ve görüşme formu son halini almıştır. Bu işlemlerin ardından katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır.

4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın uygulanabilmesi için öncelikle, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden örnekleme dâhil edilen okullarda verilerin toplanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan “Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği “ ve “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” 2012–2013 eğitim öğretim yılında, örnekleme yer alan okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçekler çoğaltıldıktan sonra, araştırmacı tarafından, Afyonkarahisar merkez ilçelerinde bulunan, küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 55 ilkokulda görev yapan toplam 400 sınıf öğretmenine dağıtılmıştır. Bu ölçeklerden 321’i geri dönmüş ancak

bunlardan da 15'i cevaplanmamış sorular nedeni ile oluşan veri eksikliğinden dolayı değerlendirmeye alınamamıştır. Uygulama sonucunda toplanan verilerden eksik ve yanlış doldurmalar elendikten sonra, verilerin analizinde 306 ölçme aracı değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın nitel verileri, hazırlanan görüşme sorularıyla araştırmacı tarafından gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerle elde edilmiştir. Katılımcılarla görüşmeye geçilmeden önce araştırmacı, görüşmenin amacını ve içeriğini görüşülen her bir öğretmene açıklamıştır. Ayrıca araştırmacı, görüşmenin güvenilirliği açısından ses kaydı alınacağını ve bu kayıtların araştırmacı dışında hiç kimse tarafından dinlenmeyeceğini belirtmiştir. Katılımcıların sözlü olarak izinleri alındıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme tarihleri ve her bir görüşmenin süresi Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerle yapılan görüşme tarihleri ve süreleri.

Kod isim	Görüşme tarihi	Görüşme Süresi
Ö1	13.06.2013	22.20 dk
Ö2	15.06.2013	10.18 dk
Ö3	17.06.2013	14.46 dk
Ö4	24.06.2013	13.28 dk
Ö5	24.06.2013	15.46 dk
Ö6	25.06.2013	11.06 dk
Ö7	25.06.2013	12.12 dk
Ö8	25.06.2013	20.28 dk
Ö9	25.06.2013	8.54 dk
Ö10	26.06.2013	15.59 dk
Ö11	26.03.2013	12.11 dk
Ö12	26.06.2013	14.18 dk
Ö13	26.06.2013	9.08 dk
Ö14	26.06.2013	8.44 dk

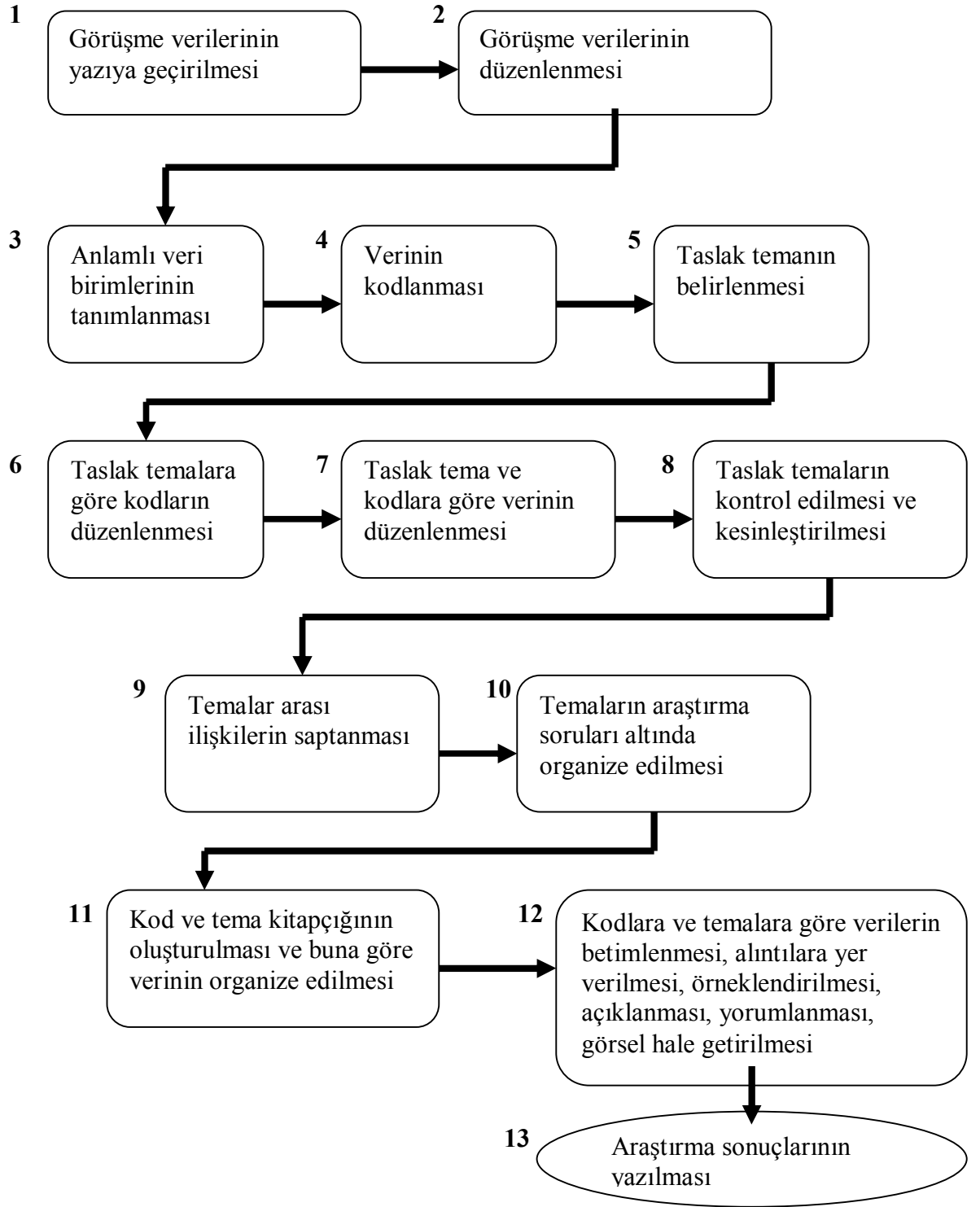
5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada elde edilen nicel veriler istatistik paket programı yardımı ile değerlendirilmiştir. Tutum ve öz-yeterlik inanç ölçeklerine ait madde frekansları, yüzde ve madde ortalamaları hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin

yapılandırmacılığa yönelik tutumları ile yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ölçekten elde edilen toplam puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ölçeklerden alınan puanların cinsiyet ve okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “bağımsız gruplar t-testi” kullanılmıştır. Ölçeklerden alınan puanların okutulmakta olunan sınıf, lisans mezuniyet alanı ve kıdem değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA)” kullanılmıştır.

Nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılır bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Veri analizi aşamasında Şema 1’de gösterilen adımlar izlenmiştir (Collins, 1999’dan akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005).



Şema1. Nitel verilerin analizinde izlenen aşamalar.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra yazıya geçirilmiş ve yazıya geçirilen veriler düzenlenmiştir. Anlamli verilerin tanımlanmasının ardından veriler kodlanmış

ve taslak temalar belirlenmiştir. Belirlenen taslak temalara göre kodlar düzenlenerek, taslak tema ve kodlara göre veriler yeniden düzenlenmiş ve taslak temalar kontrol edilerek son halini almıştır. Araştırmacı ve alanından bir uzmanın birbirlerinden bağımsız olarak yaptıkları analizlerdeki kodlamalar karşılaştırılmış ve Miles and Huberman'ın (1994) önerdiği “Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” güvenirlilik formülü kullanılarak çalışmanın güvenirliliği % 94 olarak hesaplanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

1. ARAŞTIRMANIN NİCEL VERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde bulgular, araştırmanın alt probleminin verilişindeki sıraya uyularak tablolar ve tablolara ilişkin yorumlar sunularak verilmiştir. Veri toplama aracı Likert tipi beşli dereceleme ölçeği olarak hazırlanmıştır. Dereceleme maddeleri, “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin tamamına ve her bir boyutuna ilişkin sayısal olarak verilen değerlendirme ortalamalarını sözel anlatıma dönüştürmek için ortalama ağırlık değerleri hesaplanmıştır ($5-1=4$; $4:5=0.8$). Elde edilen bu aralık değeri temele alınarak “5.00-4.21 arası “Tamamen Katılıyorum”; 4.20-3.41 arası “Katılıyorum”; 3.40-2.61 arası “Kararsızım”; 2.60-1.81 arası “Katılmıyorum” ve 1.80-1.00 arası “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde yorumlanmıştır.

1.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA YÖNELİK TUTUMLARI

“*Sınıf öğretmenlerinin yapılandırımcı yaklaşıma yönelik tutumları ne düzeydedir?*” alt probleminin çözümü için ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda her bir maddenin frekans, yüzde değerlerine Tablo 5 ‘te yer verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutum ölçeğine ait madde yüzde ve frekans değerleri.

5:Tamamen katılıyorum 4:Katılıyorum 3:Kararsızım 2: Katılmıyorum 1:Kesinlikle katılmıyorum

Madde		1	2	3	4	5
1. Yapılandırmacı yaklaşım Fen ve Teknoloji öğretim programını sıkıcı hale getirmiştir.	f %	17 5.6	54 17.6	55 18.0	145 47.4	35 11.4
2. Başkalarıyla yapılandırmacı yaklaşım hakkında konuşmak istemem.	f %	9 2.9	37 12.1	36 11.8	163 53.3	61 19.9
3. Yapılandırmacı yaklaşımı anlamaya çalışmak benim için zaman kaybıdır.	f %	5 1.6	35 11.4	35 11.4	168 54.9	63 20.6
4. Fen ders programının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olarak yenilenmesi bence gereksizdi.	f %	10 3.3	28 9.2	59 19.3	165 53.9	44 14.4
5. Yapılandırmacı yaklaşımın Fen ve Teknoloji derslerinde bana bir şeyler öğretebileceğini sanmıyorum.	f %	10 3.3	45 14.7	41 13.4	161 52.6	49 16.0
6. Yapılandırmacı yaklaşımın Fen ve Teknoloji konularını öğretmede etkili olacağını düşünmüyorum.	f %	10 3.3	54 17.6	35 11.4	152 49.7	55 18.0
7. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsediği düşüncüyü anlamsız buluyorum.	f %	10 3.3	36 11.8	40 13.1	167 54.6	53 17.3
8. Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik sunumların olduğu sempozyumlara ya da kongrelere katılmak isterim.	f %	14 4.6	29 9.5	44 14.4	163 53.3	56 18.3
9. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgi edinmek hoşuma gider.	f %	7 2.3	23 7.5	28 9.2	190 62.1	58 19.0
10. Yapılandırmacı yaklaşımın bana göre ilgi çekici tarafı yoktur.	f %	8 2.6	31 10.1	43 14.1	178 58.2	46 15.0
11. Yapılandırmacılık önemle üstünde durulması gerekli bir yaklaşımdır.	f %	6 2.0	36 11.8	70 22.9	141 46.1	53 17.3
12. Yapılandırmacı yaklaşım benim öğrenme anlayışıma uymaktadır.	f %	5 1.6	41 13.4	56 18.3	157 51.3	47 15.4
13. Yapılandırmacı yaklaşımı öğrenmek için her türlü zahmete katlanırım.	f %	6 2.0	51 16.7	99 32.4	121 39.5	29 9.5
14. Yapılandırmacı yaklaşımı hayatım boyunca öğretmenlikte kullanmak isterim.	f %	7 2.3	42 13.7	72 23.5	152 49.7	33 10.8
15. Çevremdekileri yapılandırmacı yaklaşımı hakkında bilgilendirmek hoşuma gider.	f %	3 1.0	49 16.0	51 16.7	170 55.6	33 10.8
16. Yapılandırmacı yaklaşımı seviyorum.	f	4	41	63	165	33

	%	1.3	13.4	20.6	53.9	10.8
17. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin kitaplar okumak hoşuma gider.	f	6	37	49	180	34
	%	2.0	12.1	16.0	58.8	11.1
18. Yapılandırmacı yaklaşımı ileride derslerimde kullanmak hoşuma gider.	f	4	28	45	193	36
	%	1.3	9.2	14.7	63.1	11.8
19. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin araştırmalar yapmak isterim.	f	6	35	62	166	37
	%	2.0	11.4	20.3	54.2	12.1

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin tutum ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri cevaplara ait yüzde ve frekans değerlerine göre, öğretmenlerin ölçekteki maddelere çoğunlukla katıldıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa yönelik tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa yönelik tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları.

	\bar{X}	SS
Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumları	3.65	.59

Tablo 6’da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 3.65’ tir. Öğretmenlerin ölçekten elde edebilecekleri en yüksek puanın 5, en düşük puanın 1 olduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

1.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN CİNSİYET DEĞİŞKENİ AÇISINDAN YAPILANDIRMACILIĞA YÖNELİK TUTUMLARI

“Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözümü için, tutum ölçeğinden elde edilen toplam puanlar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Tablo 7 ‘de t testine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	P	Anlamlı Fark
Tutum Ölçeği	Kadın	144	3.62	0.59	.567*	Yok
	Erkek	162	3.66	0.58		

*p> .05

Tablo 7 incelendiğinde, bayan öğretmenlerin yapılandırmacılığa yönelik tutum puanı ortalaması 3.62; erkek öğretmenlerin tutum puanı ortalaması ise 3.66 olarak belirlenmiştir. Puan ortalamaları açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanan t testi ile yapılan analizler sonucunda cinsiyet değişkeninin yapılandırmacılığa yönelik tutum açısından anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır (p> .05).

1.3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUTMAKTA OLDUKLARI SINIF DEĞİŞKENİ AÇISINDAN YAPILANDIRMACILIĞA YÖNELİK TUTUMLARI

“Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarında okutmakta oldukları sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözümü için, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutum ölçeğinde sınıf düzeyinde betimsel istatistiklerde anlamlı farklılık olup olmadığı ANOVA testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 8 ve Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarının okutmakta oldukları sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi.

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Tutum Ölçeği	1. Sınıf	106	3.62	0.67
	2. Sınıf	62	3.67	0.61
	3. Sınıf	70	3.66	0.48
	4. Sınıf	68	3.66	0.53

Tablo 8’de görüldüğü gibi 1. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.62; 2. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.67; 3. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.66; 4. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.66 olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarının okutmakta oldukları sınıf düzeyi değişkenine göre ANOVA testi sonuçları.

Ölçek		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Tutum Ölçeği	Gruplararası	55.40	3	18.46	.145	.933*	Yok
	Gruplarıçi	38496.76	302	127.47			
	Toplam	38552.17	305				

*p > .05

Tablo 8 ve Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfın öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı saptanmıştır (p > .05).

1.4. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN LİSANS MEZUNİYET ALANI DEĞİŞKENİ AÇISINDAN YAPILANDIRMACILIĞA YÖNELİK TUTUMLARI

“Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarında lisans mezuniyet alanı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözümü için, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarında mezun oldukları alan değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarının lisans mezuniyet alanı değişkenine göre incelenmesi.

Ölçek	Mezuniyet Alanı	N	\bar{X}	SS
Tutum Ölçeği	Sınıf Öğretmenliği	223	3.64	0.59
	Diğer branş öğretmenlikleri	40	3.69	0.48
	Eğitim fakültesi dışı fakülteler	43	3.62	0.65

Tutum ölçeği verilerinin analizi sonucu oluşturulan Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.64; diğer branş öğretmenliklerinden mezun olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.69; eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamasının ise 3.62 olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarının lisans mezuniyet alanı değişkenine göre ANOVA testi sonuçları.

Ölçek		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Tutum Ölçeği	Gruplararası	36.53	3	18.26	.144	.866*	Yok
	Gruplarıçi	38515.64	302	127.11			
	Toplam	38552.17	305				

* $p > .05$

Tablo 10 ve Tablo 11 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin lisans mezuniyet alanlarının yapılandırmacılığa yönelik tutumlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı saptanmıştır ($p > .05$).

1.5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KIDEM DEĞİŞKENİ AÇISINDAN YAPILANDIRMACILIĞA YÖNELİK TUTUMLARI

“Sınıf öğretmenlerinin yapılandırımacılığa yönelik tutumlarında kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözümü için, sınıf öğretmenlerinin öğretmen olarak çalıştıkları sürenin yapılandırımacılığa yönelik tutumlarında anlamlı farklılığa neden olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 12 ve Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırımacılığa yönelik tutumlarının kıdem değişkenine göre incelenmesi.

Ölçek	Kıdem	N	\bar{X}	SS
Tutum Ölçeği	0-5 yıl	19	3.56	0.72
	6-10 yıl	39	3.71	0.58
	11-15 yıl	71	3.58	0.47
	16-20 yıl	80	3.64	0.63
	21-25 yıl	25	3.75	0.59
	26 ve üzeri	72	3.69	0.63

Tablo 12 incelendiğinde, 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.56; 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.71; 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.58; 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.64; 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.75; 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması ise 3,69 olarak belirlenmiştir.

Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırımacılığa yönelik tutumlarının kıdem değişkenine göre ANOVA testi sonuçları.

Ölçek		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Tutum Ölçeği	Gruplararası	362.27	3	72.45	.569	.724*	Yok
	Gruplariçi	38189.90	302	127.30			
	Toplam	38552.17	305				

* $p > .05$

Tablo 12 ve Tablo 13'e göre sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin yapılandırıcılığa yönelik tutumlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

1.6. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKULUN BULUNDUĞU YERLEŞİM BİRİMİ DEĞİŞKENİ AÇISINDAN YAPILANDIRMACILIĞA YÖNELİK TUTUMLARI

“Sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcılığa yönelik tutumlarında okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözümü için, okulun bulunduğu yerleşim biriminin sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcılığa yönelik tutumlarında anlamlı farklılığa neden olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Uygulanan t testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcılığa yönelik tutumlarının okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre incelenmesi.

Ölçek	Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi	N	\bar{X}	SS	P	Anlamlı Fark
Tutum Ölçeği	Merkez	179	3.73	0.58	.003*	Var
	Kasaba	127	3.53	0.58		

* $p < .05$

Tablo 14 incelendiğinde merkezde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasının 3.73; kasabada görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasının 3.53 olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda okulun bulunduğu yerleşim biriminin sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcılığa yönelik tutumlarında anlamlı farklılığa neden olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Bu bağlamda merkezde görev yapan öğretmenlerin kasabada görev yapan öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

1.7. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARI

“Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ne düzeydedir?” alt probleminin çözümü için ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda, ölçeğin her bir boyutunda bulunan maddelerin frekans ve yüzde değerlerine Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17 ve Tablo 18 ‘de yer verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinin Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders planlamaya ilişkin öz yeterlik inancına (1. Faktör) yönelik maddelere ilişkin madde yüzde ve frekans değerleri.

5:Tamamen katılıyorum 4:Katılıyorum 3:Kararsızım 2: Katılmıyorum 1:Kesinlikle katılmıyorum

Madde		1	2	3	4	5
1. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan modellere (3E-5E-7E) uygun etkinliklerin hazırlanmasında kendimi yeterli görüyorum	f	7	38	111	133	17
	%	2.3	12.4	36.3	43.5	5.6
2. Derse hazırlık sürecinde öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamaya yönelik etkinlikler planlayabildiğime inanıyorum.	f	5	21	40	198	42
	%	1.6	6.9	13.1	64.7	13.7
3. Dersin planlanmasında yapılandırmacı yaklaşıma uygun alternatif değerlendirme etkinliklerinin belirlenmesinde başarılı olabildiğime inanıyorum.	f	5	13	58	200	30
	%	1.6	4.2	19.0	65.4	9.8
4. Öğrencilerin alternatif kavramalarını-kavram yanılgılarını gidermeye yönelik etkinliklerin planlanmasında yeterli olduğuma inanıyorum.	f	8	16	52	200	30
	%	2.6	5.2	17.0	65.4	9.8
5. Dersi planlama sürecinde etkinliklerin, öğrencilerin ön bilgilerini göz önüne alarak oluşturulması konusunda kendimi yeterli görüyorum.	f	5	16	46	195	44
	%	1.6	5.2	15.0	63.7	14.4
6. Derse ilişkin etkinlikleri planlama, yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntem-tekniklere yer verilmesi konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	f	6	20	52	194	34
	%	2.0	6.5	17.0	63.4	11.1

7. Derse hazırlık sürecinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini temel alan etkinlikler geliştirebilme konusunda kendimi yeterli görüyorum.	f	6	19	71	172	38
	%	2.0	6.2	23.2	56.2	12.4
8. Dersin planlanmasında öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimini temel alan etkinliklerin hazırlanmasında yeterli olduğumu düşünüyorum.	f	4	22	59	190	31
	%	1.3	7.2	19.3	62.1	10.1

Tablo 15 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders planlamaya ilişkin öz yeterlik inancına yönelik maddelere verdikleri cevaplara ait yüzde ve frekans değerlerine göre, öğretmenlerin ölçekteki maddelere çoğunlukla katıldıkları görülmektedir.

Tablo 16. Sınıf öğretmenlerinin Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğrenme öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancına (2. Faktör) yönelik maddelere ilişkin madde yüzde ve frekans değerleri.

5:Tamamen katılıyorum 4:Katılıyorum 3:Kararsızım 2: Katılmıyorum 1:Kesinlikle katılmıyorum

Madde		1	2	3	4	5
1. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrencileri araştırmaya teşvik etme konusunda yeterli olabildiğime inanıyorum.	f	6	22	41	198	39
	%	2.0	7.2	13.4	64.7	12.7
2. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde laboratuvar uygulamalarını etkili biçimde kullanabildiğimi düşünüyorum.	f	13	53	73	133	34
	%	4.2	17.3	23.9	43.5	11.1
3. Öğrenme-öğretme sürecine öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarında onlara rehberlik edebildiğime inanıyorum.	f	4	21	53	186	42
	%	1.3	6.9	17.3	60.8	13.7
4. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin derse katılımlarını sağlama konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	f	6	17	31	202	50
	%	2.0	5.6	10.1	66.0	16.3
5. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanmalarına yönelik etkinlikleri uygulayabilme konusunda kendimi yeterli buluyorum.	f	5	16	54	184	47
	%	1.6	5.2	17.6	60.1	15.4

6. Öğrenme-öğretme sürecinde sınıf ortamında öğrenciler arası etkileşimi sağlayabildiğimi düşünüyorum.	f	6	15	27	202	56
	%	2.0	4.9	8.8	66.0	18.3
7. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri için gerekli ortamların oluşturulması konusunda kendimi yeterli görüyorum.	f	5	17	50	175	59
	%	1.6	5.6	16.3	57.2	19.3
8. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin önceki yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunabilme konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	f	7	14	31	193	61
	%	2.3	4.6	10.1	63.1	19.9
9. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenciler arasında bilişsel çatışma ortamı oluşturabilme konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	f	4	21	71	164	46
	%	1.3	6.9	23.2	53.6	15.0
10. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik sorular yöneltebilme konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	f	4	19	47	177	59
	%	1.3	6.2	15.4	57.8	19.3

Tablo 16 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğrenme öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda bulunan maddelere verdikleri cevaplara ait yüzde ve frekans değerlerine göre, öğretmenlerin ölçekteki maddelere çoğunlukla katıldıkları görülmektedir.

Tablo 17. Sınıf öğretmenlerinin Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin ölçme değerlendirme sürecine yönelik öz yeterlik inancına (3. Faktör) yönelik maddelere ilişkin madde yüzde ve frekans değerleri.

5:Tamamen katılıyorum 4:Katılıyorum 3:Kararsızım 2: Katılmıyorum 1:Kesinlikle katılmıyorum

Madde		1	2	3	4	5
1. Öğrencilerin öğrenmelerini süreç boyunca ölçme-değerlendirebilme konusunda yeterli olduğuma inanıyorum.	f	4	14	37	201	50
	%	1.3	4.6	12.1	65.7	16.3
2. Kullandığım ölçme-değerlendirme teknik ve araçlarıyla öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olmalarını sağlayabildiğimi düşünüyorum.	f	3	13	40	202	48
	%	1.0	4.2	13.1	66.0	15.7

3. Öğrenme etkinliklerini birden fazla ölçme-değerlendirme yöntem-teknik-araçları kullanarak değerlendirebildiğime inanıyorum.	f	4	21	20	195	66
	%	1.3	6.9	6.5	63.7	21.6
4. Farklı ölçme-değerlendirme yöntem-teknik-araçları yardımıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaları konusunda onları cesaretlendirebildiğime inanıyorum.	f	5	11	28	197	65
	%	1.6	3.6	9.2	64.4	21.2
5. Dersin kazanımlarına uygun ölçme-değerlendirme yöntem-teknik-araçlarını kullanabilme konusunda kendimi yeterli buluyorum.	f	3	18	33	186	66
	%	1.0	5.9	10.8	60.8	21.6
6. Öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesinde bütün ve süreç değerlendirmelerini birlikte kullanabildiğimi düşünüyorum.	f	2	14	52	184	54
	%	0.7	4.6	17.0	60.1	17.6
7. Öğrencilere kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri için gerekli fırsatları sunabilme konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	f	3	20	34	199	50
	%	1.0	6.5	11.1	65.0	16.3
8. Öğrencilerin düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren ölçme-değerlendirme yöntem-tekniklerini uygulama konusunda kendimi yeterli görüyorum.	f	3	19	41	196	47
	%	1.0	6.2	13.4	64.1	15.4
9. Farklı ölçme-değerlendirme yöntem-tekniklerini ‘öğrenmeyi destekleme’ amaçlı kullandığım konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	f	3	20	42	185	56
	%	1.0	6.5	13.7	60.5	18.3
10. Öğrencileri bilişsel-duyuşsal ve devinişsel boyutlardan değerlendirebilecek yöntem-teknik-araçları kullanma konusunda kendimi yeterli görüyorum.	f	3	17	56	179	51
	%	1.0	5.6	18.3	58.5	16.7
11. Öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmelerine olanak tanıyan ölçme-değerlendirme yöntem-teknik-araçlarının kullanımı konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	f	5	20	48	184	49
	%	1.6	6.5	15.7	60.1	16.0
12. Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine imkân sağlayacak değerlendirme yöntem-teknik-araçlarını kullanma konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	f	4	19	56	187	40
	%	1.3	6.2	18.3	61.1	13.1

Tablo 17 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin ölçme değerlendirme sürecine yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda

bulunan maddelere verdikleri cevaplara ait yüzde ve frekans değerlerine göre, öğretmenlerin ölçekteki maddelere çoğunlukla katıldıkları görülmektedir.

Tablo 18. Sınıf öğretmenlerinin Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancına (4. Faktör) yönelik maddelere ilişkin madde yüzde ve frekans değerleri.

5:Tamamen katılıyorum 4:Katılıyorum 3:Kararsızım 2: Katılmıyorum 1:Kesinlikle katılmıyorum

Madde		1	2	3	4	5
1. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrencilerin çevreleriyle etkileşim içinde bulunabilecekleri öğrenme ortamları oluşturabildiğime inanıyorum.	f %	3 1.0	11 3.6	53 17.3	193 63.1	46 15.0
2. Öğrenme sürecinde öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade edebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturabildiğimi düşünüyorum.	f %	4 1.3	10 3.3	24 7.8	190 62.1	78 25.5
3. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun sınıf düzeni kullanabilme konusunda kendimi yeterli görüyorum.	f %	5 1.6	11 3.6	42 13.7	187 61.1	61 19.9
4. Öğrenme ortamını öğrencilerin konuya ilişkin araç-gereçlere kolayca ulaşabilecekleri şekilde düzenleyebildiğime inanıyorum.	f %	6 2.0	20 6.5	44 14.4	183 59.8	53 17.3
5. Öğrenme ortamında öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edecek araç-gereçleri etkili bir şekilde kullanabildiğimi düşünüyorum.	f %	5 1.6	18 5.9	36 11.8	184 60.1	63 20.6
6. Öğrencilerin grup çalışmalarını rahatça gerçekleştirebilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturabildiğimi düşünüyorum.	f %	7 2.3	18 5.9	41 13.4	196 64.1	44 14.4
7. Materyallerle desteklenmiş çok boyutlu bir sınıf ortamı oluşturabildiğimi düşünüyorum.	f %	9 2.9	31 10.1	87 28.4	134 43.8	45 14.7

8. Öğrencilere yöneltilen soruları düşünmeleri için yeterli zamanın verildiği bir öğrenme ortamı oluşturabildiğimi düşünüyorum.	f	7	12	37	196	54
	%	2.3	3.9	12.1	64.1	17.6
9. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirebildikleri bir öğrenme ortamı oluşturabildiğime inanıyorum.	f	5	21	44	190	46
	%	1.6	6.9	14.4	62.1	15.0
10. Öğrencilerin merak ettikleri soruları özgürce araştırabilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturabildiğime inanıyorum.	f	6	20	37	186	57
	%	2.0	6.5	12.1	60.8	18.6
11. Okul ve çevre imkânlarını yapılandırmacı yaklaşıma uygun kullanarak öğrencilerin öğrenmeleri için uygun öğrenme ortamları oluşturabildiğime inanıyorum.	f	4	24	53	177	48
	%	1.3	7.8	17.3	57.8	15.7

Tablo 18 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda bulunan maddelere verdikleri cevaplara ait yüzde ve frekans değerlerine göre, öğretmenlerin ölçekteki maddelere çoğunlukla katıldıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançları ile ölçeğin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19. Sınıf öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançları ile ölçeğin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları.

	\bar{X}	SS
Yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançları	3.82	0.57
Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders planlamaya yönelik öz yeterlik inancı	3.71	0.65
Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğrenme-öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	3.80	0.64

Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin ölçme-değerlendirme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	3.89	0.63
Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı	3.85	0.66

Tablo 19’da sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inanç ölçeğinin tamamından aldıkları puan ortalamasının 3.82 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ölçekten elde edebilecekleri en yüksek puanın 5, en düşük puanın ise 1 olduğu düşünüldüğünde, bu bulguya dayanarak sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılabılır. Ölçeğin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders planlamaya yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda öğretmenlerin puan ortalaması 3.71 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 5, en düşük puanın 1 olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin ders planlama boyutunda öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılabılır. Ölçeğin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğrenme-öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların ortalamasının 3.80 olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 5, en düşük puanın 1 olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılabılır. Ölçeğin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin ölçme-değerlendirme sürecine yönelik öz yeterlik inancı boyutundan alınan puanların ortalaması 3.89’dur. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 5, en düşük puanın 1 olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin ölçme değerlendirme alt boyutuna yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılabılır. Ölçeğin yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı alt boyutundan ise alınan puanların ortalaması 3.85’tir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 5, en düşük puanın ise 1 olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inançlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

1.8. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN CİNSİYET DEĞİŞKENİ AÇISINDAN YAPILANDIRMACILIĞI UYGULAMAYA İLİŞKİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI

“Sınıf öğretmenlerinin yapılandırımcılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözümü için ölçeğin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırımcılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inanç ölçeğinin tamamından ve alt faktörlerinden aldıkları puanlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırımcılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	P	Anlamlı Fark
Ders Planlamaya Yönelik Öz yeterlik İnancı	Kadın	144	3.76	0.60	.292*	Yok
	Erkek	162	3.68	0.70		
Öğrenme-öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	Kadın	144	3.79	0.64	.764*	Yok
	Erkek	162	3.82	0.66		
Ölçme değerlendirme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	Kadın	144	3.90	0.60	.830*	Yok
	Erkek	162	3.89	0.66		
Öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı	Kadın	144	3.87	0.66	.792*	Yok
	Erkek	162	3.85	0.67		
Toplam	Kadın	144	3.84	0.57	.764*	Yok
	Erkek	162	3.82	0.59		

*p > .05

Tablo 20 incelendiğinde, puan ortalamaları açısından, ders planlamaya yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda, bayan öğretmenlerin puan ortalaması 3.76;

erkek öğretmenlerin puan ortalaması 3.68 olarak hesaplanmıştır. Öğrenme öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda bayan öğretmenlerin puan ortalaması 3.79; erkek öğretmenlerin puan ortalaması 3.82 olarak hesaplanmıştır. Ölçme değerlendirmeye yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda bayan öğretmenlerin puan ortalaması 3.90; erkek öğretmenlerin puan ortalaması 3.89 olarak hesaplanmıştır. Öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda ise bayan öğretmenlerin puan ortalaması 3.87; erkek öğretmenlerin puan ortalaması 3.85 olarak hesaplanmıştır. Öz yeterlik inanç ölçeğinin tamamından alınan puanlara baktığımızda ise bayan öğretmenlerin puan ortalaması 3.84 iken erkek öğretmenlerin puan ortalaması 3.82 olarak hesaplanmıştır.

Puan ortalamaları açısından kadın ve erkek öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, cinsiyet açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

1.9. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUTMAKTA OLDUKLARI SINIF DEĞİŞKENİ AÇISINDAN YAPILANDIRMACILIĞI UYGULAMAYA İLİŞKİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI

“Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında okutmakta oldukları sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözümü için sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inanç ölçeğinde betimsel istatistiklerde sınıf düzeyinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, ölçeğin alt boyutlarından ve tamamından aldıkları puanlar Tablo 21 ve Tablo 22’ de verilmiştir.

Tablo 21. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının okutmakta oldukları sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi.

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Ders Planlamaya Yönelik Öz yeterlik İnancı	1. sınıf	106	3.71	0.73
	2. sınıf	62	3.88	0.52
	3. sınıf	70	3.76	0.62
	4. sınıf	68	3.55	0.64
Öğrenme-öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	1. sınıf	106	3.77	0.72
	2. sınıf	62	3.95	0.50
	3. sınıf	70	3.79	0.68
	4. sınıf	68	3.74	0.60
Ölçme değerlendirme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	1. sınıf	106	3.91	0.71
	2. sınıf	62	3.98	0.51
	3. sınıf	70	3.91	0.60
	4. sınıf	68	3.79	0.64
Öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı	1. sınıf	106	3.86	0.72
	2. sınıf	62	3.94	0.57
	3. sınıf	70	3.87	0.69
	4. sınıf	68	3.77	0.65
Toplam	1. sınıf	106	3.82	0.63
	2. sınıf	62	3.94	0.48
	3. sınıf	70	3.84	0.58
	4. sınıf	68	3.73	0.57

Tablo 21 incelendiğinde, puan ortalamaları açısından, ders planlamaya yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda, 1. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.71; 2. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.88; 3. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.76; 4. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.55 olarak hesaplanmıştır. Öğrenme öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda 1. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.77; 2. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.95; 3. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.79; 4. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.74 olarak hesaplanmıştır. Ölçme değerlendirmeye yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda 1. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.91; 2. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması

3.98; 3. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.91; 4. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.79 olarak hesaplanmıştır. Öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda ise 1. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.86; 2. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.94; 3. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.87; 4. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.77 olarak hesaplanmıştır. Öz yeterlik inanç ölçeğinin tamamından alınan puanlara baktığımızda ise 1. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.82; 2. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.94; 3. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.84; 4. sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalaması 3.73 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 22. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının okutmakta oldukları sınıf düzeyi değişkenine göre ANOVA testi sonuçları.

Ölçek		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Ders Planlamaya Yönelik Öz yeterlik İnancı	Gruplararası	242.92	3	80.97	3.02	.030**
	Gruplarıçi	8087.68	302	26.78		
	Toplam	8330.60	305			
Öğrenme-öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	Gruplararası	176.97	3	58.99	1.42	.237*
	Gruplarıçi	12543.08	302	41.53		
	Toplam	12720.05	305			
Ölçme değerlendirme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	Gruplararası	183.99	3	61.33	1.06	.364*
	Gruplarıçi	17385.63	302	57.56		
	Toplam	17569.62	305			
Öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı	Gruplararası	114.37	3	38.12	.70	.548*
	Gruplarıçi	16266.94	302	53.86		
	Toplam	16381.32	305			
Toplam	Gruplararası	2649.31	3	883.10	1.57	.196*
	Gruplarıçi	169587.6	302	561.54		
	Toplam	172236.9	305			

*p > .05 ** p < .05

Öz yeterlik inanç ölçeğindeki maddelere verilen cevaplardan elde edilen veriler incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarından, ders planlamaya yönelik öz yeterlik inancı boyutu hariç diğer alt boyutlarda okutmakta olunan sınıf açısından anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Ölçeğin ders planlamaya yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda ise 2. sınıfı okutan öğretmenlerle 4. sınıfı okutan öğretmenler arasında 2. sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

1.10. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN LİSANS MEZUNİYET ALANI DEĞİŞKENİ AÇISINDAN YAPILANDIRMACILIĞI UYGULAMAYA İLİŞKİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI

“Sınıf öğretmenlerinin yapılandırımcılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında lisans mezuniyet alanı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözümü için, sınıf öğretmenlerinin yapılandırımcılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında mezun oldukları alan değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 23 ve Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 23. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırımcılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının lisans mezuniyet alanı değişkenine göre incelenmesi.

Ölçek	Mezuniyet Alanı	N	\bar{X}	SS
Ders Planlamaya Yönelik Öz yeterlik İnanç	Sınıf Öğretmenliği	223	3.71	0.69
	Diğer branş öğretmenlikleri	40	3.75	0.60
	Eğitim fakültesi dışı fakülteler	43	3.72	0.53
Öğrenme-öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	Sınıf Öğretmenliği	223	3.83	0.65
	Diğer branş öğretmenlikleri	40	3.81	0.63
	Eğitim fakültesi dışı fakülteler	43	3.66	0.63

Ölçme değerlendirme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	Sınıf Öğretmenliği	223	3.90	0.66
	Diğer branş öğretmenlikleri	40	3.88	0.64
	Eğitim fakültesi dışı fakülteler	43	3.89	0.46
Öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı	Sınıf Öğretmenliği	223	3.88	0.67
	Diğer branş öğretmenlikleri	40	3.84	0.74
	Eğitim fakültesi dışı fakülteler	43	3.77	0.55
Toplam	Sınıf Öğretmenliği	223	3.84	0.60
	Diğer branş öğretmenlikleri	40	3.82	0.61
	Eğitim fakültesi dışı fakülteler	43	3.77	0.41

Tablo 23 incelendiğinde puan ortalamaları açısından, ders planlamaya yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.71; diğer branş öğretmenliklerinden mezun olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.75; eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.72 olarak hesaplanmıştır. Öğrenme öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.83; diğer branş öğretmenliklerinden mezun olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.81; eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.66 olarak hesaplanmıştır. Ölçme değerlendirmeye yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.90; diğer branş öğretmenliklerinden mezun olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.88; eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.89 olarak hesaplanmıştır. Öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda ise sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.88; diğer branş öğretmenliklerinden mezun olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.84; eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin

puan ortalaması 3.77 olarak hesaplanmıştır. Öz yeterlik inanç ölçeğinin tamamından alınan puanlara baktığımızda ise sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.84; diğer branş öğretmenliklerinden mezun olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.82; eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.77 olarak belirlenmiştir.

Tablo 24. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının lisans mezuniyet alanı değişkenine göre ANOVA testi sonuçları.

Ölçek		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Ders Planlamaya Yönelik Öz yeterlik İnancı	Gruplararası	4.11	3	2.05	.075	.928*
	Gruplarıçi	8326.48	302	27.48		
	Toplam	8330.60	305			
Öğrenme-öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	Gruplararası	111.04	3	55.52	1.334	.265*
	Gruplarıçi	12609.01	302	41.61		
	Toplam	12720.05	305			
Ölçme değerlendirme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	Gruplararası	3.236	3	1.61	.028	.972*
	Gruplarıçi	17566.38	302	57.97		
	Toplam	17569.62	305			
Öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı	Gruplararası	54.77	3	27.38	.508	.602*
	Gruplarıçi	16326.54	302	53.88		
	Toplam	16381.32	305			
Toplam	Gruplararası	316.09	3	158.04	.279	.757*
	Gruplarıçi	171920.8	302	567.39		
	Toplam	172236.9	305			

*p > .05

Tablo 24 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında lisans mezuniyet alanı değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p > .05).

1.11. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KIDEM DEĞİŞKENİ AÇISINDAN YAPILANDIRMACILIĞI UYGULAMAYA İLİŞKİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI

“Sınıf öğretmenlerinin yapılandırımcılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözümü için, sınıf öğretmenlerinin öğretmen olarak çalıştıkları sürenin yapılandırımcılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında anlamlı farklılığa neden olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 25 ve Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 25. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırımcılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının kıdem değişkenine göre incelenmesi.

Ölçek	Kıdem	N	\bar{X}	SS
Ders Planlamaya Yönelik Öz yeterlik İnancı	0-5 yıl	19	3.61	0.78
	6-10 yıl	39	3.88	0.59
	11-15 yıl	71	3.60	0.58
	16-20 yıl	80	3.76	0.56
	21-25 yıl	25	3.80	0.86
	26 ve üzeri	72	3.71	0.72
Öğrenme-öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	0-5 yıl	19	3.65	0.65
	6-10 yıl	39	3.87	0.62
	11-15 yıl	71	3.64	0.64
	16-20 yıl	80	3.82	0.58
	21-25 yıl	25	4.06	0.75
	26 ve üzeri	72	3.86	0.67
Ölçme değerlendirme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	0-5 yıl	19	3.59	0.75
	6-10 yıl	39	3.84	0.57
	11-15 yıl	71	3.81	0.54
	16-20 yıl	80	3.95	0.57
	21-25 yıl	25	4.08	0.87
	26 ve üzeri	72	3.97	0.66

Öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı	0-5 yıl	19	3.49	0.72
	6-10 yıl	39	3.87	0.61
	11-15 yıl	71	3.78	0.62
	16-20 yıl	80	3.88	0.60
	21-25 yıl	25	4.01	0.93
	26 ve üzeri	72	3.95	0.67
Toplam	0-5 yıl	19	3.58	0.69
	6-10 yıl	39	3.86	0.56
	11-15 yıl	71	3.72	0.50
	16-20 yıl	80	3.86	0.51
	21-25 yıl	25	4.00	0.79
	26 ve üzeri	72	3.89	0.60

Tablo 25 incelendiğinde puan ortalamaları açısından, ders planlamaya yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda, 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.61; 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.88; 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.60; 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.76; 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.80; 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması ise 3.71 olarak hesaplanmıştır. Öğrenme öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.65; 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.87; 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.64; 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.82; 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 4.06; 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması ise 3.86 olarak hesaplanmıştır. Ölçme değerlendirmeye yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.59; 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.84; 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.81; 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.95; 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 4.08; 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması ise 3.97 olarak hesaplanmıştır. Öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda ise 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.49; 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.87; 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.78; 16-20 yıl arası kıdeme sahip

öğretmenlerin puan ortalaması 3.88; 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 4.01; 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması ise 3.95 olarak hesaplanmıştır. Öz yeterlik inanç ölçeğinin tamamından alınan puanlara baktığımızda ise 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.58; 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.86; 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.72; 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 3.86; 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 4.00; 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması ise 3.89 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 26. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının kıdem değişkenine göre ANOVA testi sonuçları.

Ölçek		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Ders Planlamaya Yönelik Öz yeterlik İnancı	Gruplararası	160.79	3	32.15	1.181	.318*
	Gruplarıçi	8169.81	302	27.23		
	Toplam	8330.60	305			
Öğrenme-öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	Gruplararası	443.36	3	88.67	2.167	.058*
	Gruplarıçi	12276.69	302	40.92		
	Toplam	12720.05	305			
Ölçme değerlendirme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	Gruplararası	567.36	3	113.47	2.002	.078*
	Gruplarıçi	17002.25	302	56.67		
	Toplam	17569.62	305			
Öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı	Gruplararası	499.77	3	99.95	1.888	.096*
	Gruplarıçi	15881.54	302	52.67		
	Toplam	16381.32	305			
Toplam	Gruplararası	5231.04	3	1046.20	1.879	.098*
	Gruplarıçi	167005.9	302	556.686		
	Toplam	172236.9	305			

*p > .05

Tablo 26'da da görüldüğü gibi tüm boyutlarda kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı saptanmıştır (p > .05).

1.12. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKULUN BULUNDUĞU YERLEŞİM BİRİMİ DEĞİŞKENİ AÇISINDAN YAPILANDIRMACILIĞI UYGULAMAYA İLİŞKİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI

“Sınıf öğretmenlerinin yapılandırımcılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözümü için, sınıf öğretmenlerinin yapılandırımcılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında okulun bulunduğu yerleşim birimi açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırımcılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre incelenmesi.

Ölçek	Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi	N	\bar{X}	SS	P
Ders Planlamaya Yönelik Öz yeterlik İnancı	Merkez	179	3.77	0.68	.075*
	Kasaba	127	3.64	0.60	
Öğrenme-öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	Merkez	179	3.89	0.64	.009**
	Kasaba	127	3.69	0.65	
Ölçme değerlendirme sürecine yönelik öz yeterlik inancı	Merkez	179	3.97	0.66	.015**
	Kasaba	127	3.79	0.58	
Öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı	Merkez	179	3.92	0.68	.054*
	Kasaba	127	3.77	0.64	
Toplam	Merkez	179	3.90	0.60	.014**
	Kasaba	127	3.73	0.53	

*p > .05 ** p < .05

Tablo 27 incelendiğinde, puan ortalamaları açısından, ders planlamaya yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda, merkezde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 3.77; kasabada görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 3.64 olarak hesaplanmıştır. Öğrenme öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda merkezde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 3.89; kasabada görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 3.69 olarak hesaplanmıştır. Ölçme değerlendirmeye yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda merkezde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 3.97; kasabada görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 3.79 olarak hesaplanmıştır. Öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda ise merkezde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 3.92; kasabada görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 3.77 olarak hesaplanmıştır. Öz yeterlik inanç ölçeğinin tamamından alınan puanlara baktığımızda ise merkezde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 3.90 iken kasabada görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 3.73 olarak belirlenmiştir.

Puan ortalamaları açısından merkezde ve kasabada görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda; öğrenme öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı, ölçme değerlendirmeye yönelik öz yeterlik inancı alt boyutları ile ölçeğin tamamında okulun bulunduğu yerleşim birimi açısından anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Puan ortalamalarına bakıldığında tüm boyutlarda, merkezde görev yapan öğretmenlerin puanlarının kasabada görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, merkezde görev yapan öğretmenlerin kasabada görev yapan öğretmenlere göre yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Ders planlamaya yönelik öz yeterlik inancı ile öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı alt boyutlarında ise okulun bulunduğu yerleşim biriminin anlamlı farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

2. ARAŞTIRMANIN NİTEL VERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 28. Sınıf öğretmenlerinin “Yapılandırmacı yaklaşım hakkında neler biliyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar.

<i>Yapılandırmacılığa ilişkin tanımlar</i>	f
1. Bilginin yapılandırılması	7
2. Kalıcı öğrenme	5
3. Yapararak yaşayarak öğrenme	4
4. Etkili bir öğretim yaklaşımı	3
5. Öğrenmeyi öğrenme	1

Tablo 28 ‘de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 7’si bilginin yapılandırıldığını, 5’i kalıcı öğrenme sağladığını, 4’ü yapararak yaşayarak öğrenmenin ön planda olduğunu, 3’ü etkili bir öğretim yaklaşımı olduğunu, 1’i ise öğrenmeyi öğrenme olduğunu belirtmiştir.

Ö1 kodlu katılımcı “*Yapılandırmacı yaklaşımda daha çok öğrencinin aktif olduğu öğrenmenin aktif olarak bilgilerini yapılandırdığı eski bilgileriyle yeni öğrendiği bilgileri bir araya getirerek, sentezleyerek yeni tekrardan yeni bilgilerini düzenlediği bir yaklaşım.*” (st.22-24) sözleriyle yapılandırmacılığı tanımlamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımın etkili bir yaklaşım olduğunu düşünen Ö2 kodlu katılımcı görüşlerini “*Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin sürece aktif olarak katıldığını, deneyerek yaşayarak daha kalıcı öğrenme sağladığını düşünüyorum ve eski sisteme göre çok çok daha etkili bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum.*” (st.17-19) biçiminde belirtmiştir.

Ö5 kodlu katılımcı ise yapılandırmacılığı şu şekilde tanımlamıştır, “*Yapılandırmacı yaklaşım öğretmenin sadece yol gösterici olarak rol alıp, öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşması, araştırarak, kendi çabalarıyla bilgiye ulaşması, tekrar o bilgiden de artı sorular çıkartarak o soruya da tekrar kendisinin cevap bulması, öğretmenin burada sadece bir yardımcı rol oynaması diye biliyorum.*” (st.14-17)

Ö11 kodlu katılımcı yapılandırmacı yaklaşımı “*Öğretmen rehberliğinde öğrencinin yapararak yaşayarak, deneyler ve benzeri uygulamalarla öğrendiği*

yaklaşımıdır.” (st.16-17) şeklinde tanımlarken, Ö13 kodlu katılımcı “Yapılandırıcılık adından da belirtildiği gibi öğrencilerin bilgileri ezbere almasını değil uı gelen bilgileri kendi zihninde yapılandırmasını, anlamlandırmasını içeriyor. Öğrenci merkezli bir sistem. Öğrenci daha aktif ve bilgiler bu şekilde daha kalıcı hale geliyor.” (st.18-21) biçiminde açıklama yapmıştır.

Ö14 kodlu katılımcı ise yapılandırıcılığı “İçinde öğrenmeyi öğrenmeyi temel alıyor.” (st.17) sözleriyle açıklamıştır.

Tablo 29. Sınıf öğretmenlerinin “Yapılandırıcı yaklaşıma göre düzenlenen öğretim programları hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar.

<i>Öğretim programları hakkındaki görüşler</i>	<i>f</i>
1. Öğretim programlarının öğelerine ilişkin görüşler	
1.1 Amaç	
1.1.1. Kazanımlar bütün öğrencilere kazandırılmaya çalışılıyor	1
1.2. İçerik	
1.2.1. Programdaki konular yoğun	5
1.2.2. Alıştırmalar yetersiz	1
1.2.3. Çağdaş eğitim düzeyine uygun	1
1.3. Öğrenme-öğretme süreci	
1.3.1. Öğrenci aktif	12
1.3.2. Öğretmen rehber	9
1.3.3. Kullanılan yöntem ve teknikler	
1.3.3.1. Geleneksel yöntem ve teknikler	
1.3.3.1.1. Beyin fırtınası	7
1.3.3.1.2. Soru cevap	6
1.3.3.1.3. Düz anlatım	2
1.3.3.2. Yapılandırıcı uygulamalar	
1.3.3.2.1. Drama	9
1.3.3.2.2. Problem çözme	4
1.3.3.2.3. Örnek olay	4
1.3.3.2.4. Öğrenme istasyonları	3
1.3.3.2.5. Kavram karikatürü	2
1.4. Değerlendirme	
1.4.1. Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri	
1.4.1.1. Proje performans görevi	3
1.4.1.2. Yapılandırılmış grid	1
2. Öğretim programlarının uygulanışına ilişkin genel görüşler	
2.1. Uygulaması zor	
2.1.1. Süre sıkıntısı	4
2.1.2. Fiziksel olarak yetersizlik	4
2.1.3. Sınıf mevcutları fazla	1

2.1.4. Veliler bilinçli değil	1
2.2. Uygulaması kolay	
2.2.1. İhtiyaçları karşılıyor	5
2.2.2. Öğrencinin düzeyine uygun	3
2.3.2. Kitaplar hazır geliyor	1

Tablo 29’da, sınıf öğretmenlerinin programın öğeleri açısından görüşlerinin sınıflandırıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin programın amaç boyutu açısından, kazanımların bütün öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı 1 öğretmen tarafından belirtilmiştir. İçerik boyutu açısından incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 5’inin programdaki konuları yoğun bulduğu, 1 tanesinin alıştırmaları yetersiz bulduğu, 1 tanesinin ise programın çağdaş eğitim düzeyine uygun olduğunu belirttiği görülmektedir. Öğrenme öğretmen süreci boyutu açısından bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin 12’sinin öğrencilerin sürece aktif olarak katıldığını, 9’unun ise öğretmenlerin bu süreçte rehber olduğunu söyledikleri görülmektedir. Kullanılan yöntem teknikler incelendiğinde geleneksel yöntemlerden beyin fırtınası tekniğinin 7 öğretmen, soru cevap yönteminin 6 öğretmen, düz anlatım yönteminin ise 2 öğretmen tarafından kullanıldığı görülmektedir. Alternatif yöntem ve teknikler incelendiğinde ise, drama tekniğinin 9 öğretmen, problem çözme yönteminin 4 öğretmen, örnek olay yönteminin 4 öğretmen, öğrenme istasyonlarının 3 öğretmen ve kavram karikatürlerinin 2 öğretmen tarafından kullanıldığı görülmektedir. Programın değerlendirme boyutu açısından incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin 3’ü alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden proje, performans görevi, 1 tanesi ise yapılandırılmış grid tekniğini kullandığını belirtmiştir. Programın uygulanmasına ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin 4’ü süre sıkıntısı, 4’ü fiziksel olarak yetersizlik 1’i sınıf mevcutlarının fazlalığı, 1’i de velilerin bilinçli olmaması nedeniyle yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan programların derslerde uygulanmasının zor olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 5’i programın ihtiyaçları karşıladığı, 3’ü öğrencinin düzeyine uygun olduğu, 1’i kitapların hazır geldiği yönünde olumlu görüş bildirerek programın uygulanmasının kolay olduğunu belirtmişlerdir.

Ö2 kodlu katılımcı yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen öğretim programları hakkındaki genel görüşlerini şu şekilde belirtmiştir. “*Yapılandırmacı*

yaklaşımına göre düzenlenen öğretim programlarında daha çok öğrencinin merkeze alındığı, öğrenciye değer verildiği bir sistem olduğunu düşünüyorum. Eski sistemle yapılandırmacı yaklaşımı karşılaştırdığımız zaman eski sistemde daha geleneksel yöntem ve teknikler kullanılırken yapılandırmacı yaklaşımda daha özgür, öğrencinin kendi seçimine kendi tercihlerine dayalı sürece aktif olarak katıldığı bir şekilde olduğunu görüyorum. Öğretmen ise bu süreçte sadece rehber olarak öğrenciye yol veriyor, çalışmaları yapmasına yardımcı oluyor, gerektiği zaman destek oluyor. Yani yapılandırmacı yaklaşım gerçekten benim de desteklediğim, etkili eğitim öğretimin olmasında çok önemli yaklaşımlardan bir tanesi olduğunu düşünüyorum.” (st. 25-33)

Programın öğeleriyle alakalı olarak Ö13 kodlu katılımcı *“içeriğin kazanımları karşılayacak derecede etkin bir şekilde öğrenciyi aktive ettiğini düşünüyorum.” (st.28-29)* sözleriyle olumlu görüş bildirmiştir.

Kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili olarak; Ö13 kodlu katılımcı *“Genelde seçtiğim yöntem ve teknik dersin kazanımına ya da içeriğine göre değişebiliyor. Ama dramayı kullanmaya çalışıyorum özellikle sözel derslerde. Kavram karikatürlerini kavram yanılıgısı olan derslerde kullanmaya çalışıyorum. Öğrencilerin dikkatlerini çekiyor, renkli oluyor. Fen günlükleri kullanmıştım geçen yıl dördüncü sınıfta fen derslerinde. Çok faydasını gördüm. Çocukların fen dersine daha aktif katılımını sağladı. Ve gün içinde öğrendiklerini tekrar etmelerini sağladı günlüğe yazdıklarıyla.” (st.52-57)* sözleriyle kullandığı yöntem teknikleri açıklamıştır.

Ö1 kodlu katılımcı kullandığı yöntem teknikleri *“Derslerimde soru cevap ya da drama kavram karikatürleri yapılandırılmış grid zaten bunlar zamanla derlerimizde kitaplarımızda da bize öneri olarak sunuluyor ve bunları yerine getirmeye çalışıyorum.” (st.70-71)* sözleriyle açıklamıştır.

Ö2 kodlu katılımcı *“Daha çok öğrencinin aktif olarak katıldığı drama yöntemi örnek olay yöntemi, buluş yoluyla öğrenme yöntemini kullanıyorum.” (st. 46-47)* şeklinde açıklama yaparken, Ö3 kodlu katılımcı kullandığı yöntem teknikleri *“Daha çok soru cevap ağırlıklı oluyor. Daha sonra örnek olay, drama, yapıp yani gösterip yaptırma, canlandırmada çok aktif rol alıyorlar.” (st. 55-56)* biçiminde belirtmiştir.

Ö10 kodlu katılımcı “*Programın içeriği çok her türlü konuda bilgi verilmesi gerektiğini belirtirken süre olarak ara sıra yetersizlikler yaşamaktayım.*” (st.35-36) açıklamasıyla içerik hakkındaki görüşlerini belirtirken uygulamada yaşadığı sorunlara da değinmiştir.

Ö3 kodlu katılımcı uygulama yaşadığı sorunlara şu şekilde değinmiştir “*Yapılandırımcı yaklaşımla ilgili hazırlanan öğretim programlarında çok fazla süreye ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum fakat verilen sürelerle işte kazanımların uyummadığı takdirde çok fazla bir amacına ulaşamıyor ve yapılandırımcı yaklaşımı kullanamıyoruz.*” (st.22-24)

Ö12 kodlu katılımcı ise yapılandırımcı yaklaşıma göre hazırlanan programın olumlu yönlerini “*yapılandırımcı yaklaşıma göre hazırlanan programlar öğrenciye görelğe dikkat edilmiş, bilişsel süreçler ön plana alınmış, efendime söyleyeyim ölçme değerlendirme gibi işte öğretim durumları gibi programın bütün değişkenleri dikkate alınmış ve güzel bir şekilde hazırlanmış bence. Uygulanabilir bir program yapılandırımcı programa göre hazırlanan program.*” (st.25-29) biçiminde açıklayarak uygulanması kolay bir program olduğunu belirtmiştir.

Ö14 kodlu katılımcı da “*Yapılandırımcı yaklaşım daha çok geleneksele göre öğrenciyi daha çok içine alan, onu daha aktif hale getiren ve öğrencinin kişisel özelliklerine göre de değişkenlik gösteren bir yapıdadır.*” (st.23-25) sözleriyle yapılandırımcı yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programlarının olumlu yanlarını açıklamıştır.

Tablo 30. Sınıf öğretmenlerinin “Yapılandırımcı yaklaşımı en çok hangi derslerde uyguluyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar.

<i>Yapılandırımcılığın sıkça kullanıldığı dersler</i>	f
1. Fen ve Teknoloji	9
2. Türkçe	9
3. Hayat Bilgisi	7
4. Matematik	7
5. Görsel Sanatlar	2
6. Bütün dersler	2
7. Sosyal Bilgiler	1

Tablo 30’da yapılandırmacı yaklaşımın en çok hangi derslerde kullanıldığına ait frekans değerleri verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin 9’unun fen ve teknoloji dersinde, 9’unun Türkçe dersinde, 7’sinin hayat bilgisi dersinde 7’sinin matematik dersinde, 2’sinin görsel sanatlar dersinde, 2’sinin bütün derslerde, 1 tanesinin ise sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımı uyguladıklarını belirttikleri görülmektedir.

Ö6 kodlu katılımcı yapılandırmacı yaklaşımı en çok kullandığı dersi “*Fen ve teknoloji dersinde özellikle öğrencilerin deney aşamasında yapılandırmacı yöntem uyguluyor.*” (st.41-42) biçiminde açıklamıştır.

Ö13 kodlu katılımcı “*Geçen yıl dördüncü sınıfları okutmuştum. Daha çok fen derslerinde özellikle çok işime yaradı. Deneyleri yaparken özellikle. Matematik derslerinde yeni bir kavram öğretirken işime yaradı. Bu yıl da birinci sınıfları okuttum. Ses temelli cümle yönteminde özellikle çocuklara harfleri öncelikle drama şeklinde hissettirmeden öğretmiş oldum.*” (st.43-46) açıklamalarıyla yapılandırmacılığı en çok kullandığı dersleri belirtmiştir.

Ö9 kodlu katılımcı “*Yapılandırmacı yaklaşımı en çok matematik dersinde, hayat bilgisinde daha çok uygulayabiliyorum. Genelde matematik dersinde somut olan araç gereçlerle çocukların çalışmaları daha hoşlarına gidiyor.*” (st.51-53) sözleriyle, Ö14 kodlu katılımcı da (st.34-35) “*Yapılandırmacı yaklaşım, hayat bilgisi, fen ve teknoloji dersinde özellikle, Türkçe matematik, özellikle mihver derslerde daha çok kullanılıyor. Yine bütün derslerde uygulanabilir yani sonuçta.*” sözleriyle yapılandırmacılığı en çok kullandıkları dersleri belirtmişlerdir.

Tablo 31. Sınıf öğretmenlerinin “Derslerinizde yapılandırmacı yaklaşımı destekleyici hangi araç gereçlerden yararlanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar.

<i>Kullanılan araç gereçler</i>	f
1. Görsel teknolojiler	
1.1. Matematik dersi araç gereçleri	9
1.2. Laboratuarda bulunan araç gereçler	6
1.3. Çevremizde bulabileceğimiz tüm araç gereçler	6
1.4. Öğretmen ve öğrencilerin hazırladığı materyaller	6

1.5. Harita ve resimler	3
1.6. Ders kitapları	1
2. Göze ve kulağa hitap eden teknolojiler	
2.1. Bilgisayar	5
2.2. Televizyon	1
2.3. CD çalar	1
3 Gösteri teknolojileri	
3.1. Projeksiyon	10

Tablo 31’de sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yapılandırmacılığı destekleyen araç gereçlere ait frekans değerleri verilmiştir. Kullanılan araç gereçler görsel teknolojiler, göze ve kulağa hitap eden teknolojiler ve gösteri teknolojileri olmak üzere üç gruba ayrılarak incelenmiştir. Tabloya göre, görsel teknolojilerden Matematik dersi araç gereçlerini 9 öğretmen, laboratuvarında bulunan araç gereçleri 6 öğretmen, çevrede bulunan tüm malzemeleri 6 öğretmen, öğretmen ve öğrencilerin hazırladığı malzemeleri 6 öğretmen, harita ve resimleri 3 öğretmen ders kitaplarını ise 1 öğretmen aktif olarak derslerinde kullanmaktadır. Göze ve kulağa hitap eden teknolojilerden bilgisayarı 5 öğretmen, televizyon ve CD çaları ise 1 öğretmen aktif olarak kullandığını belirtmiştir. 10 öğretmen ise gösteri teknolojilerinden olan projeksiyonu derslerinde kullandığını belirtmiştir.

Ö9 kodlu katılımcı kullandığı araç gereçleri “*Genelde Matematik derslerinde okulumuzda yer alan Matematik araç gereç odasında yer alan yüzlük tabloları yüzlük blokları ondan sonra küpler bunlardan yararlanıyoruz.*” (st.68-70) biçiminde açıklamıştır.

Ö11 kodlu katılımcı kullandığı araç gereçleri “*laboratuvarımızdaki çeşitli malzemelerden yararlanıyoruz. Ondan sonra işte yeri geliyor matematik öğretmenimizden çeşitli malzemeler alıyoruz. Daha sonra öğrencilerle birlikte kendimiz yapıyoruz malzemeler.*” (st.73-75) biçiminde belirtmiştir.

Ö4 kodlu katılımcı “*Sınıfta bulunan her şeyi kullanıyorum. Laboratuardaki araç ve gereçlerden faydalانıyoruz. İşte sınıfımızda mevcut olan her şeyi kullanıyoruz.*” (st.66-67) sözleriyle kullandığı araç gereçleri açıklamıştır.

Ö6 kodlu katılımcı kullandığı araç gereçleri şu şekilde belirtmiştir “*Genelde evlerden ulaşabilecekleri, çabuk ulaşabilecekleri malzemeleri getiriyoruz. Bunun*

dışında okulumuzun matematik sınıfındaki araç gereçleri kullanabiliyoruz. Ya da sınıfımızda bulunan ders araç gereçlerini ya da kullandığımız malzemeleri sınıftaki malzemeleri örnek olarak gösteriyoruz.” (st.65-68)

Ö13 kodlu katılımcı “seçtiğimiz yöntem ve tekniğe göre araç gereci de ona göre belirliyorum. Deneylerde deney malzemelerinin eksiksiz olması gerekiyor.” (st.72-73) biçimindeki sözleriyle kullandığı araç gereçleri belirtmiştir.

Ö1 kodlu katılımcı “Projeksiyon aletinin bilgisayarın özellikle günümüzde bilgisayar teknolojisinden yararlandığımız başlıca araçlardan biri oldu. Ya onunla dikkat çektiğimizde çocukları daha aktif kıldığımızı düşünüyorum. En azından orda bir görsel gösterip çocukları yorum yaptırabiliyoruz, tartışma ortamı açabiliyoruz.” (st. 86-89) sözleriyle, Ö3 kodlu katılımcı da “Derse başlamadan önce projeksiyon imkanımız var burada. Projeksiyonla çocukları meraklandırarak sorular, videolar, slaytlar, resimler çocukların dikkatini çok çekiyor.” (st.62-63) sözleriyle kullanılan araç gereçleri açıklamışlardır.

Tablo 32. Sınıf öğretmenlerinin “Yapılandırmacı yaklaşımı uygularken sorunlar yaşıyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar.

<i>Yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada karşılaşılan sorunlar</i>	f
1. Sınıf yönetimiyle ilgili sorunlar	
1.1. Disiplin sorunları	11
1.2. Öğrencilerin dersi oyunlaştırma çabası	2
2. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorunlar	
2.1. Öğretmen kaynaklı	
2.1.1. Zamanı yetirememek	9
2.1.2. Yapılandırmacılığı bilmemek	3
2.1.3. Konuya hakim olmamak	1
2.2. Öğrenci kaynaklı	
2.2.1. Öğrenci ilgisiz ve isteksiz	3
2.2.2. Öğrencilerin hazır bulunuşluğundaki yetersizlik	1
2.3. Veli kaynaklı	
2.3.1. Veli isteği ve desteği çok az	5
2.3.2. Veliler bilinçli değil	2
2.4. Fiziksel ortam kaynaklı	
2.4.1. Yeterli araç gereç olmaması	6
2.4.2. Öğrenme ortamının alan yetersizliği	4

Tablo 32’de sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaştıkları sorunlara ait frekans değerleri verilmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar; sınıf yönetimiyle ilgili ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorunlar olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Sınıf yönetimiyle ilgili olarak yaşanan sorunlar 11 katılımcı tarafından disiplin sorunları olarak, 2 katılımcı tarafından ise öğrencilerin dersi oyunlaştırma çabası olarak ifade edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorunlar ise öğretmen kaynaklı, öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı ve fiziksel ortam kaynaklı olmak üzere dört boyutta incelenmiştir. Öğretmen kaynaklı sorunları katılımcılardan 9’u zaman sıkıntısı, 3’ü yapılandırmacılığı bilmemek, 1’i ise konuya hakim olmamak biçiminde belirtmişlerdir. Öğrenci kaynaklı sorunlar ise 3 katılımcı tarafından öğrencilerin ilgisizliği ve isteksizliği, 1’i tarafından da öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerindeki yetersizlikler olarak belirtilmiştir. Veli kaynaklı sorunları, 5 katılımcı veli isteği ve desteğinin eksikliği, 2 katılımcı ise velilerin bilinçli olmaması şeklinde ifade etmiştir. Fiziksel ortam kaynaklı problemleri ise 6 öğretmen yeterli araç gereç bulunmadığı, 4 öğretmen öğrenme ortamının yetersiz olduğu biçiminde belirtmişlerdir.

Ö6 kodlu katılımcı sınıf yönetimiyle ilgili sorunları “*sınıfta gürültü ortamının artması, disiplinin, sınıf disiplininin bozulması ve getirilen malzemelerin eksik olması, eksik olduğu zaman çocuk etkinliğe katılamıyor. Bu da onun derste boş kalmasına ve arkadaşlarını rahatsız etmesine neden oluyor.*” (st.82-85) biçiminde ifade etmiştir.

Ö11 kodlu katılımcı “*Genellikle yapılandırmacı yaklaşımı uygularken tabii belli öğrenciler aktif, bazı öğrenciler pasif halde olduğu için, ister istemez sınıfta belli bir seviyenin üstünde gürültü oluyor. Disiplin sorunu oluyor. Ha bunun olmaması için çok bir çok daha doğrusu sınıfın genelinin sürece dahil edilmesi gerekiyor. Ama bildiğiniz gibi her anlatılan konuda veya kazanımda tüm sınıf dahil edilemiyor. O yüzden genellikle disiplin sorunu çıkıyor.*” (st.86-91) ifadeleriyle, Ö13 kodlu katılımcı ise “*Öğrenci çok aktif olduğu için bazen gürültülü bir ortam olabiliyor.*” (st.87-88) sözleriyle sınıf yönetimiyle ilgili yaşadığı sorunları açıklamıştır.

Ö10 kodlu katılımcı zamanı yetiremediğini “*Yani yapılandırmacılıkta en herhalde sıkıntılı şey zamandır. Zaman olarak yetersiz olduğu için çoğu öğretmenimiz maalesef normal eski ezbere dayalı sistemi kullanmaktadır derslerinde.*” (st.100-102) sözleriyle belirtmiştir.

Ö12 kodlu katılımcı ise yapılandırmacı yaklaşımla ilgili çok fazla bilgi sahibi olmadığını “*Yaşadığımız sorunlar en başta bu yani yeterince eğitim almadığımızı düşünüyorum. Yapılandırmacı yaklaşımdan bir haber olduğumuzu düşünüyorum.*” (st.149-150) sözleriyle ifade etmiştir.

Ö2 kodlu katılımcı yaşadığı sorunları “*Öğrenci sayısının fazla olması, sınıfın küçük olması, işte havadar olmaması, yeterli araç gereçlerin olmaması, çocukların bazı konu alanında yeterli donanıma sahip olmaması. Bunun dışında kitaplarımızda yer alan etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmaması, etkinliklerin az olması ve bazı öğretmenlerin de kendisini bu alanda yetiştirmemişse eğer yapılandırmacı yaklaşımı uygulamakta sıkıntı yaşıyorlar.*” (st.93-98) ifadeleriyle açıklamıştır.

Ö10 kodlu katılımcı sorunların araç gereç eksikliğinden kaynaklandığını “*Yapılandırmacı yaklaşımı tamamen gerçekleştirebilmek için her türlü imkânınızın olması gerekiyor açıkçası. Ama küçük okullarda özellikle ben de küçük okulda çalışıyorum, her türlü malzemeyi bulamıyoruz mesela, dolayısıyla istediğimiz her türlü etkinlikleri yapamıyoruz.*” (st.131-134) sözleriyle ifade etmiştir.

Ö11 kodlu katılımcı sorunlarının genellikle fiziksel ortam kaynaklı olduğunu “*öncelikle okulların altyapısı yapılandırmacı yaklaşıma yüzde yüz uygun diyemeyiz. Yani gerçekten eksikleri var. Öncelikle bizim okullarımız dizayn itibarıyla çok fazla insan fiziğine uygun değil. Alanlarımız dar. Daha sonra sınıf mevcutları kalabalık. Benim kendi sınıfım da kalabalık. Bu yüzden yaklaşıma başlarken veya öğretim yöntemine gerçekten süre konusunda zorlanıyoruz.*” (st. 128-132) ifadeleriyle belirtmiştir.

Ö13 kodlu katılımcı da yaşadığı sorunları “*Deneyleri yaparken bazen malzeme eksikliğimiz oluyor. Bu biraz sıkıntı oluyor. Bazen ders süresini aşabiliyoruz tekniğin gidişatına göre.*” (st.98-99) sözleriyle özetlemiştir.

Tablo 33. Sınıf öğretmenlerinin “Yapılandırmacı yaklaşımı öğrenme ortamlarında uygularken yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar.

<i>Sorunlara çözüm önerileri</i>	f
1. Öğretmene dönük öneriler	
1.1. Yapılandırmacı sınıf yönetimi ilkelerine uyulmalı	6
1.2. Öğrenciler bilinçlendirilmeli	5
1.3. Öğretmen kendini geliştirmeli	3
1.4. Derse planlı bir şekilde girilmeli	3
1.5. Veli ile işbirliği içinde olunmalı	3
1.6. Öğrenciyle birebir görüşmeli	2
2. Veliye dönük öneriler	
2.1. Veliler ilgili olmalı	4
3. Fiziksel şartlara yönelik öneriler	
3.1. Fiziki ortam iyi olmalı	4
3.2. Sınıf mevcutları azaltılmalı	2

Tablo 33’te yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında yaşanan sorunlara yönelik, katılımcıların ifadelerine göre sınıflandırılan çözüm önerilerine yer verilmiştir. Tablo 33 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin 6’sının yapılandırmacı sınıf yönetimi kurallarına uyulması gerektiğini, 5’inin öğrencilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini, 3’ünün öğretmenin kendini geliştirmesi gerektiğini, 3’ünün öğretmenlerin derse planlı bir şekilde girmesi gerektiğini, 3’ünün veli ile işbirliği içinde olunması gerektiğini, 2’sinin ise öğrenci ile birebir görüşülmesi gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 4’ü velilerin ilgili olması gerektiğini, 4’ü fiziki ortamın iyi olması gerektiğini, 2’si ise sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini belirttiği görülmektedir.

Ö7 kodlu katılımcı “*sınıf yönetiminde demokratik bir yaklaşıma önem veriyorum ben. Öncelikle öğrencilerim karar veriyor.*” (st.81-82) ifadeleriyle yapılandırmacı sınıf yönetimi ilkelerinin önemini vurgulamıştır.

Ö9 kodlu katılımcı da “*Yapılandırmacı yaklaşımı uygularken sınıf yönetiminde çocukların daha demokrasi kuralları içerisinde çalışmalarına özen gösteriyorum.*” (st.78-79) sözleriyle yaşanan sorunların çözümünde çocuklara söz hakkı verilmesinin öneminden bahsetmiştir.

Ö11 kodlu katılımcı “öncelikle öğretmen bu konuda gerçekten alanlarında uzman ve süreci iyi yönetebilmeli. Daha sonra süre konusunda bir kısıtlama olmamalı bence. Tabi bu çok mümkün değil ama süreyi iyi ayarlamamız gerekiyor. Daha sonra sınıfta disiplin sorunlarının oluşmaması için sınıf ortamı iyi düzenlenmeli. Mümkün olduğunca gruplara ayrılmalı. Daha fazla görev verilmeli.” (st.146-150) sözleriyle öğretmenin üzerine düşen görevleri vurgulamıştır.

Ö13 kodlu katılımcı öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi gerektiğini “öğretmen, daha önce de dediğim gibi derslere hazırlıklı gelmeli, kendine güvenmeli, çocukları olabildiğince teşvik etmeli, bunun için çeşitli pekiştireçler ders içi olsun ders dışı olsun kullanabilir. İlgi çekici teknikler kullanılmalı, velilerle işbirliği yapmalı. Hani çocuğunuzu siz de ödüllendirin, teşvik edin gibi.” (st.107-110) sözleriyle ifade etmiştir.

Ö1 kodlu katılımcı öğretmenin derse hazırlıklı gelmesinin önemini “Yapılandırmacı yaklaşımda aslında esas olan öğretmenin her derse gelmeden önce hazırlıklı gelmesidir. Eğer öğretmen gelmeden önce dersi konuyu biliyorsa ve ona göre plan program yapmışsa zaten orada bir sıkıntı yaşanması biraz zor ihtimal çünkü öğretmen hazırlanırken her ihtimali kafasında düşünüp ona göre etkinliğini düzenlemeli ve uygularken de bir sorun yaşandığında ona müdahale edebilmeli yani konuyu başka taraflara göndermekten yani kurtarmalıdır.” (st.145-150) sözleriyle ifade etmiştir.

Ö14 kodlu katılımcı veli ile işbirliği yapılması gerektiğini “Öncelikle çocuğu anlamamız gerekir. Ne istediğini anlamamız gerekir. Onu teşvik etmemiz gerekir. Zaman zaman ödüllendirmede bulunmamız gerekir. Veliyle her zaman işbirliği içinde olmamız lazım. Telefonla ve yüz yüze görüşmeler yapmamız gerekiyor. Veli ziyaretleri ev ziyaretleri olabilir. Öğrenciyle zaman zaman rehberlik gibi görüşmelerde bulunabiliriz.” (st.109-112) sözleriyle açıklamıştır.

Ö8 kodlu katılımcı ise fiziksel şartlara yönelik “bence en başta bu sistemi gerçekten tam anlamıyla hani uygulamak istiyorsak bir kere okullarımızın fiziki ortamının çok iyi olması gerekiyor. Onun dışında sınıf sayılarımızın yeterli yani çok fazla olmaması gerekiyor.” (st. 181-182) biçiminde önerilerde bulunmuştur.

Tablo 34. Sınıf öğretmenlerinin “Yapılandırmacı yaklaşımın derslerde etkin kullanılabilmesi için öğretmen adaylarına yönelik önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar.

<i>Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında öğretmen adaylarına öneriler</i>	f
1. Öğretmen adaylarının hizmet öncesine yönelik öneriler	
1.1. Fakülte'deki derslerde yapılandırmacılığı uygulamalılar	4
1.2. Fakülte'de teorik dersler almalılar	3
1.3. Staj dönemlerini iyi değerlendirmeliler	3
2. Öğretmen adayların mesleğe başladıklarında göz önünde bulundurması gerekenler	
2.1. Kendini geliştirmeli	5
2.2. Öğrenciyi tanımalı ve sevmeli	5
2.3. Öğrendikleri değişik yöntem ve teknikleri kullanmalı	4
2.4. Süreyi iyi ayarlamalı	2

Tablo 34’te sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığın derslerde etkin kullanılmasına yönelik öğretmen adaylarına önerilere yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 4’ü fakülte'deki derslerde yapılandırmacılığı uygulamaları gerektiği, 3’ü fakülte'de bu konuda teorik dersler almaları gerektiği, 3 öğretmen ise staj dönemlerini iyi değerlendirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Adaylar mesleğe başladıktan sonra ise, 5 öğretmen kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiğini, 5 öğretmen öğrenciyi iyi tanımasını ve sevmeleri gerektiğini, 4 öğretmen öğrendikleri değişik yöntem ve teknikleri uygulamaları gerektiği ve 2 öğretmen de süreyi iyi ayarlamaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Ö13 kodlu katılımcının öğretmen adaylarına yönelik önerileri “*Özellikle üniversitede öğretim derslerini öğretim derslerini iyi dinlemek gerekiyor. Stajda uygulama derslerinde, okul deneyimi derslerinde mümkün olduğunca o gidilen okuldaki öğretmenlerden hani alabildikleri kadar şey alabilsinler.*” (st.117-119) biçimindedir.

Ö11 kodlu katılımcı üniversitede alınan eğitimin önemine değinerek, bu yöndeki önerilerini şu şekilde ifade etmiştir. “*Öncelikle üniversitenin eğitiminin gerçek hayatın eğitimiyle paralel olması gerekiyor. Yani üniversitede tamamen teorik*

eğitim alıp da gittiğimiz, çalıştığımız kurumlarda pratik uygulamamız beklenmemeli. Üniversitede daha fazla pratik uygulamaya yönelik eğitimler olmalı.” (st.158-161)

Ö3 kodlu katılımcı *“Öğretmen adaylarına önerilerim daha çok yapılandırmacı yaklaşımla ilgili aktif olarak sınıflarda rol alabilirler.”* (st.172-173) sözleriyle önerilerini belirtmiştir.

Ö4 kodlu katılımcı staj dönemleri ile ilgili olarak, *“Bence çok daha fazla çocuklarla zaman geçirsinler. Mümkünse çok daha fazla görev alsınlar rehber öğretmenlerinden. Yani ders anlatmaları için izin istesinler.”* (st.155-156) biçiminde önerilerde bulunmuştur.

Ö5 kodlu katılımcı öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmeleri gerektiğini *“öğrenciden daha fazla bilgiye sahip olmalı ki, en azından doğru bir şekilde öğrencisini yönlendirebilsin. Ve artı beklenmedik bir şekilde bir soru geldiğinde cevaplayabilsin çocuğun sorusunu. Onu aydınlatabilecek bir şekilde. Yani öğretmen arkadaşlarımıza ve ben kendim de dahil olmak üzere aslında araştırmalıyız, değişik yöntem teknikleri kullanmalıyız artı çocuğa sınıfta aslında materyal kullanmak çok önemli.”* (st.164-169) sözleriyle, Ö11 kodlu katılımcı da *“kendilerini geliştirmeliler. Daha fazla araştırmalı, daha fazla çocuğun etkin olabileceği yöntem ve teknikler seçmeli diye düşünüyorum.”* (st.164-166) sözleriyle açıklamıştır.

Ö14 kodlu katılımcının öğretmen adaylarına yönelik önerileri şu şekildedir. *“Öğretmenin sürekli olarak kendini geliştiren bir yapıda olması lazım. Sadece öğreten değil, hem öğreten hem öğrenen bir yapıya sahip olması gerekir. Yeniliklere açık olması gerekir. Öğrencilere söz hakkı vermesi gerekir. Çağdaş bir eğitim anlayışını savunması gerekir. Yeniliklere açık olması lazım. Velilerle işbirliği yapması lazım. Öğrenciyi anlaması lazım.”* (st.126-129)

Ö2 kodlu katılımcı ise *“bence her öğretmen adayı bu şekilde olumsuz düşünmemeli sınıfındaki imkanları yetersiz olsa dahi kendi çabalarıyla yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabileceği ortamlar oluşturabilir. Ve derslerde de aktif olarak uygulamasını, uygulaması gerektiğini düşünüyorum.”* (st.141-144) sözleriyle önerilerini açıklamıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

1. ARAŞTIRMANIN NİCEL BOYUTUNA İLİŞKİN SONUÇLAR

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahip olmaları, yapılandırmacılığı temel alan ilköğretim programlarının uzun süredir kullanılıyor olmasına bağlanabilir. Araştırmanın bu sonucu alan yazında yer alan birçok araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Çınar, Teyfur ve Teyfur'un (2006) yaptıkları araştırma ile araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve bu yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan öğretim programı hakkında olumlu tutum sergilediklerini ortaya konmuştur. Evrekli ve arkadaşları (2009) fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımına yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ocak'ın (2010) gerçekleştirdiği araştırmada da, bu araştırmanın sonucuyla paralellik gösterecek biçimde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Kasapoğlu ve Duban (2012) yaptıkları araştırmada katılımcıların yapılandırmacılığa yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gürdal'ın (2007) yaptığı araştırmada ise araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının yapılandırmacılığı olumlu bir yenilik olarak gördükleri belirtilmiştir. Saydam (2009) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde kısmen uygulandığına ilişkin görüş bildirdikleri ve yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Sevier-Laws (2008) da gerçekleştirdiği araştırma sonucunda erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin yapılandırmacılık ve oyuna ilişkin olumlu tutum sergiledikleri, ayrıca sınıf gözlem sonuçlarına göre de öğretmenlerin, çocukların bilgiyi yapılandırma yetenekleri geliştirmek için etkinliklerinde yapılandırmacılığı yaygın olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sözü edilen araştırmaların sonuçları bu araştırmada ulaşılan, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahip oldukları sonucuyla örtüşmektedir.

Cinsiyet değişkeninin yapılandırıcılığa yönelik tutum açısından anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda da (Evrekli vd., 2009; Ocak, 2010) cinsiyet değişkeninin yapılandırıcı tutum üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, bu araştırma ile elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Alan yazında yer alan araştırmalar incelendiğinde gerçekleştirilen bu araştırma sonuçlarıyla ters çalışmaların da olduğu görölmektedir. Dünder (2008) yaptığı araştırmada bayan öğretmenlerin, öğrenme ortamlarını erkek öğretmenlere göre daha yapılandırıcı algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. İnel, Türkmen ve Evrekli (2010) de araştırmaları sonucunda katılımcıların yapılandırıcılığa yönelik tutum ve görüşlerinin cinsiyet açısından anlamlı farklılık gösterdiği ve bayanların tutum ve görüşlerinin daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfın yapılandırıcı yaklaşıma yönelik tutumlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin lisans mezuniyet alanlarının yapılandırıcılığa yönelik tutumlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Saydam (2009) tarafından yapılan araştırmada da benzer biçimde yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin öğretmen tutumları ile mezun olunan fakülte arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kıdeminin sürenin yapılandırıcılığa yönelik tutumlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir. Ocak (2010) tarafından yapılan çalışma sonucunda, öğretmenlerin tutumları kıdem açısından ölçeğin alt boyutlarından “uygulama, kazanım, etkinlik ve bakış açısı alt boyutlarında farklılık anlamlı değil iken; sadece beşinci faktörde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Saydam’ın (2009) araştırması sonucunda da yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin öğretmen tutumları ile mesleki kıdem anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar birbiriyle uyumludur.

Okulun bulunduğu yerleşim biriminin sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarında anlamlı farklılığa neden olduğu ve merkezde görev yapan öğretmenlerin kasabada görev yapan öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Ocak'ın (2010) araştırması sonucunda da görev yaptıkları yer açısından ölçeğin "etkinlik" ve "bakış açısı" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçların birbirine paralel olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırmacılığı temel olarak hazırlanan ilköğretim programlarında, programın dört temel ögesine ilişkin yapılan açıklamalar ve programların uzun süredir öğrenme ortamlarında kullanılıyor olması öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulama konusunda kendilerine daha çok güvenmelerine neden olmuş ve bu bağlamda da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; Kasapoğlu ve Duban'ın (2012) çalışmalarından elde ettikleri katılımcıların yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucu ve Özenç ve Doğan'ın (2012) sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucu ile paralellik göstermektedir. Demir ve arkadaşları (2012) da araştırmalarında fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders planlamaya, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme sürecine ve öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özdemir ve Kıroğlu (2011) sınıf öğretmenlerin yapılandırmacılıkla ilgili bilgi düzeyinin orta seviyede olduğunu belirlemiştir. Araştırmacı bu durumu, yeni öğretim programlarının sınıflarda etkili bir şekilde kullanılmasını olumsuz etkileyeceğini ifade etmiştir. Clarkson (2010) araştırmasında öğretmen adaylarının okul öncesi laboratuvar ve diğer çocuk gelişimi kurslarındaki deneyimlerden sonra yapılandırmacı uygulamaları desteklemeye devam ettikleri ve laboratuvar deneyiminin yapılandırmacılığa yönelik inançlarının artmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Savaşçı ve Berlin (2012) araştırmaları sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacılığı benimsediği ve aynı zamanda fen öğretmenlerinin

yapılandırıcılığa ilişkin inançlarına ve sınıflarındaki uygulamalarına etki eden faktörlerin, öğrenci davranışları ve yetenekleri, öğretim programı, standartlaştırılmış testler ve veli katılımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçla ters düşen Karadağ ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan araştırmada ise, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması konusunda kendilerini yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Alan yazında yer alan bazı araştırma sonuçlarında ise teorikte öğretmenlerin yapılandırıcılığı uygulamaya ilişkin kendi algılarının olumlu olduğu ancak pratikte durumun ters biçimde gözlemlendiği dikkat çekmektedir. Ocak (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda, genel olarak öğretmenlerin yapılandırmacı sınıf ortamı düzenlediklerini düşündüklerini, ancak onları gözlemleyen öğretmen adaylarının bu durumun söz konusu olmadığını belirttiklerini ifade etmiştir. Yani sonuçta öğretmenlerin düzenledikleri yapılandırmacı öğrenme ortamları, onları gözleyen öğretmen adayları tarafından yeterli bulunmamıştır. Kurtdede Fidan'ın (2010) araştırma sonuçlarına göre de sınıf öğretmenleri kendilerini yapılandırmacı öğretmen niteliklerine sahip olarak algıladığı halde gözlem sonuçları bunu destekler nitelikte değildir. Gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere yeterince sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin ders planlama, öğrenme-öğretme süreci, ölçme değerlendirme ve öğrenme ortamı oluşturma alt boyutlarına yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde, Özenç (2009) de araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretimi planlama, öğretim süreci ve ölçme değerlendirme ile ilgili alt boyutlarda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin yapılandırıcılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançları arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özenç ve Doğan'ın (2012) çalışmalarında ulaştıkları, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucu, bu araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik

göstermektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde bu araştırma sonuçlarıyla ters düşen çalışmaların da olduğu dikkat çekmektedir. Evrekli, Ören ve İnel'in (2010) araştırma sonuçlarına göre, öz yeterlik inanç ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanlarında bayan öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu, dolayısıyla bayan öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Karadağ ve arkadaşlarının (2008) yaptıkları araştırma sonucunda da, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin eğitim düzeylerinde kadın öğretmenlerin kendilerini daha yetkin gördükleri saptanmıştır.

Ders planlamaya yönelik öz yeterlik inancı boyutu hariç diğer alt boyutlarda okutmakta olunan sınıf açısından anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Ölçeğin ders planlamaya yönelik öz yeterlik inancı alt boyutunda ise 2. sınıfı okutan öğretmenlerle 4. sınıfı okutan öğretmenler arasında 2. sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında lisans mezuniyet alanı değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Özenç ve Doğan (2012), sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılık gösterdiği, en yüksek ortalamanın eğitim enstitüsü mezunlarına ait olduğu, bunu eğitim fakültesi mezunlarının takip ettiği sonucu, bu araştırmanın sonuçlarıyla ters düşmüştür. Özdemir ve Kıroğlu'nun (2011) araştırmasında ise eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılıkla ilgili bilgi düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kıdemin sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Ulaşılan bu sonuç, Özenç ve Doğan'ın (2012) araştırmaları sonucunda ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli olarak algıladıkları sonucuyla ters

düşmektedir. Karadağ ve arkadaşlarının (2008) araştırma sonuçlarında da kıdemi yüksek olan öğretmenlerin, kıdemi düşük öğretmenlere oranla yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Özdemir ve Kiroğlu (2011) da yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri ile kıdemleri arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Merkezde ve kasabada görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacıyı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançları arasında; öğrenme öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı, ölçme değerlendirmeye yönelik öz yeterlik inancı alt boyutları ile ölçeğin tamamında okulun bulunduğu yerleşim birimi açısından anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Araştırmadan elde edilen verilere göre merkezde görev yapan öğretmenlerin kasabada görev yapan öğretmenlere göre yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ders planlamaya yönelik öz yeterlik inancı ile öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı alt boyutlarında ise okulun bulunduğu yerleşim biriminin anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Gerek sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarında gerekse yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarında ortaya çıkan bu farklılığın, merkezde görev yapan öğretmenlerin materyal açısından daha zengin öğrenme ortamlarında çalışma olanaklarının, köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BOYUTUNA İLİŞKİN SONUÇLAR

Sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda katılımcıların yapılandırmacılığı, kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmesi için gerekli olduğu, içeriğinde bilginin yapılandırılması ve yaparak yaşayarak öğrenmenin var olduğu etkili bir yaklaşım sözleriyle ifade etmiş olmaları yapılandırmacılık hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Çınar, Teyfur, Teyfur (2006), araştırmaları sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilgili olarak bu yaklaşımın, öğrenci merkezli olduğu, öğrenciyi düşünmeye ve

araştırmaya yönelttiği, eğitim etkinliklerini eğlenceli hale getirdiği görüşünde olduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen öğretim programına ilişkin, kazanımların yeterli olduğu olumlu görüşüne karşın, programdaki konuların yoğun ve alıştırmaların yetersiz olduğu olumsuz görüşleri de ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencinin aktif, öğretmenin rehber olduğunu belirten öğretmenler, derslerinde drama, problem çözme, örnek olay gibi yapılandırmacı uygulamaların yanı sıra beyin fırtınası ve düz anlatım gibi geleneksel yöntem ve tekniklerden de yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Gürdal (2007) da Görsel Sanatlar dersi öğretmenleri üzerine yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullandıkları, bunların çoğunun programa bağlı kaldığını, diğer bir çoğunluğun da kaynak kitapları kullandıklarını belirtmiştir. Benzer biçimde, Arredondo'nun (2011) çalışmasından elde edilen sonuçlara göre de öğretmenler derslerinde birçok sosyo-yapılandırmacı uygulama kullanılmaktadır. Öğretmen eğitim programlarının sadece yeni mezun öğretmenlerin uygulamalarını etkilediği belirtilirken, geleneksel uygulamaları kullanan öğretmenlerin derslerinde daha çok klasik (kâğıt-kalem testleri) değerlendirme yaptıkları, sosyo-yapılandırmacı uygulamaları tercih eden öğretmenlerin ise daha kavramsal ders işledikleri ifade edilmiştir. Programın uygulanabilirliğiyle ilgili olarak, zaman sıkıntısı ve fiziksel yetersizlikler gibi nedenlerle bazı uygulamalarda zorlandıklarını ifade eden öğretmenler, programın genel olarak ihtiyaçları karşılayan, öğrencilerin düzeyine uygun ve uygulanabilir bir program olduğunu belirtmişlerdir. Gürdal (2007) araştırması sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yeni programdan memnun olduğunu ancak yaşanan tek problemin program hakkındaki yetersiz bilgilendirme ve eğitim eksikliği olduğunu ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenleri yapılandırmacılığı en çok Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi ve Matematik derslerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun sebebini de somutlaştırma ve günlük yaşama geçirmenin daha kolay olduğu olarak ifade

etmişlerdir. Aynı zamanda okuma yazma öğretimi başta olmak üzere Türkçe derslerinde de aktif kullanımın mümkün olduğunu ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri derslerinde daha çok teknolojik araç gereçlerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu araçların başında projeksiyon ve bilgisayar gelmektedir. Bunun dışında Matematik araç gereçlerinden ve laboratuarda bulunan deney malzemelerinden sıklıkla yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra öğretmen ve öğrencilerin hazırladığı materyalleri ve çevreden bulunan kolaylıkla ulaşılabilecekleri tüm malzemeleri derslerinde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı derslerde uygularken sınıf yönetimiyle ilgili olarak özellikle öğrencilerin dersi oyunlaştırma çabasından ve öğrencilerin fazlaca aktif olmasından kaynaklanan problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun dışında öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak katılımcılar: zamanı iyi kullanamamak ve yapılandırmacılığı bilmemek gibi öğretmen kaynaklı; öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olması nedeniyle öğrenci kaynaklı; velilerin ilgi, desteğindeki yetersizlik ve bilinçli olmamaları nedeniyle veli kaynaklı sorunları belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar araç gereç ve öğrenme ortamlarının kullanım alanlarının yetersizliği nedeniyle fiziksel ortam kaynaklı sorunlar üzerinde durmuşlardır. Benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar incelendiğinde, Çınar, Teyfur, Teyfur (2006) da okullardaki altyapı ve olanakların yetersiz olmasının, yapılandırmacılığın uygulanmasında başarının önündeki en büyük engel olarak görüldüğünü belirtmiştir. Battal (2008) yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin en çok karşılaştığı problemlerin araç gereç eksikliği, sınıf kalabalığı ve zaman yetersizliği olduğunu ortaya koymuştur. Adanur (2011) da birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin karşılaştığı problemleri; zaman yetersizliği, öğrencilerdeki ön bilgi eksiklikleri, fiziki ortam yetersizliği, sınıf mevcutları ve sınıf yönetimi şeklinde sıralamıştır. Damlapınar (2008) da araştırması sonucunda öğretmenlerin en çok mekan, teknoloji, sınıf mevcutları ve zaman yetersizliği konusunda sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Karadağ ve arkadaşları (2008) araştırmalarında eğitim ortamlarının fiziksel durumun yetersiz olduğu sonucuna ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin olarak öğretmenlere: yapılandırmacı sınıf yönetimi ilkelerine uyulması gerektiği; öğrencilerin bilinçlendirilmesi; öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmesi ve derse hazırlıklı girilmesi biçiminde önerilerde bulunmuşlardır. Bunun yanı sıra, velilerin daha ilgili olması biçiminde velilere yönelik; fiziki ortamın iyileştirilmesi ve sınıf mevcutlarının azaltılması biçiminde fiziksel ortama yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri öğretmen adaylarının: öğretmenliğe başlamadan önce fakülteadaki derslerde yapılandırmacılığı uygulamaları gerektiği; teorik derslerine ve staj dönemindeki deneyimlerine önem vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Göreve başladıktan sonra ise: kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiği; öğrenciyi tanımının ve sevmenin önemli olduğu; değişik öğretim yöntem ve teknikleri uygulamanın gerekliliği üzerinde durmuşlardır.

ÖNERİLER

1- Öğretmenlerin genel olarak yapılandırmacılığa ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri ve uygulama noktasında öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak merkezde görev yapan öğretmenlerin köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu tutum sergiledikleri ve öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin, köy ve kasabalardaki okulların yeterli altyapıya ve araç gerece sahip olmadığı düşünüldüğünde, bu okulların fiziki koşullarının ve dolayısıyla donanımlarının iyileştirilmesinin öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2- Yapılan araştırma sonucu öğretmenlerin yaşadığı en önemli problemlerden birinin zaman sıkıntısı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun için öğretmenlerin programda yer alan kazanımların doğasına uygun farklı etkinlikleri sentezleyerek zamanı daha etkili ve verimli bir biçimde kullanma konusunda kendilerini geliştirmeleri önerilebilir.

3- Öğretmenlere yapılandırmacılıkla ilgili genellikle teorik bilgilerin verildiği seminerlerde, uygulama boyutu üzerinde durulması ve seminere katılan öğretmenlerin de uygulamalı eğitimlerde aktif rol almasının, öğretmenlerin kendi sınıflarındaki uygulamalarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

4- Öğretmen adaylarına lisans eğitimi süresince, yapılandırmacı yaklaşımı yalnızca kuramsal boyutuyla vermenin dışında, bir takım uygulamalar yaptırarak öğrenmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abruscato, J. & De Rosa, D. A. (2010). *Teaching Children Science. Discovery Methods For Elementary And Middle Graddes. (Third Edition)*. USA: Allyn&Bacon Inc.
- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A. & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher Self-Efficacy And Classroom Management Styles In Jordanian Schools. *Management in Education*, 25(4), 175-181.
- Adanur, Z. (2011). *Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırıcı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü. *İlköğretim-Online*, 4(2), 55-64.
- Akyol, S. ve Fer, S. (2010). Sosyal Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğretmenlerin Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi Nedir? *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13.
- Alacapınar, F. G. (2009). Yapılandırıcı Yaklaşım Ve Vitamin Yazılımına Göre Programın Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 189 -205.
- Arredondo, A. L. (2011). *Teachers' Use Of Socio-Constructivist Practices To Facilitate Mathematics Learning*. Doctoral Dissertation. University Of Southern California.

- Arslan, A. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ve Türkçe Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 143-154.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Aydın, A. (2008). *Eğitim Psikolojisi. Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, G. (2011). Öğrencilerin "*Hücre Bölünmesi Ve Kalıtım*" Konularındaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Ve Zihinsel Modelleri Üzerinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Etkisi. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bağcı Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 7-22.
- Balım, A. G., Kesercioğlu, T., İnel, D. ve Evrekli, E. (2009). Fen Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 55-74.
- Battal, C. F. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Fen Ve Teknoloji Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Campbell, C. & Tytler, R. (2007). Views Of Student Learning. Dawson V. & Venville G. (Editör). *Art Of Teaching Primary Science*. Australia: Allen&Unwin.
- Can, T. (2006). Oluşturmacılık Ve Yabancı Dil Dersleri. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler-3: Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyum Bildiriler Kitabı*, 282-288.
- Cardellini, L. (2006). The Foundations Of Radical Constructivism: An Interview With Ernst Von Glasersfeld. *Foundations of Chemistry*, 8, 177–187.
- Caymaz, B. (2008). *Fen Ve Teknoloji Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz yeterlik Algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Cebeci Senger, H. (2007). *Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları Ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kars İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cerit, Y. (2010). Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik İnançları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(1), 68-85.
- Chester, M. D. & Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy Beliefs Of Newly Hired Teachers In Urban Schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Clarkson, P. K. (2010). *An Examination of Constructivist Beliefs and Practices of Prospective Early Education Teachers Before and After a College Lab Experience*. Doctoral Dissertation. University of California, Santa Barbara.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2007). *Designing And Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

- Çetin, B. (2009). Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğrencilerinin Öz-Yeterliliklerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 130-141.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- Çiftçi, S., Sünbül, A.M. ve Köksal, O. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Mevcut Programa İlişkin Yaklaşımlarının ve Uygulamalarının Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.
- Damlapınar, A. (2008). *İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davis, B. & Sumara, D. (2002). Constructivist Discourses And The Field Of Education: Problems And Possibilities. *Educational Theory*. 52(4).
- Demir, S., Önen, F. ve Şahin, F. (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlilik İnanç Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *X. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde, Türkiye.*
[Http://Kongre.Nigde.Edu.Tr/Xufbmek/Dosyalar/Tam_Metin/Pdf/2323-29_05_2012-16_43_44.Pdf](http://Kongre.Nigde.Edu.Tr/Xufbmek/Dosyalar/Tam_Metin/Pdf/2323-29_05_2012-16_43_44.Pdf)
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Deryakulu, D. (2002). Yapıcı Öğrenme. Şimşek A. (Editör). *Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Dilaver, H. H. ve Akyürek Tay, B. (2008). Sosyal Bilgilerde Yapılandırmacılık. Tay, B., Öcal, A. (Editör). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2010). Fen Ve Teknoloji Dersi Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-106.
- Duman, B. ve İkiel, C. (2002). Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(12), 245-262.
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2), 134-152.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 673-687.

- Evrekli, E., Şaşmaz-Ören, F. ve İnel, D. (2010). *Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterliliklerinin Cinsiyet, Bölüm Ve Sınıf Düzeyi Değişkenleri Açısından İncelenmesi*. I. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler ve Yansımaları Konferansında sunulan bildiri, Antalya, Türkiye.
- Friedl, A. & Koontz, T. (2005). *Teaching Science To Children: An Inquiry Approach*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- İnel, D., Evrekli, E. ve Türkmen, L. (2010). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Ve Tutumlarının İncelenmesi: Uşak Üniversitesi Örneği*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Buca-İzmir, 9. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi (23-25 Eylül).
- Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2006). New Learning Environments And Constructivism: The Students' Perspective. *Instructional Science*, 34(3), 213-226.
- Gömleksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454
- Gürol, M. (2002). Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma: Oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.
- Gürdal, A. (2007). *Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Howe, A. C. & Jones, L. (1998). *Engaging Children In Science (Second Edition)*. New Jersey: Prentice Hall Publishing Inc.

- Joldersma, C. W. (2011). Ernst Von Glasersfeld's Radical Constructivism And Truth As Disclosure. *Educational Theory*, 61(3).
- Karacaoğlu, Ö. C. (2010). PISA Sonuçları ve Yapılandırmacı Yaklaşım. *Eğitim Bülteni*, 8(32).
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 383-402.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Tanrıoğen, A. (Editör). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kasapoğlu, K. ve Duban, N. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançlarını Yordayan Bir Faktör Olarak Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Tutumları (Afyonkarahisar İli Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 85-96.
- Ketenci, C. (2010). *Fizik Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumuna Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kirişcioğlu, S. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi "Basınç" Konusunun Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.

- Kurbanoglu, S. (2004). Öz yeterlik İnancı Ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. *Bilgi Dünyası* 2004, 5(2), 137-152.
- Kurtdede Fidan, N. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Larsen, T. & Samdal, O. (2012). The Importance Of Teachers' Feelings Of Self Efficacy In Developing Their Pupils' Social And Emotional Learning: A Norwegian Study Of Teachers' Reactions To The Second Step Program. *School Psychology International*, 33(6), 631-645.
- Matthews, M. R. (2000). Appraising Constructivism in Science and Mathematics Education. Phillips, D. C. (Ed.). *Constructivism in Education*. USA: The University of Chicago Pres.
- Mert, Ş. (2009). *6., 7. Ve 8. Sınıflarda Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı İle Geleneksel Yaklaşımın Karşılaştırılmasına Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis : An Expanded Sourcebook*. 2nd Edition. Calif.: SAGE Publications.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 30(3), 835-857.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Kurma Başarılarının Öğretmen ve Öğretmen Adaylarınca Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 37(166), 25-39.

- Özdemir, Y. ve Kıroğlu, K. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilgi Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 265-283.
- Özenç, M. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özenç, M. ve Doğan, C. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 67-83.
- Özerbaş, M. A. (2007).Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Kalıcılığına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri Ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı Öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1),100-111.
- Özmen, H. (2006). Öğrenme Kuramları Ve Fen Bilimleri Öğretimindeki Uygulamaları. Çepni, S. (Editör). *Kuramdan Uygulamaya Fen Ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Pektaş, M. (2008). *Biyoloji Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı Ve Tutumlarına Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Putney, L. G. & Broughton, S. H. (2011). Developing Collective Classroom Efficacy: The Teacher's Role as Community Organizer. *Journal of Teacher Education*. 62 (1), 93-105.

- Rice, M. L. & Wilson, E. K. (1999). How Technology Aids Constructivism in the Social Studies Classroom. *The Social Studies*.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Ve Öğretme Süreci. Yeni Teori Ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağiroğlu, A. Z. (2002). *Yapıcı Öğrenme Modelinin (Constructivist Teaching Model) Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarih Ünitelerine Uygulanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Savaş, B. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme. Kaya, A. (Editör). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Savasci, F. & Berlin, D. F. (2012). Science Teacher Beliefs And Classroom Practice Related To Constructivism In Different School Settings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(1), 65-86.
- Saydam, G. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saygın, Ö., Atılboz, N.G. ve Salman, S. (2006). Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımının Biyoloji Dersi Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi: Canlılığın Temel Birimi-Hücre. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 51-64.
- Schroll, D. (2007). *Examining What Influences A Teacher's Choice To Adopt Technology And Constructivist Principles In The Classroom Learning Environment*. Doctoral Dissertation. Walden Online University.
- Sevier-Laws, J. A. (2008). *An Investigation Of Inclusive Early Childhood Education Teachers' Perspectives And Use Of Constructivism And Play In Classrooms*

To Enhance Children's Ability To Construct Knowledge. Doctoral Dissertation. University of Memphis.

Shirvani, H. (2009). Does Your Elementary Mathematics Methodology Class Correspond To Constructivist Epistemology?. *Journal of Instructional Psychology*, 36(3), 245-258.

Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75). 49-52.

Şenol, F. B. (2012). *Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şentürk, C. (2009). Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık. *Eğitim Dergisi*, 23.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi Ve SPSS İle Veri Analizi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning And Measure. *Review Of Educational Research*, 68(2), 202-248.

Tural, A. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'na İlişkin Görüşleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ün Açıkgöz, K. (2002). *Aktif Öğrenme.* İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Yaman, S., Cansüğü Koray, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.

Yapıcı, M. (2007). Yapılandırmacılık Ve Sınıf. *Üniversite ve Toplum, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi (e-dergi)*, 7(2).

Yapıcı, M. (2007a). Yapılandırmacı Ders. *Üniversite ve Toplum, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi (e-dergi)*, 7(4).

Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2008). *Son Değişikliklerle İlköğretim Programı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

Ek 1. İzin Belgesi



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79400284/600/434086
Konu: Araştırma İzinleri

02/04/2013

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı)

İlgi: Valilik Makamının 02/04/2013 tarihli ve 430636 sayılı olur yazısı.

Müdürlüğümüze bağlı kurum ve kuruluşlarda yapılması planlanan araştırmalar için, Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Hizmetleri Birimi "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" tarafından 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı bakanlık onayı ile yayınlanan Genelge doğrultusunda ilgili izin talebini incelemiş olup "Valilik Oluru" ve "Onaylanmış Veri Toplama Aracı" ekte gönderilmiştir.

Gereğini arz ve rica ederim.

Metin YALÇIN
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-Valilik Oluru
- 2- Onaylanmış Veri Toplama Aracı (3 sayfa)
- 3- Okul İsim Listesi (2 Sayfa)

Bu evrakın 5070 Sayılı Kanun Gereğince
E-İMZA ile imzalandığı tasdik olunur.
03/04/2013

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://cvraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c50f-1188-3658-98bb-3e50 kodu ile yapılabilir.

Karaman İş Merkezi 03200 Merkez/AFYONKARAHİSAR
Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr
e-posta: muhasabe03@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Demet KIZILTEPE Memur
Tel: (0 272) 213 76 03
Faks: (0 272) 213 76 05



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49809702/600/430636
Konu: Araştırma İzinleri

02/04/2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Afyon Kocatepe Üniv. Sosyal Bil. Enstitüsünün 19.03.2013 tarihli ve 324 sayılı yazısı.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Nuray KAYA'nın 2012-2013 öğretim yılında "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcılığı Yönelik Tutumları ve Yapılandırıcılığa uygulamaya İlişkin Öz - Yeterlilik İnançları (Afyonkarahisar İli Örneği)" konulu çalışması kapsamında Afyonkarahisar İline bağlı ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerine yönelik çalışmaları yapmaları, çalışmalarını tamandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Birimi teklifi doğrultusunda, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
...../03/2013

Ali Muhiddin VAROL
Vali a.
Vali yardımcısı

Bu evrakın 5070 Sayılı Kanun Gereğince
E-İMZA ile imzalandığı tasdik olunur.
03./04./2013

EKLER:

1- Anket Formu (4 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Karaman İş Merkezi Afyonkarahisar
EElektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr
e-posta: muhasebe03@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Demet KIZILTEPE
Tel: (0 272) 213 76 03
Faks: (0 272) 213 76 05

Ek 2. Bilgi Formu

Değerli Öğretmenim;

Bu anket, "Sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcılığa yönelik tutumları ve yapılandırıcılığı uygulamaya ilişkin öz-yeterlik inançları" konulu yüksek lisans tezinin bilgi toplama aracı olarak hazırlanmıştır.

Anketler aracılığı ile sizlerin görüşleri tespit edilmeye çalışılacaktır. Toplanan bilgiler, yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak, başka hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Bu nedenle adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Anketi ve formu içtenlikle ve gerçeğe uygun olarak doldurmanızı rica ediyor, değerli katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Öğretmen Nuray KAYA
AKÜ Sos. Bil. Enst.
Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

I. Bölüm: Kişisel Bilgiler Formu

1- Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2- Şu anda okutmakta olduğunuz sınıf:

1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf

3- Lisans mezuniyet alanınız:

Sınıf öğretmenliği
 Diğer branş öğretmenlikleri
 Eğitim fakültesi dışındaki fakülteler

4- Kaç yıldır öğretmen olarak çalışıyorsunuz?

.....

5- Okulunuzun bulunduğu yerleşim birimi:

Köy Kasaba Merkez

Ek 3. Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği

II. Bölüm: Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği

TUTUM MADDELERİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Yapılandırmacı yaklaşım Fen ve Teknoloji öğretim programını sıkıcı hale getirmiştir.	()	()	()	()	()
2. Başkalarıyla yapılandırmacı yaklaşım hakkında konuşmak istemem.	()	()	()	()	()
3. Yapılandırmacı yaklaşımı anlamaya çalışmak benim için zaman kaybıdır.	()	()	()	()	()
4. Fen ders programının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olarak yenilenmesi bence gereksizdi.	()	()	()	()	()
5. Yapılandırmacı yaklaşımın Fen ve Teknoloji derslerinde bana bir şeyler öğretebileceğini sanmıyorum.	()	()	()	()	()
6. Yapılandırmacı yaklaşımın Fen ve Teknoloji konularını öğretmede etkili olacağını düşünmüyorum.	()	()	()	()	()
7. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsediği düşüncüyü anlamsız buluyorum.	()	()	()	()	()
8. Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik sunumların olduğu sempozyumlara ya da kongrelere katılmak isterim.	()	()	()	()	()
9. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgi edinmek hoşuma gider.	()	()	()	()	()
10. Yapılandırmacı yaklaşımın bana göre ilgi çekici tarafı yoktur.	()	()	()	()	()
11. Yapılandırmacılık önemle üstünde durulması gerekli bir yaklaşımdır.	()	()	()	()	()
12. Yapılandırmacı yaklaşım benim öğrenme anlayışıma uymaktadır.	()	()	()	()	()
13. Yapılandırmacı yaklaşımı öğrenmek için her türlü zahmete katlanırım.	()	()	()	()	()
14. Yapılandırmacı yaklaşımı hayatım boyunca öğretmenlikte kullanmak isterim.	()	()	()	()	()
15. Çevremdekileri yapılandırmacı yaklaşımı hakkında bilgilendirmek hoşuma gider.	()	()	()	()	()
16. Yapılandırmacı yaklaşımı seviyorum.	()	()	()	()	()
17. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin kitaplar okumak hoşuma gider.	()	()	()	()	()
18. Yapılandırmacı yaklaşımı ileride derslerimde kullanmak hoşuma gider.	()	()	()	()	()
19. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin araştırmalar yapmak isterim.	()	()	()	()	()

Ek 4. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya İlişkin Öz Yeterlik İnanç Ölçeği

III. Bölüm: Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya İlişkin Öz Yeterlik İnanç Ölçeği

MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders planlamaya yönelik öz yeterlik inancı					
1. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan modellere (3E-5E-7E) uygun etkinliklerin hazırlanmasında kendimi yeterli görüyorum	()	()	()	()	()
2. Derse hazırlık sürecinde öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamaya yönelik etkinlikler planlayabildiğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
3. Dersin planlanmasında yapılandırmacı yaklaşıma uygun alternatif değerlendirme etkinliklerinin belirlenmesinde başarılı olabildiğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
4. Öğrencilerin alternatif kavramalarını-kavram yanılgılarını gidermeye yönelik etkinliklerin planlanmasında yeterli olduğuma inanıyorum.	()	()	()	()	()
5. Dersi planlama sürecinde etkinliklerin, öğrencilerin ön bilgilerini göz önüne alarak oluşturulması konusunda kendimi yeterli görüyorum.	()	()	()	()	()
6. Derse ilişkin etkinlikleri planlama, yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntem-tekniklere yer verilmesi konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
7. Derse hazırlık sürecinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini temel alan etkinlikler geliştirebilme konusunda kendimi yeterli görüyorum.	()	()	()	()	()
8. Dersin planlanmasında öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimini temel alan etkinliklerin hazırlanmasında yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğrenme-öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inancı					
1. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrencileri araştırmaya teşvik etme konusunda yeterli olabildiğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
2. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde laboratuvar uygulamalarını etkili biçimde kullanabildiğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
3. Öğrenme-öğretme sürecine öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarında onlara rehberlik edebildiğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
4. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin derse katılımlarını sağlama konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
5. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanmalarına yönelik etkinlikleri uygulayabilme konusunda kendimi yeterli buluyorum.	()	()	()	()	()
6. Öğrenme-öğretme sürecinde sınıf ortamında öğrenciler arası etkileşimi sağlayabildiğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
7. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri için gerekli ortamların oluşturulması konusunda kendimi yeterli görüyorum.	()	()	()	()	()
8. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin önceki yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunabilme konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
9. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenciler arasında bilişsel çatışma ortamı oluşturabilme konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
10. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik sorular yöneltebilme konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin ölçme-değerlendirme sürecine yönelik öz yeterlik inancı					
1. Öğrencilerin öğrenmelerini süreç boyunca ölçme-değerlendirebilme konusunda yeterli olduğuma inanıyorum.	()	()	()	()	()
2. Kullandığım ölçme-değerlendirme teknik ve araçlarıyla öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olmalarını sağlayabildiğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()

MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
3. Öğrenme etkinliklerini birden fazla ölçme-değerlendirme yöntem-teknik-araçları kullanarak değerlendirebildiğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
4. Farklı ölçme-değerlendirme yöntem-teknik-araçları yardımıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaları konusunda onları cesaretlendirebildiğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
5. Dersin kazanımlarına uygun ölçme-değerlendirme yöntem-teknik-araçlarını kullanabilme konusunda kendimi yeterli buluyorum.	()	()	()	()	()
6. Öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesinde ürün ve süreç değerlendirmelerini birlikte kullanabildiğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
7. Öğrencilere kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri için gerekli fırsatları sunabilme konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerin düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren ölçme-değerlendirme yöntem-tekniklerini uygulama konusunda kendimi yeterli görüyorum.	()	()	()	()	()
9. Farklı ölçme-değerlendirme yöntem-tekniklerini 'öğrenmeyi destekleme' amaçlı kullandığım konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
10. Öğrencileri bilişsel-duyuşsal ve devinişsel boyutlardan değerlendirebilecek yöntem-teknik-araçları kullanma konusunda kendimi yeterli görüyorum.	()	()	()	()	()
11. Öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmelerine olanak tanıyan ölçme-değerlendirme yöntem-teknik-araçlarının kullanımı konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
12. Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine imkân sağlayacak değerlendirme yöntem-teknik-araçlarını kullanma konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı					
1. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrencilerin çevreleriyle etkileşim içinde bulunabilecekleri öğrenme ortamları oluşturabildiğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
2. Öğrenme sürecinde öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade edebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturabildiğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
3. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun sınıf düzeni kullanabilme konusunda kendimi yeterli görüyorum.	()	()	()	()	()
4. Öğrenme ortamını öğrencilerin konuya ilişkin araç-gereçlere kolayca ulaşabilecekleri şekilde düzenleyebildiğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
5. Öğrenme ortamında öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edecek araç-gereçleri etkili bir şekilde kullanabildiğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
6. Öğrencilerin grup çalışmalarını rahatça gerçekleştirebilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturabildiğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
7. Materyallerle desteklenmiş çok boyutlu bir sınıf ortamı oluşturabildiğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
8. Öğrencilere yöneltilen soruları düşünceleri için yeterli zamanın verildiği bir öğrenme ortamı oluşturabildiğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
9. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirebildikleri bir öğrenme ortamı oluşturabildiğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
10. Öğrencilerin merak ettikleri soruları özgürce araştırabilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturabildiğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
11. Okul ve çevre imkânlarını yapılandırmacı yaklaşıma uygun kullanarak öğrencilerin öğrenmeleri için uygun öğrenme ortamları oluşturabildiğime inanıyorum.	()	()	()	()	()

Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN UYGULANMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Yapılandırıcı yaklaşım hakkında neler biliyorsunuz?
- 2- Yapılandırıcı yaklaşıma göre düzenlenen öğretim programları hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 3- Yapılandırıcı yaklaşımı en çok hangi derslerde uyguluyorsunuz?
- 4- a) Derslerinizde yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak hangi yöntem tekniklerden yararlanıyorsunuz?
b) Derslerinizde yapılandırıcı yaklaşımı destekleyici hangi araç-gereçlerden yararlanıyorsunuz?
- 5- Yapılandırıcı yaklaşımı uygularken sınıf yönetiminde nelere dikkat ediyorsunuz? Sorun çıkarsa önlemleri nasıl alıyorsunuz?
- 6- Derslerde yapılandırıcı yaklaşımı uygularken sorunlar yaşıyor musunuz? Ne tür sorunlar olduğunu anlatır mısınız?
- 7- Yapılandırıcılığı öğrenme ortamında uygularken yaşadığımız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
- 8- Yapılandırıcı yaklaşımın derslerde etkin kullanılabilmesi için öğretmen adaylarına yönelik önerileriniz nelerdir?