

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM YETERLİLİKLERİNİN
İNCELENMESİ
(Kayseri İli Örneği)**

Şerife ÜNAL ÇELİK

**Tezi Yöneten
Doç. Dr. Demet ÜNALAN**

Yüksek Lisans Tezi

**Ağustos, 2013
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM YETERLİLİKLERİNİN
İNCELENMESİ
(Kayseri İli Örneği)
(Yüksek Lisans Tezi)**

Şerife ÜNAL ÇELİK

**Tezi Yöneten
Doç. Dr. Demet ÜNALAN**

**Ağustos, 2013
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Şerife ÜNAL ÇELİK

“İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterliliklerinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesine uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Şerife ÜNAL ÇELİK



Danışman

Doç. Dr. Demet ÜNALAN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı



Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

Doç. Dr. Demet ÜNALAN danışmanlığında **Şerife ÜNAL ÇELİK** tarafından hazırlanan “**İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterliliklerinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)**” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı’nda **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

23/08/2013

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Demet ÜNALAN
Üye : Doç. Dr. Mustafa ŞANAL
Üye : Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU

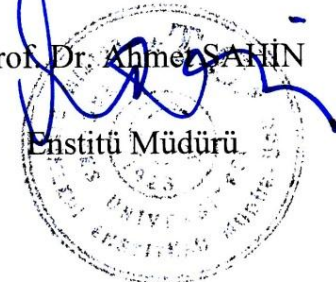
ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 02/09/2013 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...23/08/2013

Prof. Dr. Ahmet ŞANIN

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Bu çalışma branş öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin yeterliliklerini ilköğretim düzeyinde bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ilinde görev yapmakta olan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Son zamanlarda eğitim bilim alanında sıkça karşılaşılan yapılandırmacılık yaklaşımına dair öğretmen yeterliliklerinin branşlar açısından incelenmesi bu çalışmanın en önemli yanısıdır.

Bu süreçte bilgi birikimini ve enerjisini benimle paylaşan, çalışmalarımı titizlikle takip eden değerli tez danışmanım Doç. Dr. Demet ÜNALAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmada veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer öğretmenlere, öğrenim hayatım boyunca maddi–manevi desteğini eksik etmeyen aileme ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Şerife ÜNAL ÇELİK

**İLKÖĞRETİM BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI
YAKLAŞIM YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ
(Kayseri İli Örneği)**

Şerife ÜNAL ÇELİK

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2013

Danışman: Doç. Dr. Demet ÜNALAN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim branş öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim gerçekleştirme yeterliliklerinin branş, yaş, hizmet süresi ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesidir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Karadağ (2007) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği”, araştırmacı tarafından hazırlanan “Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Gözlem Formu” ve “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Öğrenci ile İlgili, Öğretimi Planlama ile İlgili, Öğretim Süreci ile İlgili ve Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili olmak üzere dört alt boyutlu ve 55 maddeden oluşan bir yapıda olan Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği'nin ders esnasında gözlemlenebilir olması açısından Öğretim Süreci ile İlgili ve Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili alt boyutlar değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Gözlem Formu, Öğretim Süreci ve Ölçme ve Değerlendirme olmak üzere iki alt boyut ve 39 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler IBM, SPSS istatistik 20 programı aracılığı ile değerlendirilmiştir. Araştırmada, branş öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli öz-yeterlilik algılarının yüksek; gözlemlenen yeterliliklerinin ise orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı Yaklaşım, Yapılandırmacı Öğretmen, Öğretmen Yeterlilikleri, Branş Öğretmenleri

**ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL BRANCH TEACHERS' SUFFICIENCY
ABOUT THE CONSTRUCTIVIST APPROACH
(Kayseri City Sample)**

Şerife ÜNAL ÇELİK

Erciyes University Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, August 2013

Thesis Consultant: Assoc. Prof. Demet ÜNALAN

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine primary school branch teachers' sufficiency about the constructivist approach in terms of variables such as gender, seniority, tenure of office and branch. Descriptive method was used in the study. In data collection process, "Teachers' Sufficiency Observation Form in Relation to Constructivist Learning" and "Personal Information Form" which are developed by the researcher; and "Teachers' Sufficiency Scale in Relation to Constructivist Learning" developed by Karadağ (2007) were used. "Teachers' Sufficiency Scale in Relation to Constructivist Learning" has 55 items and 4 sub-dimensions as Student, Planning Teaching, Teaching Process and Evaluation and Assessment. Because of the fact that they are observable only two of these dimensions; Teaching Process and Evaluation and Assessment; were taken into consideration. Teachers' Sufficiency Observation Form in Relation to Constructivist Learning consists of 39 items and two sub-dimensions as Teaching Process and Evaluation and Assessment. Data were computerized and analyzed by using IBM, SPSS Statistics 20.0 program. As a result of this study; it is concluded that self-efficacy perceptions of primary school branch teacher based on the constructivism is high. Besides this, it is also concluded that branch teachers observed sufficiency level is medium.

Keywords: Constructivist Approach, Constructivist Teacher, Teacher Sufficiency, Branch Teachers

İÇİNDEKİLER

İLKÖĞRETİM BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ (Kayseri İli Örneği)

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar.....	x
ŞEKİLLER.....	xii
1 GİRİŞ	1
1.1 Tezin Amacı	2
1.2 Problem Cümlesi	3
1.3 Alt Problemler	3
1.4 Tezin Önemi	3
1.5 Tezin Varsayımları	4
1.6 Tezin Sınırlılıkları.....	5
1.7 Tanımlar	5
2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1 Yapılandırıcılık	7
2.1.1 Yapılandırıcılık Nedir?	7
2.1.2 Yapılandırıcı Öğrenme.....	10
2.1.3 Yapılandırıcı Yaklaşımın Tarihi Gelişimi.....	17
2.1.4 Yapılandırıcılık Türleri	21
2.1.4.1 Bilişsel Yapılandırıcılık:	23
2.1.4.2 Toplumsal Yapılandırıcılık:.....	26

2.1.4.3	Radikal Yapılandırmacılık	28
2.1.5	Yapılandırmacı Anlayışa Göre Öğretmenin Rolü.....	30
2.1.6	Yapılandırmacılığa Getirilen Eleştiriler	38
2.2	Öğretmen Yeterliliği	40
2.3	2004 İlköğretim Programında Yapılandırmacılık.....	43
2.4	Literatürde Yapılandırmacı Öğretmen ve Öğretmen Yeterliliklerinin Ölçülmesi	46
2.4.1	Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	47
2.4.2	Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	54
3	YÖNTEM.....	62
3.1	Araştırmanın Modeli.....	62
3.2	Çalışma Grubu	62
3.3	Veri Toplama Araçları	63
3.3.1	Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği.....	63
3.3.2	Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Gözlem Formu.....	64
3.3.3	Kişisel Bilgiler Formu	65
3.4	Verilerin İstatistiksel Analizi.....	66
4	BULGULAR	67
4.1	Ölçek Sonucunda Elde Edilen Bulgular	67
4.1.1	Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	67
4.1.2	Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Ortalamaları.....	72
4.1.3	Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşması	73
4.1.4	Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi	77
4.2	Gözlem Sonucunda Elde Edilen Bulgular.....	77

4.2.1	Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerinin Dağılımları.....	77
4.2.2	Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin “Öğretim Süreci ile İlgili Alt Boyutlar” ile İlgili Gerçekleştirilen Gözlem Sonuçlarının Dağılımları	82
4.2.3	Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin “Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Alt Boyutlar” ile İlgili Gerçekleştirilen Gözlem Sonuçlarının Dağılımları.....	88
5	TARTIŞMA	95
6	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	102
6.1	SONUÇ	102
6.1.1	İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Yapılandırımcılık ile İlgili Öz-Yeterlilik Algılarına İlişkin Sonuçlar	102
6.1.2	İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Yapılandırımcılık ile İlgili Gözlem Sonuçları.....	104
6.2	ÖNERİLER	105
	KAYNAKÇA.....	107
	EKLER.....	118
	EK - 1: Yapılandırımcı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği.....	118
	EK - 2: Yapılandırımcı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Gözlem Formu.....	121
	EK – 3: Kişisel Bilgiler Formu	123
	EK – 4: Uygulama İçin Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Alınan İzin Örneği .	124
	EK – 5: Uygulama İçin Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü’nden Alınan İzin Örneği.....	125
	ÖZGEÇMİŞ	126

TABLolar

Tablo	1. Gelenkesel Sınıf Özellikleri İle Yapılandırmacı Sınıf Özelliklerinin Karşılaştırması	14
Tablo	2. Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	67
Tablo	3. Çalışma Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı.....	69
Tablo	4. Çalışma Grubunun Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı	70
Tablo	5. Çalışma Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı.....	71
Tablo	6. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Ortalamaları.....	72
Tablo	7. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	73
Tablo	8. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları	73
Tablo	9. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Ortalamaları.....	74
Tablo	10. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Branşa Göre Ortalamaları.....	75
Tablo	11. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi	77
Tablo	12. Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	77
Tablo	13. Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları.....	79
Tablo	14. Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları.....	80
Tablo	15. Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Dağılımları.....	81
Tablo	16. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin “Öğretim Süreci ile İlgili Alt Boyutlar” ile İlgili Gerçekleştirilen Gözlem Sonuçlarının Dağılımları	82
Tablo	17. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin “Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Alt Boyutlar” ile İlgili Gerçekleştirilen Gözlem Sonuçlarının Dağılımları.....	88
Tablo	18. Gözlem Sonuçları.....	90

Tablo	19. Gözlem Sonuçlarının Branşa Göre Ortalamaları	92
Tablo	20. Gözlem Sonuçlarının Hizmet Süresine Göre Ortalamaları.....	93
Tablo	21. Gözlem Sonuçlarının Yaşa Göre Ortalamaları	93
Tablo	22. Gözlem Sonuçlarının Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	94
Tablo	23. Öğretim Süreci ile İlgili Alt Boyutlar ile Ölçme Ve Değerlendirme ile İlgili Alt Boyutlar Arasındaki İlişki	94

ŞEKİLLER

Şekil 1. Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	68
Şekil 2. Çalışma Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı	69
Şekil 3. Çalışma Grubunun Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	70
Şekil 4. Çalışma Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı	71
Şekil 5. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Ortalamaları.....	72
Şekil 6. Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	78
Şekil 7. Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları.....	79
Şekil 8. Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları	80
Şekil 9. Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Dağılımları.....	81
Şekil 10. Gözlem Sonuçları.....	91

1 GİRİŞ

Okullarda gerçekleştirilen her türlü eğitim ve öğretim etkinlikleri, önceden tasarlanan öğretim programları ışığında şekillenmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerini şekillendirmesi açısından öğretim programları büyük öneme sahiptir. Öğretim programları hazırlanması sürecinde bir eğitim felsefesi temel alınarak bütün program bu temele göre şekillendirilmektedir. Program geliştirmede felsefe, bir okul için düşünce tarzını, görüşleri ve inançları yansıtmakta ve programı şekillendiren öğeleri etkilemektedir. Eğitim programı geliştirilirken benimsenen felsefe, okul ve sınıf ortamlarının düzenlenmesi konusunda bir zemin oluşturmakla beraber önemli olan konuların, öğrencilerin öğrenme şekillerinin, kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesine de rehberlik etmektedir (Demirel, 2007, s. 17-18). Kısaca program geliştirmenin bütün öğelerinin dayandığı felsefeden etkilendiği söylenebilir.

Benimsenen felsefe ve kuram ışığında hazırlanan öğretim programlarının tasarımı kadar programların sınıf ortamında ne kadar uygulanabildiği de önemlidir. Programların uygulanabilirliği çoğu zaman öğretmen ve öğrenme ortamlarının donanımı gibi programların dışındaki etmenler tarafından belirlenmektedir. Öğretim programlarının uygulanabilirliğiyle ilgili değerlendirme, eğitimin diğer bileşenlerinde nelerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarabilir ve bu süreçte kullanılacak alternatif yolların oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Öğretim programlarının uygulanabilirliğine ilişkin değerlendirmeler, bu programların uygulanmasından ve uygulamaların denetlenmesinden sorumlu öğretmen, yönetici ve müfettişlerin görüşleri ışığında yapılabilir (Eğitim Reformu Girişimi, 2009).

Teknolojide gelişmeler gün geçtikçe hız kazanmaktadır. Bu değişim ve gelişimden eğitim ihtiyaçları ve anlayışları da etkilenmektedir. Eğitimdeki bu gelişim ihtiyacı, programın her aşamasında kendini göstermektedir. Günümüzde yaygın olan eğilim eğitimi yapılandırıcılık kuramına dayalı olarak şekillendirmektir. Dünyadaki bu hızlı değişmeye dikkat çeken Frey (2009), değişimin bu hızının, eğitimcileri daha hızlı, daha

akıllı, daha iyi bir nesil yetiştirmeye zorladığını ifade etmektedir. Ayrıca eğitim dünyasındaki değişimi güdüleyen en önemli itici güçlerden birinin öğretmenlerden öğrenmeye geçiş olduğunu da vurgulamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım temeline oturtulmuş bir eğitim programının en önemli karakteristiklerinden biri de öğretme ve öğretmen merkezli eğitim anlayışının geride bırakılarak artık öğrenme ve öğrenenlerin merkezde olduğu bir eğitim anlayışının uygulamaya koyulmasıdır.

Nye, Konstantopoulos ve Hedges (2004), eğitimin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin etkin ve yeterli olmalarının önemini vurgularken; Akiba, LeTendre ve Scribner (2007) daha iyi nitelikte öğretmene sahip toplumların daha başarılı eğitime de sahip olduğunu belirtmektedir.

Son zamanlarda en tanınmış eğitim kuramlarından biri haline gelen yapılandırmacılık, öğretimin nasıl gerçekleştirileceği, öğretmenin rolünün ne olacağı, öğrencilere nasıl davranılacağı, öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanacağı, ilgili programların nasıl gerçekleştirileceği ve hatta eğitimin ve okulun amacının ne olması gerektiği hakkındaki soruların araştırılmasına öncülük etmektedir (Keser, 2010).

1.1 Tezin Amacı

Bu araştırmanın temel amacı yenilenen ilköğretim programı ile birlikte önem kazanan yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması ile ilgili ilköğretim branş öğretmenlerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesidir. Bu amaca uygun olarak Kayseri iline bağlı ilköğretim okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri öğretim etkinlikleri incelenmiştir. Veri toplama sürecinden sonra öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulama konusunda yeterliklerinin branş, kıdem, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmasına ilişkin analizler yapılmıştır. Böylelikle öğretmenlerin yeni ilköğretim programı ile benimsenen yapılandırmacılığı uygulama yeterliklerinin düzeyi ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmada bu amaca yönelik olarak aşağıda verilen problem cümlesi ve alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.2 Problem Cümlesi

İlköğretim branş öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim etkinlikleri gerçekleştirmedeki yeterlik düzeyleri nasıl değişmektedir?

1.3 Alt Problemler

1. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme süreçleri gerçekleştirme konusundaki yeterlikleri meslekteki hizmet sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme süreçleri gerçekleştirme konusundaki yeterlikleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme süreçleri gerçekleştirme konusundaki yeterlikleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme süreçleri gerçekleştirme konusundaki yeterlikleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun değerlendirme yapma konusundaki yeterlikleri meslekteki hizmet sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun değerlendirme yapma konusundaki yeterlikleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun değerlendirme yapma konusundaki yeterlikleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun değerlendirme yapma konusundaki yeterlikleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.4 Tezin Önemi

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yazılı hedeflerinin gerçekleşebilmesi için ve bu hedeflerin değişen, gelişen şartlara uyum sağlayabilmesi için öğretmenlerin yeterliklerinin

bilinmesi gerekmektedir. Özellikle yeni uygulamaya konulan yapılandırmacı eğitim anlayışının başarıya ulaşabilmesi için, eğitim işlevini yerine getiren öğretmenlerin konu hakkındaki yeterlikleri bilinmeli, varsa gerekli eksiklikler giderilmelidir. Araştırmanın bu açıdan önem taşıyacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, eğitim programcılarının, belirlenen hedefler doğrultusunda program geliştirme aşamasında, bu çalışmanın önem taşıyabileceği, yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma ile yapılandırmacı eğitim anlayışının Türk Milli Eğitim Sisteminde uygulanmasında ortaya çıkan ya da çıkabilecek olan aksaklıkların tespit edilmesine yardımcı olunabilir. Uygulamada öğretmen yeterliklerinin bilinmesi, aksaklıkların giderilmesi yönünde ipucu verebilir. Araştırmanın bu açıdan da Türk Milli Eğitim Sistemine yararlı olacağı düşünülmektedir.

Görevdeki öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışı hakkındaki yeterliklerinin bilinmesi, onları yetiştiren kurumlar için de önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim programlarını eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi doğrultusunda hazırlamaktadır. Eğitim hedeflerini gerçekleştirmede uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin yeterlikleri ve eksiklikleri önemlidir. Doğal olarak yeni yetişen öğretmenlerin de eğitim hedeflerini gerçekleştirecek yeterlikte olmaları beklenir. Bu anlamda, Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların da nitelikli öğretmen yetiştirmede bu çalışmadan yararlanacağı umulmaktadır.

Bunların yanında araştırmanın sonuçlarının diğer araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.5 Tezin Varsayımları

1. Araştırmaya ölçek ile katılan öğretmenlerin soruları içtenlikle, gerçeği yansıtacak şekilde cevaplandığı varsayılmıştır.
2. Araştırmaya gözlemlenerek katılan öğretmenlerin, gözlemden etkilenmeden etkinliklerini sürdürdüğü varsayılmıştır.

1.6 Tezin Sınırlılıkları

1. Ülkemizde öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Buna bağlı olarak ilköğretim programları hazırlanırken her disiplin için hedefler ve içerik de bakanlık tarafından hazırlanıp öğretmenlere sunulmaktadır. Bu nedenle programın öğelerinden hedef ve içerik üzerinde öğretmenlerin etkisi azdır. Öte yandan öğrenme süreci ile değerlendirme boyutu tamamen öğretmenlerin elindedir. Bu araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlilikleri incelenirken programın hedef ve içerik boyutlarına göre bir inceleme yapılmamıştır. Bu durum bu çalışmanın sınırlılığını oluşturmuştur.
2. Araştırma bulguları öğretmenlerin 2010-2011 ve 2011-2012 akademik yıllarında uygulanan veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ve aynı dönemde gözlemlenen sınıf etkinlikleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma, kapsamının daraltılması için, çalışmada kullanılan değişkenlerle sınırlıdır.
4. Araştırmada elde edilen veriler, Karadağ (2007) tarafından hazırlanan “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Gözlem Formu” ile sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Yapılandırmacılık: Eğitim bilim ve bilgi felsefesi alanlarında sıkça karşılaşılan İngilizce literatürdeki “constructivism” terimi ülkemizde yapısalcılık, oluşturmacılık, yapılanmacılık, inşacılık, kurgulamacılık, yapısalcı oluşturmacılık, bilgiyi yapılandırma ya da yapılandırmacılık olarak dilimize çevrilmektedir. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kabul görüp kullanılan “yapılandırmacılık” ifadesi kullanılmıştır. Bu bağlamda yapılandırmacılık; diğer bireyler tarafından aktarılan bilginin kaydedilmesi veya bilginin dönüştürülmesinden ziyade bilginin yapılandırılmasını vurgulayan epistemolojik bir bilgi edinimi görüşüdür (Applefield, Huber, & Moallem, 2001).

Yapılandırıcı Öğrenme: Var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme süreci (Şaşan, 2002, s. 49), bireyin kendi deneyimlerinden anlam çıkarma işidir (Yurdakul, 2004, s. 16).

Yapılandırıcı Öğretmen: Mesleğinin gereği olarak gerçekleştirdiği eğitim etkinliklerini yapılandırıcı öğrenme ilkelerine göre gerçekleştiren öğretmendir.

Öğretmen Yeterliği: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008, s. viii).

2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Yapılandırmacılık

Dünyadaki bilimsel gelişmeler, pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yenilikleri gerekli kılmıştır. Son yıllarda pek çok ülkede (Kanada, Tayland, Yunanistan, Yeni Zelanda, ABD, Hindistan, Tayvan) eğitim programı geliştirme çalışmaları incelendiğinde temel yaklaşım olarak yapılandırmacılığın öne çıktığı görülmektedir (Şişman, 2010, s. 4). Ülkemizde de bir süredir ilköğretim ve ortaöğretim programlarının yenilenmesi çalışmaları yapılmaktadır. Bu çerçevede geliştirilmeye çalışılan eğitim modelinin temeli yapılandırmacılık yaklaşımına dayandırılmaya çalışılmaktadır.

2.1.1 Yapılandırmacılık Nedir?

Son dönemlerde eğitim bilimi alanında sıkça rastlanan bir kavram olmasına rağmen yapılandırmacılık aslında bilgi felsefesine dair bir kavramdır. von Glasersfeld (1989) yapılandırmacılığı “felsefi, psikolojik ve sibernetik kökenleri olan bir bilgi teorisi” olarak tanımlamaktadır (s. 114). Epistemolojik yapılandırmacılık bir tür öğretim yöntemi ya da öğretim modeli değildir. Felsefi olarak yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi, her zaman bireyin yapılandığı bilgidir. Yapılandırmacılar gerçek dünyaya dair objektif bilginin varlığını kabul etmemekle beraber, gerçek dünyanın kendisinin varlığını da inkâr etmezler (Olssen, 1996). Onlara göre bilgi aktarılamaz, tarafsız değildir. Bilgi ancak yapılandırılır (Larochelle & Bednarz, 2010, s. 3-8).

Son yüzyıl pek çok bilimsel ve teknolojik gelişmeye sahne olmuştur; dünyamızı tanımlamak ve anlatmak için kullanılan modeller dikkat çekici bir biçimde değişmiş ve bu değişen modellere bağlı olarak öğretme ve öğrenme etkinlikleriyle ilgili anlayışlar da önemli ölçüde etkilenmiştir. 20. yüzyılın başlarında, “davranıştaki değişiklik” öğrenmeyi tanımlamada yeterli sayılmaktaydı. Bu nedenle öğretme, uygun öğrenci

pratiği, destek ve motivasyon ile birlikte açık bir iletişim olarak karakterize edilmekte ve değerlendirmeler davranıştaki değişikliği ölçmek üzere tasarlanmaktaydı. Akıl, alıştırmaya ihtiyacı olan ve pratikten etkilenen bir kas olarak algılanmaktaydı. Günümüzde artık, bu gibi modellerin yetersiz olduğu bilinmekte (Fosnot, 2007, s. 317) ve çeşitli çalışma alanları açısından anlamları bulmak ya da gün yüzüne çıkarmaktan ziyade onları yaratmaktan bahsedilmektedir (Greene, 2007, s. 125).

Yapılandırıcılık, öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklamaya çalışan kuramsal bir yapıdır. Kavramsal açıdan ele alındığında, genel olarak bilginin insan tarafından oluşturulduğunu ve bu oluşturma işleminin zihinsel bir dayanağının bulunduğunu savunur (Aydın, 2007, s. 12). Yapılandırıcılığa göre bilgi öğrenen tarafından yapılandırılır. Bu sebeple bilgi kişiye aittir. Öğrenenin bilgiyi yapılandırma işlemi kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak gerekleşiş (Bıyıklı; Veznedaroğlu; Öztepe vd. 2008, s. 12). şirin (2008)'e göre yapılandırıcılık kuramının en önemli ilkesi, insanların kendi anlayışlarını yine kendilerinin etkin bir şekilde oluşturdukları önermesidir. Yapılandırıcılık eğitim, öğrenme ve anlama, gerçek deneyimler sonucunda eski bilginin üzerine yeni bilgi ve anlayışlar oluşturulması ile gerekleşiş (s. 199).

Yapılandırıcılığı diğer bilişsel kuramlardan ayıran anafikir, yıllar önce Jean Piaget tarafından ortaya atılmıştır. Bu görüşe göre bilgi olarak adlandırılan şey, bağımsız bir gerçeğin temsili amacına sahip değildir, ancak uyarlanabilir bir işleve sahip olabilir (von Glasersfeld, 2007, s. 3).

Marlowe ve Page (2005) yapılandırıcılığı bireylerin nasıl öğrendiği ile ilgili bir teori olduğunu belirtmektedirler (s. 7). Onlara göre yapılandırıcılık öğrenme, bireyin kendi bilgisini oluşturup geliştirmesi anlamına gelmektedir. Bireyler bunu etkin şekilde sorgulayarak, yorumlayarak, problem çözerek ve yaratarak yaparlar. Derinlemesine anlama da bu öğrenmenin bir sonucudur (s. 25).

Eğitim bilimi açısından yapılandırıcılık terimi bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade eder. Her öğrenci öğrenirken, anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır ve öğrenme bu anlamlandırma ya da anlam yapılandırma sürecidir (Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğu, 2009).

Yapılandırıcılığın temel önermesi; öğrenmenin bireyin kendi bilgisini oluşturduğu, yarattığı, icat ettiği ve geliştirdiği anlamına geldiğidir. Bilgi, diğer insanlardan

alınabilir, kitaplardan bulunabilir veya farklı kaynaklardan edinilebilir, ancak bilgiyi almak, anlamak ve duymak kesin olarak öğrenmeye eşit değildir.

Yapılandırmacılığın ilkeleri Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü (2009) tarafından şöyle belirtilmiştir:

- Öğrenme aktif bir süreçtir: Öğrenme, dışarıda var olan bilginin pasif bir şekilde kabullenışı değildir. Öğrenci sürekli bir şeyler yapma ihtiyacındadır ve öğrenme, öğrencinin sürekli çevresi ile meşgul olmasını gerektirir.
- İnsanlar öğrenirken, öğrenmeyi öğrenir: Öğrenme hem anlam yapılandırmayı hem de anlama sistemlerinin yapılandırılmasını içerir. Örneğin: tarihsel olayların kronolojisini öğrendiğimizde aynı zamanda kronolojinin anlamını da öğreniriz. Yapılandırdığımız her anlam, benzer bir duruma uyan diğer durumlara daha iyi bir anlam verebilmemizi sağlar.
- Anlam oluşturma en önemli eylemi zihinseldir: Anlam yapılandırma, akılda meydana gelir. Fiziksel hareketler deneyimler özellikle çocuklarda, öğrenme için gerekli olabilir fakat yeterli değildir. Ellerimizi olduğu kadar zihnimizi de meşgul edecek etkinlikler yapmalıyız.
- Öğrenme ve dil iç içedir: Kullandığımız dil, öğrenmeyi etkiler. Araştırmacılar insanların öğrenirken kendi kendilerine konuştuklarını işaret etmişlerdir.
- Öğrenme sosyal bir etkinliktir: Geleneksel eğitim öğreneni bütün sosyal etkileşimlerden ayrı tutarak eğitimi öğrenenle öğrenilen materyaller arasında bire bir ilişki olarak görmektedir. Yapılandırmacı görüş, öğrenmenin sosyal yönünü kabul etmektedir. Etkileşimi ve bilginin kullanımını öğrenmenin önemli öğeleri olarak görür.
- Öğrenme bağlamsaldır: Öğrendiklerimiz hayatımızın geri kalan kısımlarından kopuk olarak soyut bir düzlemde gerçekleşmez. Bildiklerimiz, inançlarımız, korkularımız ve önyargularımız öğrenmemizi etkiler. Öğrenmemizi yaşantılarımızdan ayrı tutamayız.
- Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyarız: Yeni bilgiyi, üzerine inşa edeceğimiz önceki bilgilerden geliştirdiğimiz bazı yapılar olmaksızın özümsemek mümkün değildir. Ne kadar biliyorsak o kadar öğreniriz. Bu nedenle

öğrenmesini istediğimiz kişilerin ön öğrenmesini harekete geçirerek işe başlamalıyız.

- Öğrenme zaman alır: Anlamalı öğrenme için fikirleri yeniden gözden geçirmeye, üzerinde iyice düşünüp taşınmaya, onlarla oynamaya ve onları kullanmaya gereksinim duyarız ve bu da zaman alır.

2.1.2 Yapılandırmacı Öğrenme

Epistemolojik ve felsefi açıdan yapılandırmacılık ile eğitimsel çerçeve olarak yapılandırmacılık arasında bağlantı olduğu şüphesizdir. Yapılandırmacılığı anlayabilmek için eğitimcilerin dikkati öğrenen üzerinde odaklamaları gerekmektedir (Grennon Brooks & Brooks, 1999b, s. 22-23).

Yapılandırmacılık bir öğretim yöntemi ya da stratejisi değildir. Yapılandırmacılıkta öğretimden daha çok öğrenme üzerinde durulur. Öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmen davranışları bu kuramdan etkilenmektedir (Yaşar, 1998, s. 69).

Matthews (1992)'a göre yapılandırmacılığın öğrenmeye ilişkin iki temel varsayımı vardır (akt: Şimşek, 2004, s. 123):

1. Bilgi, birey bilişi tarafından etkin şekilde biçimlendirilir, dış dünyadan edilgen şekilde alınmaz
2. Öğrenme, bireyin zihnindeki dünyadan bağımsız bir keşif süreci değil, onun zihinsel dünyasını düzenlemeye dönük bir uyarılma sürecidir.

Yapılandırmacılık, bir öğrencinin ezberleyebileceği veya ezberden tekrar edebileceği bilgi miktarı ile değil düşünme ve düşünme süreciyle ilgilidir (Marlowe & Page, 2005, s. 8). Yapılandırmacı öğrenmede amaç öğrenenlerin taklit etmesi değil, derinlemesine öğrenmeleridir. Bu yaklaşımda öğrencilerin neyi tekrar edebildiğine değil; ne üretebildiklerine, ne gösterebildiklerine ve ne sergileyebildiklerine bakılır (Grennon Brooks & Brooks, 1999b, s. 16).

Marlowe ve Page (2005)'e göre yapılandırmacı öğrenme üç aşamada gerçekleşmektedir (s. 7):

1. Bilgiyi sorgulama, yorumlama ve analiz etme
2. Bu bilgiyi kullanma ve düşünme süreci, kavram ve fikirleri anlayışı geliştirmek, inşa etmek ve değiştirmek için düşünme
3. Mevcut deneyimleri verilen bir konudaki eski bilgi ve geçmiş deneyimlerle kaynaştırma

Öğretmenler, öğrencilerin çok çabuk unuttukları ve zaman içinde öğrendiklerinin çok az bir kısmını hatırladıklarından şikâyet ederler. Ancak yapılandırmacılık açısından ele alındığında ortaya bu öğrencilerin aslında unutmadıkları; öğrendikleri zannedilen bilgiyi hiçbir zaman öğrenmedikleri ortaya çıkarmaktadır (Grennon Brooks & Brooks, 1999b, s. 39).

Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre bilgi dil aracılığıyla aktarılamaz, bilgi her bir öğrenen tarafından bireysel olarak yapılandırılır. Ancak bu öğrenmenin dil olmadan da gerçekleşeceği anlamına gelmez. Bu yaklaşıma göre öğrenmede dilin rolü farklı şekilde algılanmalıdır (von Glasersfeld, 2010, s. 27).

Yapılandırmacılığa göre öğrenme gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken meydana gelir. Birey geçirdiği yaşantılardaki sorunların üstesinden gelebilmek amacıyla girdiği çaba sonucunda bilgiyi yapılandırmak zorunda kalır. Bu süreç yaşam boyu devam eder (Bıyıklı; Veznedaroğlu; Öztepe vd. 2008, s. 13).

Öğrenenlerin bazen bilgileri pasif olarak aldıkları bir gerçek olsa da; yapılandırmacı bakış açısına göre bu tür bilginin bile öğrenen açısından anlamlı olabilmesi için zihinsel süreçlerden geçirilmesi gerekir (Grennon Brooks & Brooks, 1999b, s. 27). Çünkü öğrenme, ancak öğrenenler bilginin inşa edilmesi ve yeniden düzenlenmesi sürecine etkin şekilde katıldığında gerçekleşir (Chen, 2003, s. 19).

Yapılandırmacı anlayışa göre kazanılan her bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmak için zemin hazırlar. Çünkü yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgiler üzerine inşa edilir. Bu anlamda yapılandırmacı öğrenme, mevcut olanlarla yeni öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Ancak bu süreç, bilgilerin yalnızca üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır. Birey bilgiyi gerçek anlamda yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır.

Yapılandırmacılık, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesiyle değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir (Bıyıklı; Veznedaroğlu; Öztepe vd. 2008, s. 13).

Yapılandırmacılık öğrenme teorisi olmamasına rağmen, çoğu okulda uygulanan öğretime, oldukça radikal, farklı bir yaklaşım önermektedir. Uygulamalarını yapılandırmacılığa dayandıran öğretmenler; anlamın öğrencilere semboller ve iletişim yoluyla aktarılacağı; öğrencilerin kendi kullanımları için öğretmenlerinin anlamlarının tam bir kopyasını oluşturabilecekleri, bütün kavramların ayrı alt becerilere ayrılabilirdiği ve kavramların, konunun bağlamı dikkate alınmadan öğretilbileceği gibi görüşleri reddeder. Yapılandırmacı öğrenme görüşü bunun aksine, öğretmeye yönelik, öğrencilere model arama, soru sorma, fikirlerini ve stratejilerini modelleme, yorumlama ve savunma fırsatı veren somut ve bağlamsal olarak, anlamlı deneyim fırsatları sunma yaklaşımını önerir. Bu yaklaşıma göre sınıf, etkinlik, iletişim, yorum, kanıtlama ve derinlemesine düşüncelerle meşgul olan küçük bir topluluk olarak görülür. Öğretmeni otoriter, bilen; öğrenciyi bilgisiz, öğretmen tarafından kontrol edilen, öğretmenin bildiği şeyler üzerinde çalışan ve uygulayan olarak gören geleneksel öğretim düzeni, öğretmenin daha çok kolaylaştırıcı rolünü aldığı ve öğrencilerin ise kendi görüşlerini daha çok sahiplendiği bir ortama doğru dönüşmektedir. Otonomi, sosyal ilişkilerde karşılıklı sorumluluk ve yetkilendirme esas amaçlar olmuştur (Fosnot, 2007).

Yapılandırmacı anlayışta ön bilgilerin ve önceki yaşantıların önemli bir yeri vardır. Bu bilgiler ve yaşantılar yeni öğrenilecek yapı ile uyumlu olursa bilginin içselleştirilmesi ve önceki bilginin geliştirilmesi mümkün olur. Eğer bilgi ön bilgilerle uyumlu değilse, öğrenen zorlanabilir hatta vazgeçebilir (Bıyıklı; Veznedaroğlu; Öztepe vd. 2008, s. 13).

Eğitimdeki program geliştirme ve karar verme süreçlerinin çoğunun temelinde, öğrenmenin tanımlanma, araştırılma ve anlaşılma yolu olan psikolojinin yattığını belirten Perry ve Fosnot (2007), en güncel öğrenme psikolojisi olduğunu ifade ettikleri yapılandırmacılığı da bunun dışında tutmamaktadırlar. Onlara göre başlangıçta Jean Piaget ve Lev Vygotsky'nin çalışmasına dayandırılan, daha sonra çağdaş biyologlar ve bilişsel bilimciler tarafından desteklenen ve genişletilen bu psikoloji, öğretmenlerin birlikte çalıştıkları öğrencileri için belirledikleri hedefler ve bu hedeflere ulaşmak için kullandıkları eğitim stratejileri üzerinde ve ayrıca gerçek öğrenmeyi belgelendirmede başvurulan değerlendirme yöntemleri üzerinde önemli etkiye sahiptir (s. 9).

Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemlerde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi bu şekilde algılamak, bilgiyi yapılandırmak demek değildir. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında bilgiyi tanımlamak ve açıklamak için önceden oluşturduğu yapıları kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni yapılar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993 akt: Bıyıklı, Veznedaroğlu; Öztepe v.d. 2008, s. 12).

Öğrenmeye yapılandırmacı bakış açıları, öğrenenlerin sorunlarla uğraştığı, çözümler geliştirdiği, deneyler yaparak ve fikirler ürettiği süreçlerle öğrenmeye dikkat çeker (Light & Wallian, 2008). Yapılandırmacılık, çevre ile insan beyni arasında güçlü bir bağ kurmadır (Karadağ & Korkmaz, 2007, s. 41).

Son zamanlarda eğitimciler arasında “yapılandırmacı esaslı eğitim” uygulamalarından bahsedilmesine rağmen, gerçekte yapılandırmacılığın bir öğretim teorisi değil, öğrenme ile ilgili bir teori olduğunu belirten Fosnot (2007), bu gibi pedagojik stratejileri kullanmaya teşebbüs eden pek çok eğitimcinin, “buluş yoluyla” öğrenme ve “yaparak” öğrenme yaklaşımlarını yapılandırmacılıkla karıştırdığını belirtmektedir (s. 320-321).

Yapılandırmacı öğrenmenin temel özellikleri şöyle özetlenebilir (Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü, 2009):

- Öğretim değil öğrenme ön plandadır.
- Öğrencinin özerkliği ve girişimciliği cesaretlendirilir.
- Öğrencide öğrenme istek ve amacı yaratmak önemlidir.
- Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır.
- Öğrenmede yaşantı önemli yer tutar.
- Öğrencinin doğal merakı desteklenmelidir.
- Öğretmen öğrencinin sadece “ne” öğrendiği ile değil, “nasıl” öğrendiği ile de ilgilenmelidir.
- Öğrenmede tahmin etme, yaratma ve analiz önemli yer tutar.

Karadağ ve Korkmaz (2007) yapılandırmacı öğrenmede temele alınan özellikleri üç maddede özetlemektedirler (s. 41):

1. Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme.
2. Bilgiyi düşündürme sürecini geliştirme
3. Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.

Şüphesiz geleneksel öğrenme ile yapılandırmacı öğrenme arasında büyük farklar vardır. Bu fark öğrenme ortamlarına da etki etmektedir. Grennon Brooks ve Brooks (1999b) geleneksel sınıf ile yapılandırmacı sınıf özelliklerini şöyle karşılaştırmaktadırlar (s. 17):

Tablo 1. Geleneksel Sınıf Özellikleri İle Yapılandırmacı Sınıf Özelliklerinin Karşılaştırması

GELENEKSEL SINIF	YAPILANDIRMACI SINIF
<ul style="list-style-type: none"> • Program, temel beceriler üzerinde durularak parçadan bütüne doğru sunulur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Program, büyük kavramlar üzerinde durularak bütünden parçaya doğru sunulur.
<ul style="list-style-type: none"> • Sabit olan programa sıkı şekilde bağlılık çok önemlidir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin sorularına ilgi gösterme çok önemlidir.
<ul style="list-style-type: none"> • Programla ilgili etkinlikler büyük oranda ders ve çalışma kitaplarına dayanır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programla ilgili etkinlikler büyü oranda, birincil veri kaynaklarına ve yönlendirici materyallere dayanır.
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler, öğretmenlerin üzerine bilgi kazdığı boş levhalar olarak görülür. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler, dünya hakkında gelişen teorileri olan düşünürler olarak görülür.
<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenler genellikle öğretici (didaktik) bir tutum içinde hareket eder ve öğrencilere bilgi yayarlar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenler genellikle etkileşimli bir tutum içinde hareket eder ve çevreyi öğrenciler için düzenlerler.
<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek için doğru cevaplara ulaşmaya çalışırlar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenler, sonraki derslerde kullanmak amacıyla öğrencilerin şimdiki anlayışlarını anlamak için onların bakış açılarını anlamaya çalışırlar.

<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesi, öğretimden ayrı görülür ve neredeyse hep sınavlar yoluyla yapılır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirmesi öğretimle iç içe geçmiştir ve öğrenci ürünleri ve sergileri ile çalışma esnasındaki öğretmen gözlemlerine dayanır.
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler çoğunlukla yalnız çalışırlar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin çoğunlukla grupla çalışırlar.

Yapılandırmacı öğrenme ortamı, tekrar tekrar yanılmanın sorun çıkarmadığı; öğrencinin kendinin ve diğerlerinin fikirlerini eleştirel şekilde incelemesinin teşvik edildiği ve öğrencilerin işbirliğinde bulunabildiği bir ortam olmalıdır (Dykstra, 2007, s. 277).

Yapılandırmacı yaklaşımın egemen olduğu bir öğrenme ortamında temel öge öğrenendir. Yapılandırmacı eğitim ortamı bilgilerin aktarıldığı değil; öğrenmenin, öğrencinin entelektüel etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, sorun çözme becerilerinin geliştirildiği bir yerdir (Karadağ & Korkmaz, 2007, s. 40).

Demirel (2007), yapılandırmacılık yaklaşımının egemen olduğu sınıflarda öğrencilere fazlaca olanak sağlandığını belirterek bu yaklaşımın öğrenme açısından yönlendirici temel ilkelerini şöyle ifade etmektedir (s. 235):

1. Öğrencileri konuya ilgi uyandıran sorunlara yönelmek
2. Temel kavramlar etrafında öğrenmeyi yapılandırmak.
3. Öğrencilerin görüş açılarını ortaya çıkarmak ve bu görüşlere değer vermek.
4. Öğrencilerin öngörülerine göre öğretim programlarını uyarlamak.
5. Öğretme süreci bağlamında öğrenci öğrenmelerini değerlendirmek

Tok (2010) yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı öğrenme ortamlarının özelliklerini belirlemiştir. Buna göre yapılandırmacılığın hâkim olduğu bir öğrenme ortamında (s. 36-37):

1. Eğitim programı büyük kavramlara, genel becerilere vurgu yaparak bütünden parçaya doğru sunulur. Bütüncül yaklaşım çerçevesinde tematik üniteler, projeler, bir seferde birçok içerik alanları kullanılarak öğretimin entegrasyonu sağlanır.

2. Okullar bir laboratuvar olarak görülür. Deneylerin, uygulamaların yapıldığı yer olarak değerlendirilir.
3. Eğitim programı değişmez değildir; yenilenebilir ve gerekirse her yıl değişebilir.
4. Ders içerikleri ağırlıklı olarak birincil kaynaklara, becerilere ve etkinliklere dayalıdır.
5. Ders kitabından ve alıştırmaya kitabından çok az faydalanılır; ağırlıklı olarak öğretmen ve öğrencilerin ürettikleri materyaller kullanılır.
6. Materyaller bireylerin ve sınıfın ihtiyaçlarına uyumludur.
7. Sınıf ortamlarında uygulamalı, pratik ve doğal öğrenme gerçekleşir.
8. Eğitim programları bireysel gelişmeleri tanıyan esnek yapıdadır. Öğretim noktasında çok daha kontrollüdür.
9. Gelişimsel yelpazenin ve eğitimin sonunda öğrenciler başarılı ve problem çözücüdür.
10. Öğretmenler öğrenme için zaman çizelgesini oluşturabilirler.
11. Öğretmenler genellikle interaktif bir şekilde ders işlerler, öğrencilerle etkileşimli ortam oluştururlar.
12. Öğretmen ve öğrenciler arasında daha çok eşitlik duygusu hâkimdir.
13. Öğretmen, öğrencilerin fikir ve güvenlerini kazanmak için titiz davranır.
14. Sadece öğrencilerin bilgilerini yoklamak için soru sorulmaz, aynı zamanda öğrencilerin mevcut görüşleri bir sonraki derslerde kullanmak için de sorulur.
15. Öğrencilerin alternatif cevap vermeleri teşvik edilir.
16. Öğrencini öğrenmesini değerlendirmek öğretim süreci içinde, iş esnasında yapılan gözlemlerle, performansa bakılarak yapılır ve portfolyo değerlendirme şeklinde gerçekleşir.
17. Öğrenciler gelişimlerini görürler.
18. Zaman etkili kullanılır.
19. Öğrenciye anında dönüt verilir.
20. Öğrenme, gerçek yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir.
21. Sınıflar teknoloji ile donanımlıdır, kalabalık değildir.
22. Okullarda her ders için sınıf oluşturulmalı, her sınıfta ders için gerekli teknik donanım ve materyal standart olmalıdır.

Yurdabakan (2011) yapılandırmacı öğrenme ilkelerini doğal bir getirisi olarak değerlendirme boyutunda da farklılıklar olması gerektiğini belirtmektedir. Yapılandırmacı ilkelere uygun olarak hazırlanmış bir öğrenme etkinliğinde değerlendirme öz-değerlendirme şeklinde yapılmalıdır. Bu öz-değerlendirme becerisinin gelişmesi için alternatif değerlendirme uygulamaları önemlidir. Alternatif ölçme araçları olarak ürün dosyası, öz-değerlendirme, akran değerlendirme ve ortak değerlendirme yapılandırmacı öğrenme etkinliklerine uygun bulunmaktadır.

Köseoğlu ve Kavak (2001), bilişsel kuramlara dayandırılarak hazırlanmış öğretim stratejilerinin eksik yönlerini ortadan kaldıracak şekilde yapılandırmacı yaklaşımın dayandığı bütün teorileri dikkate alan bir öğretim stratejisi önermektedirler. Bu strateji altı basamaktan oluşmaktadır (s. 145):

1. Olayın sunumu
2. Ön bilgilerin hatırlatılması ve alternatif kavramların belirlenmesi
3. Hipotez kurma
4. Veri toplama
5. Hipotezlerin test edilmesi ve kavram oluşturma
6. Genelleme yapma

2.1.3 Yapılandırmacı Yaklaşımın Tarihi Gelişimi

Öğrenmenin, diğer birisi tarafından açıklanmak yerine, öğrenen tarafından içten ve etkin bir şekilde oluşturulması düşüncesi yeni değildir (Julyan & Duckworth, 2007, s. 68). Eğitim literatüründe yapılandırmacılık terimi çok eski tarihe dayanmasa da yapılandırmacılığı savunan pek çok düşünür ve yazar vardır. Yapılandırmacı hareketin izleri tarih öncesi dönemlere dayanmaktadır. Yapılandırmacılığın ilk savunucularından bazıları Lao Tzu (M.Ö. 6.yüzyılda), Buddha (M.Ö. 560-477), ve sonsuz değişim filozofu Heraklitus (M.Ö.540-475) olarak bilinmektedir. Düşünürler ve bilim insanları çağlar boyunca bilginin birey tarafından önceki bilgi ve deneyimlerine dayandırılarak yaratıldığı konusunu tartışmışlardır. Belirtilen düşünürlerin hepsi saf ve gerçek yapılandırmacılar olmamakla beraber, görüşleri yapılandırmacı felsefeye ilişkin detaylar

içermektedir. Yapılandırmacılık kuramının yapı taşları zaman içinde şekillenip yaygınlaşmıştır (Pelech, 2006, s. 38-39).

Eski düşünür Konfüçyüs'ün yazılarında yapılandırmacı felsefeye ilişkin unsurlar yer almaktadır. Görüşleri öğrenme ve ahlak arasındaki ilişkiye odaklanmış olan Konfüçyüs bazı yapılandırmacı görüşler öne sürmüştür. O'nun, yeni bilgi oluştururken eski bilgilerin kullanıldığından bahseden ifadeleri vardır (Pelech, 2006, s. 39).

Batı toplumlarında ise yapılandırmacılığı kendi soylarına dayandırılması eğilimi görülmektedir. Buna göre Sokrates'in ilk büyük yapılandırmacı olduğu ifade edilmektedir. Sokrates bilginin öğrencinin zihninde mevcut olduğunu düşünmekte, öğretmen ve öğrencinin birbirlerine sorular sorarak bu gizli bilgiyi ortaya çıkarabileceklerini yani öğrencinin zihnindeki bilgiyi kendine göre yapılandırabileceğini görüşünü savunmuştur (Özenç, 2009, s. 10). Sokrates daha önce hiç eğitim görmemiş bir çocuğun, sorular yoluyla Pisagor Teoremini yapılandırmasını sağlamıştır. Bu öğretim etkinliğinde Sokrates, çocuğun durağan ve parçalanmış halde bulunan bilgilerini düzenlemesine yardım ederek sorgulama yapmasını sağlamıştır (Şişman, 2010, s. 4).

Yapılandırmacılığın bireyin kendi bilgisini inşa ettiği görüşü, Plato'nun gerçek/bilgi ile ilgili düşünceleriyle de benzerlik göstermektedir. Plato, Devlet isimli eserinde iki tür gerçekten bahseder: *görülen* ve *anlaşılan*. Plato'ya göre görülen gerçek insanın duyularıyla oluşturduğu bilgidir. Böylece Plato, İnsanların kendi bilgilerini hisleri yoluyla inşa ettiğini, yani bireylerin bilgiyi oluşturduğunu savunmaktadır. Bu görüşüyle Platon yapılandırmacılığa ilişkin görüşler öne sürmekle beraber, tam anlamıyla yapılandırmacı bir düşünür değildir. O'na göre gerçek bilgi doğuştan itibaren insanın ruhundadır, insan onu akıl yoluyla idrak eder. Yani Plato'ya göre gerçek bilgi, oluşturulmaz, keşfedilir. Yapılandırmacılığın önceki bilgiyi değiştirip geliştirerek yeni bilgi oluşturma önermesi düşünüldüğünde Platon'nun tam anlamıyla bir yapılandırmacı olmadığı söylenebilir (Pelech, 2006, s. 41).

Tıpkı Plato gibi Aristo da bilgi türlerinden bahsetmektedir. Plato'nun akıl ile ilgili görüşlerini genişletmiştir. Aristo'ya göre evrensel olarak kabul edilen ve kendi başına var olan gerçekler vardır ve bu gerçekler insan deneyimlerinden bağımsızdır. Aristo ve Plato'nun görüşlerindeki, yapılandırmacı felsefe açısından önemli olan farklılık, onların

insan deneyimlerine yaklaşımlarıdır. Plato gerçek bilgiye ulaşmada insan deneyimlerinin etkisi olmadığını öne sürerken, Aristo gerçek bilgiye ulaşmada insanların deneyimlerini kullandıklarını savunmaktadır. Yapılandırmacı kurama göre bilgiyi oluşturmanın odak noktasının insan deneyimleri olduğu göz önüne alındığında, Aristo'nun görüşlerinin Plato'ya göre yapılandırmacılığa daha yakın olduğu söylenebilir (Pelech, 2006, s. 41-43).

Bu görüşlerden farklı olarak von Glasersfeld (2010), bilimsel bilginin bireyin etkinliği ile yapılandırıldığından bahseden ilk düşünürün 18. Yüzyılda İtalya'da yaşayan Giambattista Vico olduğunu ileri sürmüştür (s. 25). Vico insanların adaptasyonunda hayal gücü ve efsanelerin rolünü vurgulamıştır (Yıldız, 2006, s. 31). Vico'ya göre bir şeyi bilmek, onu hangi parçalardan oluştuğunu ve bu parçaların nasıl bir araya geldiğini bilmek demektir (von Glasersfeld, 1989, s. 114). Ancak Vico'nun yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri, o yüzyılda eğitimcilerin fazla dikkatini çekmemiştir.

Marlowe ve Page (2005)'e göre aydınlanma çağı düşünürlerinden Jean Jacques Rousseau'nun eğitimin nasıl olması gerektiğini anlattığı eseri Emile, bugünkü yapılandırmacılığın temeli olarak kabul edilmektedir. Rousseau, öğrencilerin kendi duyu, deneyim ve etkinlikleriyle öğrendiği görüşünü savunmuştur. O'na göre çocuğun fikir ve düşüncelerini değiştirip düzenleyen ve gerçek öğrenmeyle sonuçlanan şey onun çevresiyle etkileşimi yani deneyimleridir (s. 10-11).

Rousseau'nun öğrencisi olan Johann Heinrich Pestalozzi de yapılandırmacı görüşler savunmuştur. O'na göre öğrenciler bilgiyi ezberlemekte ancak anlamamaktadır. Pestalozzi öğrencilerin zihninin gözlem ve deneyimler yoluyla izlenimler edindiğini ve bu izlenimlerin, öğrencilerin karşılaştırma, inceleme, ayırt etme, sınıflandırma ve sonuca varmalarını sağlayan zihinsel yapılar ve fikirler ürettiğini savunmuştur (Marlowe & Page, 2005, s. 11).

Kant'ın düşüncelerinde de yapılandırmacı esaslar yer almaktadır. Kant, insan düşüncelerinde şemaların gücünü vurgulamış ve fikirleri, yaşantıları düzenleyen ilkeler olarak kabul etmiştir. Onun kategorileri şimdi "yapı" ve "şema" olarak bilinenlerin önceki halidir (Yıldız, 2006, s. 31).

Hans Vaihinger 1876'da, Kant'ın bazı düşüncelerinin ayrıntılarına inmiştir. Vaihinger, akıl ve zihinsel işlemlerin temel amacının gerçekliği tanımlamak ya da yansıtmak

olmadığını ancak hayat şartları içindeki yolculuklarında bireylere hizmet etmek olduğu görüşünü savunmuştur. Vainhinger'in bu görüşü, Alfred Adler'in bireysel psikoloji teorisinin temel taşı olarak oluşturmuştur. Vainhinger'in çalışmaları aynı zamanda "kişisel oluşturma" teorisini George Kelly'nin yazılarını da etkilemiştir. William James de çeşitli yapılandırmacı konuları araştırmıştır. O ve pek çok meslektaşı, yapılandırmacılık merakını 19. yüzyıldan 20. yüzyıla taşımışlardır (Yıldız, 2006, s. 31-32).

Yapılandırmacılık kuramının gelişimine etkisi olan diğer bir bilim insanı da John Dewey'dir. Dewey felsefe olarak pragmatizm akımına bağlıdır. Bu akıma göre düşüncenin ön şartı ve amacı etkinliktir. Dewey'e göre düşünce etkin hayatı beraberinde getiren yaşantıdan meydana çıkar. Düşünmek ve bilmek güdüsünü sağlayan şey ihtiyaçlar ve zorunluluklardır. Bilgiler soyut anlam yoluyla kavranılamaz, aksine etkin haldeyken öğrenilir. Aktif haldeyken edinilen yaşantılar (deneyimler) daha sonraki etkinliklerde temel teşkil ederler. Dewey'e göre okul öğrencilerin etkin olmaları temel alınarak baştan şekillendirilmelidir. Öğretim sınıflardan laboratuarlara, kütüphanelere, oyun alanlarına, atölyelere ve hatta mutfaklara kaydırılmalıdır. Ona göre öğrenme ancak yaparak mümkündür. Fakat etkinlik çocuğun canlı yaşantısı olarak kalması gerekir, bunun için de çocuğun kişiliğinin bir bütün olarak bu etkinliğe katılması gerekir. Her öğrenci kendi başına kişisel bazda çalışmalıdır. Disiplin anlayışı demokratiktir (Aytaç, 2006, s. 107-110). Dewey'in ezbercilikten kaçınarak öğrencileri düşündürecek yaşantıların sağlanması gerektiği ve bilginin öğrenci tarafından bizzat keşfedilmesi gibi düşünceleri günümüz yapılandırmacı eğitim anlayışı ile örtüşmektedir (Özenç, 2009, s. 11).

Bütün bu düşünürler ve görüşlerine rağmen Yaşar (1998)'a göre bugünkü anlamıyla yapılandırmacılık, Jean Piaget'nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğrenme kuramıdır (s. 69). Jean Piaget, merkezinde denge olan bir bilişsel gelişim modeli geliştirmiştir. Piaget bilmeyi, yeni olanla aşına olunan arasında dinamik bir denge bulmaya çalışmak olarak tanımlamıştır. O, bireyin kendisini düzenleyerek dünyasını düzenleyebileceğini ileri sürmüştür (Yıldız, 2006, s. 32). Jean Piaget, birçok çalışmada çocukların nesnelere oynarken oluşturduğu bilgilerle ilgili ayrıntılı örnekler vermiştir. Piaget'nin fikirleri, bu alandaki tüm çalışmalara önemli bir temel sağlamaktadır (Julyan & Duckworth, 2007, s. 69).

Yapılandırmacı yaklaşımın gelişmesinde Piaget'nin yanında birçok düşünür ve bilim adamının da etkisi olmuştur. Bunlardan en öne çıkanı Lev S. Vygotsky olarak bilinmektedir (Şirin, 2008, s. 199). Piaget ile aynı dönemde çalışmalarda bulunan Vygotsky, sosyal etkileşimi gelişimin vazgeçilmez öğelerinden bir olarak görmüştür. Vygotsky'nin, çocukların kendi kavramlarını oluşturduğunu vurgulaması nedeniyle temelde yapılandırmacı olduğu söylenebilir. Vygotsky, çocukların öğrenme sürecinde bilimsel kavramları ve günlük düşüncelerini, yetişkinlerle olan ilişkilerinden öğrendiğine inanmaktadır. Vygotsky, düşüncelerin sosyal ve kültürel kökenlerine önem vermiş, çocukların düşünce ve fikirlerinin oluşmasında sosyal ve kültürel etkileşimler ile bu oluşum sürecinde kullanılan dilin oynadığı rolün önemini vurgulamıştır (Özenç, 2009, s. 12).

Yapılandırmacılığın güçlü bir teorik sunumu da Friedrich A. Hayek'in kitabında (The Sensory Order) görülmektedir. Bu eserde Hayek, dış dünyanın ne olduğu hakkında bireyin bildiğine inandığı şeyin aslında kendisi hakkındaki bilgiler olduğunu göstermiştir (Yıldız, 2006, s. 32).

Yapılandırmacılık 20. yüzyılın ikinci yarısında da gelişmeye devam etmiştir. Şu anda sayısız araştırma ve kitabın odak noktasıdır. Gelişmesindeki hız, bazen yapılandırmacılığı yeni bir gelişme gibi gösterse de aslında asırlardır gelişmekte olan bir kuramdır. Yapılandırmacılık ile ilgili teori, araştırma ve uygulamadaki gelişmeleri desteklemek amacıyla, 1996 yılında Beşeri Bilimlerde Yapılandırmacılık Topluluğu (The Society for Constructivism in the Human Sciences) kurulmuştur. Yapılandırmacılığın halen pek çok çalışmaya temel olması açıkça göstermektedir ki yapılandırmacılık dar görüşlü, gelip geçici bir çabanın çok ötesindedir.

2.1.4 Yapılandırmacılık Türleri

Demirel (2009)'e göre yapılandırmacılık kuramlar bütününe kapsar ve genel olarak kuramların her birinin anlamı oluşturmada öğrenenlerin etkinliklerini merkeze alır (). Oldukça eskiye dayanan bir kavram olmasından dolayı yapılandırmacılık kuramı, farklı bilim insanları tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır.

Örneğin Applefield, Huber, & Moallem (2001)'in aktardığına göre Moshman (1982) üç tür yapılandırmacılıktan bahseder:

1. Dışsal yapılandırmacılık (Exogeneous constructivism),
2. İçsel yapılandırmacılık (Endogenous constructivism),
3. Diyalektik yapılandırmacılık (Dialectical constructivism).

Bunlardan içsel yapılandırmacılık; Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılığı ile diyalektik yapılandırmacılık ise; Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığı ile örtüşmektedir.

Richardson (2003) sosyal kurmacılık ya da sosyal yapılandırmacılık ve psikolojik yapılandırmacılık olmak üzere iki tür yapılandırmacılığa vurgu yapmıştır.

Kroll (2004), Steffe ve Gale (1995)'e atıfta bulunarak altı farklı yapılandırmacı paradigma bulunduğunu belirtmektedir:

1. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism)
2. Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism)
3. Sosyal Kurmacılık (Social Constructionism)
4. Bilgi İşlemci Yapılandırmacılık (Information-Processing Constructivism)
5. Siberetik Sistemler (Cybernetic Systems)
6. Aracılı Davranışlara Sosyokültürel Yaklaşımlar (Sociocultural Approaches to Mediated Action)

Light ve Wallian (2008) yapılandırmacılığı iki temel gruba ayırmaktadırlar:

1. Sosyal/psikolojik yapılandırmacılık
2. Sosyokültürel yapılandırmacılık.

Şimşek (2004) alanyazında karşılaşılan yapılandırmacı yönelimleri şöyle sıralamaktadır (s. 121):

- Bilgi İşleme (Information Processing)
- Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism)
- Etkileşimci Yapılandırmacılık (Interactive Constructivism)
- Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism)
- Piagetien / Kişisel Yapılandırmacılık (Piagetian / Personal Constructivism)

- Psikolojik Yapılandırıcılık (Psychological Constructivism)
- Rus / Markov Yapılandırıcılığı (Russian / Markovian Constructivism)
- Yeni/ Bishop Yapılandırıcılığı (New Constructivism/ Bishop Constructivists)
- Sezgicilik (Intuitionism)
- Finitizm (Finitism)
- Yüklemcil Yapılandırıcılık (Predicativism)
- Eleştirel Yapılandırıcılık (Critical Constructivism)
- Bağlamsal Yapılandırıcılık (Contextual Constructivism)
- Yapıcılık (Constructionism)
- Kültürel Yapılandırıcılık (Cultural Constructivism)
- Gelişimci Yapılandırıcılık (Progressivist Constructivism)
- Muhafazakar Yapılandırıcılık (Conservative Constructivism)
- Tepkisel Yapılandırıcılık (Reactionary Constructivism)
- İlmli / Uzlaşmacı (Golden Mean)

Çeşitli kaynaklarda pek çok farklı eğilimden bahsedilmesine karşın, yapılandırıcılıkta yaygın olarak üç temel yaklaşımdan söz edilmektedir. Bunlar; Jean Piaget tarafından geliştirilen bilişsel yapılandırıcılık, L. S. Vygotsky'nin geliştirdiği toplumsal yapılandırıcılık ve Ernst von Glasersfeld tarafından geliştirilen radikal yapılandırıcılık kavramlarıdır.

2.1.4.1 Bilişsel Yapılandırıcılık:

Bilişsel yapılandırıcılık, Jean Piaget'nin görüşlerine dayandırılmaktadır. Jean Piaget, günümüzde gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri üzerinde en önemli etkiye sahip bilim insanlarından biridir. Günümüzdeki yapılandırıcılık yaklaşımına dayanan öğretim programları, büyük oranda Piaget'den etkilenmiştir (Paparozzi, 1998, s. 14) Piaget'nin genetik epistemolojisi öğrenmede bireye odaklanmaktadır (Pass, 2004, s. xiii). Piaget'nin görüşüne göre çocuk veya birey karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyimleri ile anlamaya çalışır, buna özümseme denir. Eski bilgiler yetersiz gelirse zihinde yeni bir kavram oluşturarak yeni duruma uyum sağlar. Yeni duruma karşılık

yeni bir kavram oluşturarak, bozulan denge tekrar kurulur (Şirin, 2008, s. 200-201) ve öğrenme bu şekilde gerçekleşir.

Piaget, yapılandırmacılığı insanların kendi dünyalarını bilme şekillerini açıklayan bir yol olarak görmüştür. O, bu görüşünü tanık olduğu davranışlara dair pek çok belge ve zihin fonksiyonları hakkında iyi kanıtlanmış sonuçlara dayanarak desteklemiştir (Grennon Brooks & Brooks, 1999b, s. 26).

Bu yaklaşımda bireyin o ana kadar sahip olduğu bilgiler önemlidir. Birey yeni bilgileri mevcut bilgi ve kavramlarını kullanarak anlamaya çalışır. Mevcut bilgilerin yetersiz kaldığı ortamlarda bilişsel denge bozulur. Kişi mevcut bilgilerin yetersiz kaldığını gördüğünde, yeni durumu anlamak için yeni bilgilerini oluşturur (Şirin, 2008, s. 201).

Piaget, yapılandırmacı kavramını ve yaklaşımını ilk defa ortaya atan kişidir. Piaget'nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmaları çerçevesinde gelişen bu anlayış, esas olarak 'öğretmeden çok öğrenme' üzerinde durulmasını savunur. Piaget'ye göre, insanlar yeni bir bilgiyi daha önce sahip oldukları eski bilgiye dayandırarak öğrenirler ve buna göre öğrenciler yeni bir bilgiyi öğrenirken önceden var olan bilgileriyle karşılaştırdıktan sonra yeni bilgiyi özümser, kendine özgü olarak yeni bilgi oluşturur. Piaget, öğrencilerin daha önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden yararlanarak yeni karşılaştıkları durumlara anlam verebileceklerini savunur. O'na göre yeni bir bilginin meydana getirilme sürecini, aktif zihinsel süreçlerle bir şekil alan uyumsama ve özümleme ile varılan bir sonuçtur. Buna göre kişiye ulaşan her bilgi, aslında, işlenmesi ve değer katılarak anlamlandırılması beklenen birer öncüdür ve kişi bu önbilgiyi, kendince anlamlandırıp, düşünce sisteminin bir parçası haline getirdiğinde yeni bilgi yapılandırmış olur. Piaget'nin bu yaklaşımına göre bilgi, insana ulaşan verilerin zihin süzgecinden geçirilerek ona belli bir anlam yüklenmesi şeklinde oluşmaktadır ve bu anlamsal yüklemeler kişiye özgü değerler ve ön yaşantılar yoluyla şekillenmektedir. Bilgiyi oluşturan bireyin yaşam alanı, yapılandırılan bu şekillerin bir ölçüde sınındığı ve pekiştirildiği bir uygulama yeridir. Bu şekilde edinilen bilginin anlamlandırılması; kişide mevcut olan düşünme ve anlama süreçleri ile özümlenen davranışların geliştirilmesi yoluyla yapılandırılmaktadır (Özel & Bayındır, 2008, s. 4 - 5).

J. Piaget'nin bilgi inşası ve anlam oluşturmaya dönük kuramının oldukça sistematik ve kurgusal olduğunu belirten Aydın (2007)'a göre bu kuramın üç önemli sonucu bulunmaktadır (s. 15):

1. Evrensel nitelikli bir gelişim evresi vardır ve bu evrelerin özellikleri bilginin inşasına etki eder.
2. İnsan, evrendeki nesnel gerekliliği bilişsel yapılar aracılığı ile kavramakta ve anlam oluşturmada, deneyimler ve çevreyle etkileşim ile birlikte zihinsel yapılar önemli bir rol üstlenmektedir.
3. Bilgi, özde zihinsel yapıların bir ürünü olduğu ve içsel sayıldığı için, onun nesnel gerçeklikle tam olarak örtüşüp örtüşmediğini saptamanın bir olanağı bulunmamaktadır. Çünkü gerçeklikle insan doğrudan değil, her defasında zihinsel şemaları aracılığıyla temas etmekte; onun kendinde nasıl olduğunu bilme olanağı bulunmamaktadır.

Piaget, organizma etkinliklerinin yeni yapıların evrimleşmesine yol açtığını savunmuştur, çünkü ona göre yeni bir davranışın gelişmesi, genom olarak tanımlanan genetik yapının düzenleyici sisteminde dengesizliğe neden olur. Böylesi bir karışıklık bu sistemde bir dizi olasılıkla sonuçlanır. Daha sonra bu olasılıklardan çevreye en uyumlu olanı kalıcı olur. Piaget, davranış ve organizmayı bütün bir sistem olarak görmüş, sistemin herhangi bir bölümündeki değişikliğin başka değişikliklere neden olacağını belirtmiştir. Bunun nedenini de davranışın, yapıyı çevrenin karakteristiklerine karşı dengelemesi ile açıklamıştır (Perry & Fosnot, 2007, s. 15).

Her ne kadar Piaget'nin ilk çalışmaları biyoloji alanındaysa da yaşamının büyük bir bölümünü bilişsel yapıların meydana gelişi üzerine çalışarak geçirmiştir. Piaget esasında, insanın sadece fiziksel ve biyolojik değil aynı zamanda da bilişsel olarak gelişen bir organizma olduğuna inanmıştır. Organizmayı bütün bir sistem (duyuşsal, bilişsel ve fiziksel olarak ayrılmaz) bir yapı olarak gördüğü için de, bilişteki değişikliklere neden olan mekanizmanın evrimdekiyle aynı olduğunu önermiş ve çalışmalarıyla da bunu göstererek bunu dengeleme olarak tanımlamıştır. Buna göre dengelemenin, kendine özgü iki uç davranışı özümleme ve düzenleme ile dengeleyen, kendi kendini düzenleyen dinamik bir süreç olduğunu ifade eden Perry ve Fosnot (2007); yeni durumlarda organizmanın, önceden oluşturulmuş davranışların fonksiyonunu korumak için yeniden yapılandırmaya çaba gösterdiğini, fakat her

davranışın çevrenin etkisi ve baskısıyla kendini düzenleyerek şekillendiğini belirtmiştir (s. 18-19).

2.1.4.2 Toplumsal Yapılandırmacılık:

Toplumsal yapılandırmacılık Lev S. Vygotsky ile özdeşleşmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel dayanaklarından biri de Vygotsky'nin bu yöndeki düşünceleridir. Vygotsky, Piaget'nin yapılandırmacı ve sınıf içi aktiviteler fikirlerine katılmakla beraber 'öğrenmenin bireysel bir süreç olduğu kadar sosyal bir süreç de olduğunu' belirtmiştir (Özel & Bayındır, 2008, s. 6).

Toplumsal yapılandırmacılık, öğrenmenin sosyal bağlamının en az bireyin zihninde olanlar kadar önemli olduğunu savunmaktadır. Bu görüşe göre birey başkalarıyla iletişime girerek genel bir anlayış geliştirir ve hangi bilginin doğru hangisinin yanlış olduğuna dair ortak bir anlam oluşturur (McCray, 2007, s. 11).

Piaget gibi Vygotsky de öğrenmenin gelişimsel ve yapılandırmacı olduğuna inanmıştır. Vygotsky bilimsel kavramların öğrenciye hazır bir biçimde ulaşmadığını, bunların sadece dil aracılığı ile kolaylıkla aktarılamayacağını iddia etmiştir. O'na göre çocuğun, yetişkin modeli anlayabilmesi o anki gelişim seviyesine bağlıdır (Perry & Fosnot, 2007, s. 25). Vygotsky, çocukların problemleri kendi yöntemleriyle çözerek bilgiyi oluşturdukları görüşünü savunmuştur (Belbase, 2006, s. 174).

Toplumcu Marksist gelenekten etkilendiği düşünülen Vygotsky, bilginin inşa edilmesi ve anlam oluşturulması ile ilgili iki olguya dikkatleri çekmiştir. Bu olgulardan ilki, bilgi inşasında, sosyal öğrenmelerin, yani arkadaşlar ve çevredeki büyüklerin rolü; ikincisi ise, dış dünya ile aktif bir biçimde teması sağlayan psikolojik araçlardır. Ona göre, mantık, sembolik düşünceler, kavramlar, düşünce kalıpları, işaretler, sayılar ve sözcükler insanların birlikte yaşadıkları bir dünya oluştururken kullandıkları araçlardır ve bunlar sosyo-kültürel şartlara bağlıdır. Kişi yeni bir psikolojik araç edindiği zaman, zihninde yeni ufuklar açılır. L. S. Vygotsky'ye göre yüksek öğrenme biçimleri, problem çözme ve yeni yeteneklerin kazanımını olanaklı kılan en üst düzey psikolojik araç, kişilerin kullandığı dildir. Vygotsky'nin görüşüne göre çocuk öğrenirken önce kavramlar edinir, daha sonra kendisinden daha etkin dil kullananların yardımıyla

edindiği bu kavramlar için sosyal olarak uygun ad ve etiketleri kazanır. Çocuk doğrudan tecrübe ettiği somut kavramların içeriğini, çevresiyle etkileşimi ve kendi deneyimleriyle doldururken, soyut kavramların sadece isimlerini öğrenir ve onları ezberler. Bunların gerçek anlamı, yani içeriği yaşantılarla dolar. L. S. Vygotsky, öğrenmenin toplumsal yönüne ağırlık verdiği için bilgi, anlam oluşturma ve öğrenmede model almaya ayrı bir önem verir. O'na göre öğretim, gelişimin önünde ve onu yönlendiren bir unsur olmalıdır (Aydın, 2007, s. 16-17).

Vygotsky, çocuğun sadece bireysel olarak problem çözmesini göz önünde bulunduran test ve okul içi çalışmaların uygun olmadığını; çocuğun bir yetişkinle işbirliği içinde kavram oluşturma konusundaki gelişiminin izlenmesinin öğrencinin yeterliliklerini görmek için daha uygun olduğunu savunmuştur (Perry & Fosnot, 2007, s. 26).

Vygotsky, çocuğun gelişim evrelerine bağlı olarak kendi başına öğrenebileceği şey ile bir başkasının yardımıyla öğrenebileceği şeyin farklı olduğunu savunmuş ve eğitimin işlevselliğini bir başkasının yardımıyla öğrenilebilecek olan alanlarda aramış olduğunu belirten Aydın (2007)'a göre oldukça anlamlıdır; çünkü çocuk 11-15 yaş arasında soyut işlemler evresine geçme potansiyeli taşımaya rağmen, eğer gerekli yardımı almazsa bunu eylemsel hale getiremez (s. 17).

Piaget, okul öncesi çocukların kullandığı dil üzerinde çalışmalar yapmış ve onların dilinin doğal olarak ben-merkezci olduğu sonucuna varmıştır. Vygotsky, Piaget'nin dil ile ilgili yaptığı birçok deneyi tekrar yapmış ve konuşmanın en başından beri sosyal bir hak olduğu sonucuna varmıştır. O'na göre "ben-merkezci konuşma" aslında daha sonra düşünmenin bir aracı olarak kullanılacak içsel konuşmanın bir başlangıcıdır. Piaget, öğrenmede dengeleme ve çelişkinin rolünü aydınlatma arayışı içindeyken, Vygotsky ise diyaloglar üzerinde çalışmıştır. O sadece kavramların öğrenilmesinde içsel konuşmanın rolüyle değil, aynı zamanda konuşmada, soru sormada, açıklamada ve anlam konusunda fikir birliğine varmada akranların ve yetişkinlerin rolü ile de ilgilenmiştir (Perry & Fosnot, 2007, s. 26-27).

Aydın (2007) L. S. Vygotsky'nin bilgi kuramının üç temel sonucu olduğundan bahsetmektedir (s. 17 - 18):

1. Bilgi kültürel bir anlama sahiptir ve onun yapılandırılmasında kültür işlevseldir.

2. Kültürce yapılandırılan anlam çocuklar tarafından yetişkinlerle etkileşimle içselleştirilir.
3. Bilgi, dil ve sembollerle ifade edilir ve dil öğrenimi bilginin yapılandırılmasında etkilidir.
4. İnsan gerçeklikle doğrudan temas edememekte, o, dil ve kültür aracılığıyla yapılandırılmaktadır.

Kısacası Vygotsky, toplumsal etkileşimi ve toplumsal bağlamı vurgulamıştır. O'na göre çocuk çevresinden kaynaklanan sorunları çözerken yalnız değildir, yetişkinlerden sürekli yardım alır. İçselleştirme sürecini, bir şeyi düşünebilme ve o şeyi yapabilme arasında ayrımın fark edilmesi olarak tanımlamıştır. O'na göre bireydeki bilişsel yapıların oluşmasını sağlayan, içinde yaşadığı sosyokültürel çevredir (Şirin, 2008, s. 202-203).

2.1.4.3 Radikal Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık terimleri literatürde çok kullanılır hale gelmiştir. Perry ve Fosnot (2007)'a göre sorulması gereken en önemli soru, öğrenmenin analizinde önceliğin bireyin mi yoksa toplumun mu kavrayışına verileceği değil, onun yerine ikisi arasındaki etkileşimin ne olduğu olmalıdır (s. 31). Bu ikilem karşısında Grene (2007), öğrenmenin, bireysel olduğu kadar sosyal; kişisel olduğu kadar da bir kültürün parçası olduğunu savunmaktadır (s. 132).

Aynı kültürden olanların bildiği varsayılan kültürel bilginin gerçekte bireylerin anlama, dönüşüm ve inşa ettikleri üzerinde anlaşmaya varılmış etkileşim ve dinamik bir evrimleşme olduğunu belirten Perry ve Fosnot (2007)'a göre kültürel bilgi bireysel algılamaların toplamından daha geniş bir bütündür ve onu oluşturan bireylerle etkileşim içinde kendine özgü bir yapısı vardır (s. 31-32).

Adı radikal yapılandırmacılıkla özdeşleşen Ernst von Glasersfeld, bilginin ve anlamın nasıl oluşturulduğuna, J Piaget'den esinlenmekle birlikte onu aşan yeni bir yanıt vermektedir. O, nesnel bilginin olanaklılığını yadsır ve tüm bilgiyi, bilen zihinsel yapısına bağımlı hale getirir. Çünkü O'na göre bilgi oluşturma, dışsal gerçekliğin bilince baskısının bir sonucu değildir; birey sadece duyu organları aracılığıyla aldığı

duyum izlenimleriyle temas halinde olduğu düşüncelere sahiptir. Yani bilginin temelinde, çevreye uyum sağlamak yatmaktadır. von Glasersfeld bu uyum sürecini anlatırken, nesnel gerçekliğin var olduğuna inanmak için bir gerekçenin bulunmadığını, her bireyin öznel olarak işlevsel inançlar oluşturduğunu, ancak bu inanışların, bireyin bilişinin dışında nesnel bir gerçekliği temsil ettiği fikrinin ileri sürülemediğini belirtmektedir (Aydın, 2007, s. 19).

von Glasersfeld, Piaget'nin iki tür bilişsel yeniden düzenleme – deneysel soyutlama ve yansıtıcı soyutlama – arasında yaptığı ayrımı açıklığa kavuşturur ve onun öğrenme ile ilgili görüşünü öz düzenleme olarak geliştirir. Böyle yaparak deneysel soyutlamanın fiziksel öznenin bir özelliğinin oluşumuna neden olduğunu vurgularken, matematiksel ve bilimsel kavramları oluşturma sürecinin yansıtıcı soyutlama ile ilgili olduğunu vurgular. von Glasersfeld'in bilişsel bir yeniden düzenleme olarak öğrenmeye bakışı, çocuğun kültürel uygulamalara katıldığını varsayar (Cobb, 2007, s. 53-53).

Şirin (2008), von Glasersfeld'e göre yapılandırmacılığın iki temel boyutu olduğunu belirtmektedir. Birinci boyut; öğrenmenin, bilgiyi özümseme olayından çok, bilgiyi inşa süreci olduğu şeklinde açıklar. Bizim bilgilerimiz (kavramlarımız), kendi algı ve kendi dünyamızın kavramları üzerinde inşa edilir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, fikir ve soyutlamalarımız üzerine yeni kavramsal yapıların inşasını gerektirir. Öğrenme, kavramların öğretmenlerden öğrenenlere kelimelerle ulaşması ile gerçekleşmez, aksine öğrenenin aktif olarak kavramların yeniden düzenlenmesine ve inşasına katılması mümkün olur. İkinci boyut ise bilginin, öğrenenin yaşantı ve bilgiyi oluşturduğu çevre ile yakından ilgili olduğudur. Bu sebepten yapılandırmacı doğal bilişsel yaşantıların önemini vurgulanmaktadır. Öğrenme faaliyetleri gerçek hayatın içinde olmasa bile yerli kültürün bir parçası olmalıdır (s. 204-205).

von Glasersfeld'e göre, ontolojik gerçeklik bilinmezdir ve diğer bireylerin bizimkilere benzeyen yapılar oluşturup oluşturmadıklarını da bilmek mümkün değildir. O'nun daha da ileriye giderek, görünüşe ait bilgimize dayanarak, diğer bireylerin var olduğuna inanmak için somut bir nedenimizin dahi bulunmadığını ileri sürdüğünü belirten Aydın (2007)'a göre radikal yapılandırmacılık mantıksal açıdan aşağıdaki sonuçlara iletmektedir (s. 20):

- Ontolojik açıdan gerçeklik bilinemez

- Bilgi, görünüşe ait öznel bir durumdur, çevreye uyum konusunda işlevseldir.
- Bireylerin inşa ettikleri, görünüşe ilişkin farklı inançlar karşılaştırılmaz, yani hangisini daha doğru olduğu saptanamaz.

2.1.5 Yapılandırmacı Anlayışa Göre Öğretmenin Rolü

Öğrenme en çok değişimin ve buluşların paylaşıldığı atmosferde gerçekleşir. Eğitim etkinliklerinin başında henüz fark edilmemiş olanı, duyulmamış olanı gösteren ve gençleri buldukları yerin ötesine geçmeye teşvik edecek insanlar bulunmalıdır (Greene, 2007, s. 131-132). Şüphesiz ki değişen ve gelişen dünyada eğitim ihtiyaçları da hızla değişmekte ve bu ihtiyaçları karşılamak üzere öğretmenlerin de değişip gelişmeleri beklenmektedir. Son zamanlarda eğitim alanında sıkça rastlanan ve pek çok ülkede uygulanmaya çalışılan yapılandırmacılık kuramı, öğretmenler açısından büyük bir değişimi gerekli kılmaktadır. Bu değişim çerçevesinde yapılandırmacı öğretmenlerin pek çok özelliği taşımalarının beklendiği söylenebilir. Bilginin pasif alıcısı konumundaki bir öğretim anlayışıyla 21. yüzyıl insanının yetiştirilemeyeceği anlaşıldığını ve bu nedenle artık matematik, fen bilimleri, dil öğretimi ve sosyal bilimler programlarının yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak hazırlanmakta olduğunu belirten Arslan (2007), öğretmenlerin sınıf içi eğitim ortamlarını yapılandırmacı anlayışa göre düzenlemeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Eğitim sistemini yeniden oluşturmanın anahtarı, öğretmenlerin bilmenin doğasına ilişkin inandığı şeyde yatmaktadır. Bilmenin doğasına dair bir yeniden inceleme ve onun hakkındaki inanışlarda bir değişim olmaksızın, eğitim girişiminde büyük çaplı bir değişim gerçekleşemez; kısır bir döngüde kalır (Dykstra, 2007, s. 278).

Yapılandırmacı yaklaşımın bir öğretmenin tutumunu değiştirebileceği belirli alanlar vardır. Öğrenciler, kendi çevrelerini, eğitimcilerin olmasını istediğinden çok farklı biçimde algılamış olabilirler. von Glasersfeld (1989, s. 116)'e göre yapılandırmacı eğitimciler ilgilerini öğrencilerin tepkilerine değil, onların kafasının içinde neler olduğu üzerinde yoğunlaştırmalıdır. Ayrıca von Glasersfeld (2007) değişimlerin kendi düşünce yapılarına indirgenmesinin; ancak öğrencilerin şu anda sahip olduğu deneyimler, kavramlar ve kavramsal ilişkiler ortamında bazı işaretlerin olması ile beklenebileceğini belirtmektedir (s. 7).

Yapılandırmacı anlayışa göre her bir birey kendi öğrenmesinden sorumludur. Öğretmenin sorumluluğu, öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili sorumluluğu üstlenmelerine olanak sağlayacak ortamlar oluşturmaktır. Öğretmenler bunu, öğrenme etkinliklerine uygun materyaller hazırlayarak, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimini destekleyerek gerçekleştirirler ancak öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerinin bütün sorumluluğunu üstlenmezler (Grennon Brooks & Brooks, 1999b, s. 49). Yapılandırmacı yaklaşım kullanan bir öğretmen öğrencilerin keşfetmelerini sağlamak için çok çeşitli metotlar ve farklı yaklaşımlar sunmalıdır (Chen, 2003, s. 20).

Gelenekçi yaklaşımla hazırlanmış programlar öğrencilerin *ne* öğrendiği ile ilgilenir. Bir eğitim yaklaşımı olarak yapılandırmacılık ise öğrencilerin *nasıl* öğrendiğine yöneliktir. Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olan yapılandırmacı öğretmen *ne* ile *nasıl*'ı birleştirir (Grennon Brooks & Brooks, 1999a, s. 22).

Yapılandırmacı anlayışı benimseyen bir öğretmenin kendine “ben nasıl öğretirim?” sorusu yerine “öğrenci nasıl öğrenir?” sorusunu sorarak öğrenme ve öğretme sürecini daima kişiler bazıda sorgulamasını gerektiğini ifade eden Özel ve Bayındır (2008), yapılandırmacı öğrenmeyi şekillendiren adımları şöyle belirtmektedirler (s. 104-109):

1. Öğretmen herkesin anlayacağı şekilde konuşmalıdır.
2. Öğretmen her istediğini tam olarak anlatabilmelidir.
3. Öğretmen, öğrenci isteklerini dikkate alarak sözünde durma alışkanlığına sahip olmalıdır.
4. Öğretmenin sınıf içindeki temposu yüksek olmalıdır.
5. Öğretmen dersleri eğlenceli hale getirmelidir.
6. Öğretmen öğrencileri eleştirirken ölçülü olmalıdır.
7. Öğretmen konuya uygun etkinlikler düzenlemelidir.
8. Öğretmen öğrenciyi derse dahil edebilmelidir.
9. Öğretmen ders işleme yol ve yöntemlerini geliştirmelidir.
10. Öğretmen ilerlemeleri değerlendirmelidir.

Yapılandırmacı bir sınıfta, içerik önemlidir ancak öğretmen bu içeriği öğrencilere aktarmaz (Marlowe & Page, 2005, s. 8). Eğitimcinin görevi, bilgi dağıtmak değil, öğrencilerin bilgiyi inşa etmesine teşvik ve olanaklar sağlamaktır (von Glasersfeld, 2007, s. 7).

Yapılandırmacılıktaki anlamların oluşumu ve bunun sonucunda dilsel iletişimin işleyişi varsayımı, kavramsal bilginin, öğretmenlerden öğrenciye kelimeler aracılığıyla aktarılabilirdiği şeklindeki görüşü reddeder. Bu, dilin önemli olmadığı anlamına gelmemektedir. Aslında dil, öğretmenler için elde edilebilen en güçlü araçtır. Ama anlamları veya kavramları taşımaz. Dil bazı yolları kapayarak ve bazılarını teşvik ederek, öğretmenin, öğrencisinin kavramsal yapısını yönlendirmesini mümkün kılar (von Glasersfeld, 2007, s. 7).

Eğitmciler, öğrencilerin öğrenme ihtimalini artırmak için sınıf etkinlikleri geliştirir ve müfredatın ötesine geçerler. Ancak öğrencinin aslında ne öğrendiğini kontrol etmek mümkün değildir. Anlam arayışı her öğrenci için farklı bir yolda ilerler. Eğitimciler bütün öğrencilerin aynı kavramı aynı sürede öğrenebilecekleri programlar ve dersler oluştursalar bile, yine de her bir öğrenci kendi benzersiz anlamını kendi bilişsel yöntemi aracılığıyla inşa eder. Diğer bir deyişle; eğitimciler, ne öğrettikleri üzerinde yüksek seviyede, öğrencilerin ne öğrendikleri üzerinde ise oldukça düşük seviyede kontrol gücüne sahiptir (Grennon Brooks & Brooks, 1999a, s. 20).

Grennon Brooks ve Brooks (1999b) yapılandırmacı öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri belirlemişlerdir. Onlara göre yapılandırmacı öğretmenler (s. 103-117);

1. Öğrenci girişimlerini ve özerkliğini teşvik eder.
2. Manipülatif, interaktif ve fiziksel materyallerle birlikte, ham veri ve birincil kaynakları kullanırlar.
3. Ödevleri düzenlerken “sınıflandırmak”, “analiz etmek”, “tahmin etmek” ve “yaratmak” gibi bilişsel terminolojiyi kullanırlar.
4. Öğrenci yanıtlarının dersi yönlendirmesine, eğitim stratejilerini değiştirmesine ve kapsamda değişiklik yapmasına izin verirler.
5. Kavramlar hakkında kendi anlayışlarını paylaşmadan önce, öğrencilerin bu kavramlar hakkındaki anlayışlarını sorgularlar.
6. Öğrencileri hem öğretmen ile hem de diğer öğrencilerle diyalog kurmaya teşvik ederler.
7. Açık uçlu, düşündürücü sorular sorarak ve öğrencileri birbirlerine soru sormaya teşvik ederek öğrencileri sorgulama konusunda cesaretlendirirler.
8. Öğrencilerin verdiği ilk yanıtlarının ayrıntılarını açığa çıkarmaya çalışırlar.

9. Öğrencileri ilk hipotezleri konusunda çelişiklere neden olabilecek deneyimlerle meşgul eder ve ardından onları tartışmaya teşvik eder.
10. Soru yönelttikten sonra bekleme süresi verirler.
11. Öğrencilere metafor oluşturmak ve ilişkiler yapılandırmak için zaman sağlarlar.
12. Öğrencilerin doğal merakını beslerler.

Yapılandırmacı sınıfta öğretmen sınıftadır, bir köşede öğrenenleri izler, yeni öğrenmeler için plan yapan öğrenenlerle konuşur, problem çözen öğrenenlerle birlikte çalışır. Öğretmen kendini öğrenen olarak görür, öğrenme isteği ile öğrenenlere model olur. Yapılandırmacı sınıflarda öğretmenler kendilerini görürler, tanır, işbirlikçi, takım lideri ve rehberdirler; patron veya bilgi aktarıcı değildirler. Söylemek yerine isterler, açıklamak yerine model olurlar, çok çalışırlar. Tek ve en önemli unsur öğretmen değildir. Öğrenen çalışmalarına yalnızca öğretmen karar vermez; öğrenenler birbirlerinin ve kendilerinin çalışmalarını yönlendirir ve değerlendirirler (Bıyıklı; Veznedaroğlu; Öztepe vd. 2008, s. 33).

Selley, yapılandırmacı anlayışa göre öğretmenin şu özelliklere sahip olması gerektiğini söylemektedir (akt: Bıyıklı; Veznedaroğlu; Öztepe vd. 2008, s. 33)

- Öğrenenleri hem kendi aralarında hem de kendisiyle iletişime teşvik etme
- Öğrenenleri birbirlerine anlamlı sorular sormaya teşvik etme
- Öğrenenlerin başlangıçtaki düşüncelerini araştırma
- Soru sorduktan sonra öğrenene zaman tanıma
- Düşünmeyi sağlayıcı koşullar yaratma
- Öğrenenlerin konu ile ilgili ön bilgilerini öğrenme
- Açık fikirliliği ve çağdaşlığı benimseme, kendini yenileyebilme
- Bireysel farklılıkları dikkate alma
- Uygun öğrenme yaşantılarını sağlama
- Öğrenenlerle birlikte öğrenme

Yapılandırmacı kuramlardan beslenen öğretmenler, öğrenmeyi kontrol altına almaya değil, öğrenmeye destek olmaya çalışır. Onay aramayı değil sorgulamayı yüreklendirir. Sürekli olarak kendilerini ve öğretimde buldukları sistemi değerlendirirler. Birbirleriyle rekabet etmeye değil, öğrencileri ile işbirliği yaparlar ve onları işbirliğinde

bulunmaya teşvik ederler; Bir çocuğun başlamak için “hazır” olmasını ya da uygun yaşa gelmesini beklemek yerine, çocuğun topluluğun diğer, daha yetişkin üyeleriyle birlikte etkinliklere katılması için fırsatlar yaratırlar. Zamanla kendileri planlayıcı, model, kılavuz, gelişim gözlemcisi, kolaylaştırıcı ve çocukların dünya konusundaki mevcut modelleri için meydan okuyanlar haline gelirler (Gould, 2007).

Bıyıklı ve arkadaşları (2008) da yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri belirlemişlerdir. Onlara göre yapılandırmacı öğretmen (s. 34);

- Öğrencilere aktif olarak katılacakları yaşamın içinden problem ya da görev verir.
- Oluşturulan problemin çözümü için öğrenci ile birlikte hareket eder.
- Önceki öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkisini kurdurur.
- Öğrencileri farklı düşünceler üretmeleri konusunda cesaretlendirir.
- Öğrencilerin ürettikleri düşüncelerin, cevapların ve önerilerin gelişmesine olanak sağlar.
- Öğrencilerin ürettikleri düşünceleri, yanıtları ve önerileri yargılamaktan kaçınır.
- Öğrencilerin yanıtlarına “doğru” ya da “yanlış” gibi ifadelerle kesin yanıtlar vermekten kaçınır.
- Öğrencilerin bireysel anlamlarını oluşturmalarına olanak sağlar.
- Öğrencileri bireysel anlamları üzerinde düşünmeye yönlendiren sorular sorar, dönütler verir.
- Araştırmacıdır.
- Teknolojiyi kullanır ve kullanılmasına olanak sağlar.
- Bilgilerin kullanılabileceği/aktarılabileceği yaşamdan problem ya da durumlar düzünler.
- Farklı düşüncelerin veya çözüm önerilerinin ön plana çıkmasını, karşılaştırılmasını, tartışılmasını sağlar.
- Çeşitli ipuçları ve sorularla öğrencileri olası çözüm yollarına yönlendirir.
- Değerlendirme ölçütlerinden öğrencileri haberdar eder.

- Öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri için ortamlar sağlar.

Yapılandırmacı ilkelerle yönlendirilen bir öğretim uygulaması oluşturmak, öğretimin hemen hemen bütün kısımlarının niteliksel bir dönüşümünü gerektirir. Yeni bir görüşün gelişmesi sadece ilk adımdır. Öğrencilerin kendi öz keşifleriyle sürekli eğitimcileri şaşırtmalarından dolayı, bu biçimde öğretim zorunlu olarak sıradanlığı ortadan kaldırır. Birçok öğretmen için bu, kendi meslekleriyle ilişkilerinde bir değişimi ifade eder. Bu yeni pedagoji, teknik ve stratejiye, en son eğilimlere ayak uydurmaya yoğunlaşmak yerine, sınıf sürecine doğru bir araştırma tavrı geliştirme anlamına gelmektedir. Bir varış noktası yoktur. Bunun yerine daha çok gelişim ve değişime yol açan bir yol vardır (Schifter, 2007, s. 98-106).

Gerçek öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğretmenlerin; öğrencilerin işbirliğine girip etkileşimde bulunma ve hem sınıf arkadaşları hem de öğretmenleri konusunda soru sormalarına olanak sağlayacak şekilde sınıflarını ve öğretim programlarını organize etmeleri gereklidir. Çocukların soruları son derece önemlidir. Çünkü öğretmenlerin çocuğun gelişim açısından nerede olduğunu anlamasına yardımcı olur ve öğrenenler olarak nasıl işlev gösterdiklerine ışık tutar. Güçlü bir öğrenme ortamını kurmak isteyen öğretmenler için en önemli basamak, çocukların, soru sorabilecekleri konusundaki güvenlerini geliştirmektir. Öğrencilerinin işbirliğinde bulunması ve soru sormasını isteyen öğretmenler, güvenliğin sağlandığı bir ortam oluşturmak durumundadırlar. Güvenlik, çocukların birlikte çalışma ve kendi sorularını sorma potansiyelini artırmak üzere uygun sınıflar ve güvenilir yapılar sağlamaya adanmış olan öğretmenler tarafından meydana getirilir (Gould, 2007, s. 113-114).

Yapılandırmacı öğretmen düşündürücü sorular sorarak öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder. Öğretmen, öğrenene soru sorar ama neyi ya da nasıl düşüneceğini söylemez (Çimen, 2012, s. 18) . Öğretmen çocuklara danışarak, onların görüş, duygu, öneri ve fikirlerini sorarak, onlara saygı duyduğunu ifade eder. Çocukları yönlendirmek ya da onları kumanda etmek yerine, taleplerde bulunur ve bunların nedenlerini açıklar. Yapılandırmacı öğretmenin hedefi tek doğru cevabı öğretmek değil, çocukların durumu çoklu bakış açılarından görebilmesi amacıyla liderlik etmek

olmalıdır. Bu nedenle sınıf içi tartışmalarda öğretmenin çocuklara inandıkları şeye neden inandıklarını sorması önemlidir (DeVries & Zan, 2007, s. 154-162).

Öğretmenler bazı eski alışkanlıklarından vazgeçmek zorundadırlar. Öğretmenlerin çoğu bilgi vermeye ve soru sormaya alışkındır. Yapılandırmacı ilkeleri uygulamak isteyen öğretmenler öğrencilere bekleme süresi tanımak zorundadır; çocuklara ne yapmaları gerektiğini söylemek yerine çocuğun anlattığı şeye hassas şekilde ve akıllıca tepki vermelidir. Bazen öğretmenler, öğrencinin ortaya koyduğu ürüne bakarlar, çocuğun söylemeye çalıştığı şeyi dinlemek yerine yanlış ararlar. Hatalar, öğrenenlerin kavrayışlarının bir sonucu olarak algılanmalıdır; dolayısıyla hataları en aza indirmek ya da hatalardan kaçınmak mümkün değildir. Çocukların yaptığı hataların farkında olunması öğretmenlere eğitim planlamasında yardımcı olur (Gould, 2007, s. 118-120).

Öğretmenler hatalı davranışın nedenine indiklerinde, daha kalıcı ve işlevsel bir çözüm bulurlar (Marlowe & Page, 2005, s. 41). Bazı öğretmenler çatışmaları önlemeye çalışır ve ortaya çıktıklarında çatışmaları bastırırlar. Yapılandırmacı yaklaşım ise tam tersine çatışmaları, bakış açısı almayı ve kişilerarası anlayışı teşvik etmek için kullanılabilir fırsatlar olarak değerlendirir. Yapılandırmacı öğretmen çatışma durumlarında çatışmanın çocuklara ait olduğunun farkına vararak ve çatışmanın kontrolünü onların elinden almaktan kaçınarak çocukların otonomisini teşvik eder. Çocukların kendi çatışmalarını çözme becerilerine inandığından, çocukların birbirlerine karşı olan duygu ve isteklerini kelimelere dökmelerine ve birbirlerini dinlemelerine yardımcı olur. Öğretmen çocuklardan birinin bir diğerinin haklarını ihlal etmekten suçlu olduğuna inandığında bile, bütün çocukların duyguları kabul edilir, tanınır ve doğrulanır. Çocuklara çözüm önerme fırsatı verir ve sadece çocuklar kendi başlarına çözüm üretilmediklerinde kendisi çözüm önerir. Karşılıklı anlaşmanın önemini vurgular ve çocuklara, önerilen çözümleri reddetme fırsatı verir (DeVries & Zan, 2007, s. 162-163).

İlk olarak belki de en önemli nokta, öğrencilere hakkında soru sorulan olayın, öğrenciye ilginç gelmesi, zamanını harcadığına ve üzerinde durmaya değer olmasıdır. Buna ek olarak, araştırma için pek çok alan ve farklı bakış açıları sunulmalıdır. Bir kez parametreler kabul edildi mi, öğretmenler ve öğrencilerin veriler hakkındaki yorumları dikkatlice dinlenmeli, her bir bireyin sorunlarına, anlamadıkları noktalara ve kafa karışıklıklarına ayrı özel bir ilgi göstermelidir. Öğretmen, öğrencilerin anlattıklarını ciddiye aldığı sürece, sınıftaki görüş farklılıklarını herkese aynı saygıyı göstererek eşit

oranda dikkate alınmalıdır. Öğretmen çelişiklere ve şaşkırtıcı noktalara odaklanarak, fikirlerin karmaşık, zaman harcamaya ve dikkate almaya değer olduğunu ve her öğrencinin ilginç fikirleri ortaya koyma yeteneğine sahip olduğu görüşünü kabul ettirir. Ayrıca öğretmen, diğerleriyle beraber yaşamımızda önemli olan “bilmeme” halini kabul eder (Julyan & Duckworth, 2007, s. 84-85).

Yapılandırmacı öğretmen-öğrenci ilişkisi öğretmenin bütün sorumluluğu bırakması anlamına gelmez. Her ne kadar yapılandırmacı bir sınıfta öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olsa da, her istediklerinin yapma yetkileri yoktur. Öğretmenin rolü rehberlik etmek, odaklanmak, öneride bulunmak, öncülük etmek ve öğrencilerin yardımıyla devamlı olarak öğrencilerin ilerlemelerini değerlendirmektir. Direktif vermek de öğretmenin görevidir. Ancak ne kadar yönlendirme, ne kadar müdahale, ne kadar direktif gerektiğine karar vermek önemlidir. Öğretmenlerin deneyimleri ve uzmanlıkları mevcuttur. Ayrıca öğrenme sürecinin amaca uygun ve akademik olarak üretken bir sonuca doğru ilerleyip ilerlemediğini belirlemek ve bunu gerçekleşmesi için gerekli adımların gerçekleşmesini sağlamak da öğretmenin sorumluluğundadır. Ne zaman müdahale edeceğini ve yeniden yönlendireceğini bilmek yapılandırmacı öğretmen için kritik bir yönetim becerisidir (Marlowe & Page, 2005, s. 36).

Yapılandırmacı sınıflarda öğretmenler kendilerini bilgi kaynağı, patron ya da sert amirler olarak değil takım lideri ve rehber olarak görür, tanımlar, öyle davranır ve sınıfı öyle yönetirler. Yapılandırmacı öğretmenler anlatmaktan ziyade sorarlar, açıklamaktan çok model olurlar ve sahne ışığının dışına çıkmak için mümkün olduğunca çok çalışırlar; böylece öğrencileri parlayıp bağımsız birer öğrenen ve uygulayan olabilirler. Bu sınıf diyalogunu her zaman öğretmenin yönetmeyeceği, genellikle öğrencilerin başı çekeceği anlamına gelmektedir. Artık öğrencilerin çalışmalarının tek yargıcı öğretmen değildir; öğrenciler kendi çalışmaları gibi diğer öğrencilerin çalışmalarını da değerlendirmeyi öğreneceklerdir (Marlowe & Page, 2005, s. 38).

Yapılandırmacı öğretmen öğrencinin yeteneklerine inanmalıdır. Öğrencilerin muazzam şeyler yapabileceklerine inanmak gerekir. İyi bir yapılandırmacı öğretmen öğrencilere başarılı yazarlar, tarihçiler, matematikçiler ve bilim insanları olmaları için fırsatlar sağlayan öğretmendir. Öğrenciler, öğretmenin onlara bilimin ne olduğunu anlatmasını dinleyerek değil; bilim yaparak büyük bilim insanları olurlar (Marlowe & Page, 2005, s. 38-50).

Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak için, farklı öğretmenlerin farklı stilleri kullanması doğaldır. Fakat bu stillerin geri planda, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine dönük değer yargıları ve inançları yer alır. Bu değer yargı ve inançlar, öğretmenlerin öğrencileri ile nasıl bir etkileşime gireceğini, ne tür sorular sorabileceklerini, ne tür görüşler geliştirebileceklerini, hatta ne tür materyaller ve etkinlikler kullanabileceklerini bile etkiler. Öğretmenler, birçok önemli konuda karar alır. Bu kararlardan bazıları, kimi zaman anlık olarak alınır. Bu kararların alınmasında, bazı öğretmenlerin matematik ders kitabından, bazılarının ise öğrencilerin gelişim düzeyinden etkilendiği görülür (Dolk & Fosnot, 2007, s. 200).

Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yenilenmeye çalışılan bir eğitim sisteminin sağlıklı işleyebilmesi için bu sistemi uygulayacak öğretmenlerin, yeniliğe uyum sağlamış olmaları gerekmektedir. Fosnot (2005)'a göre öğrenmeye ve öğretmeye yapılandırmacılık perspektifinden bakıldığında yeni hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim modelleri hazırlanmalıdır.

2.1.6 Yapılandırmacılığa Getirilen Eleştiriler

Alan yazında eğitimde yapılandırmacılık yaklaşımına getirilen eleştirilerin, yaklaşımın kuramsal boyutu ve eğitimde uygulanması boyutu olmak üzere iki ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına getirilen tüm bu eleştiriler, bu kuram için önerilen farklı yaklaşımların her birinin temel dayanaklarının belirginleşmesinde etkili olmuştur (Keser, 2010).

Şimşek (2004)'e göre yapılandırmacılığa temel olan yaklaşımların ortak noktası, varoluşun karmaşık gerçeğini öznellik temelinde aramaktır. Bu temelden pek çok farklı, hatta birbiri ile çelişen, ama hepsi de “yapılandırmacı” olarak bilinen yaklaşımlar türemiştir. O, bu yaklaşımın homojen bir kuramsal yapı olmadığını, daha çok genel bir çerçeve olarak görüldüğünü söylemektedir (s. 117).

Turan (2010) yapılandırmacılığın kuramsal boyutuna getirilen eleştirileri daha da ileri götürerek; yapılandırmacılığın teknokratik ve şirket ideolojilerini meşrulaştıran bir liberal burjuvazi söylemi olduğunu iddia etmektedir. Ona göre yapılandırmacılığı esas

alan yeni modern eğitim ve okul, bu yaklaşım aracılığı ile yeni bir kimliğe bürünmektedir.

Acat (2010), eğitimde yapılandırmacı anlayışın uygulanmasını desteklemekle beraber, Türkiye’de bu uygulamanın önünde engeller olduğunu ifade etmektedir. Ona göre yapılandırmacılıkta öğrenenin merkeze alınması esasken, müfredatı merkeze alan kılavuz kitap uygulaması, ülkemizde yapılandırmacılığın gerektiği şekilde uygulanamamasına neden olmaktadır. Bunların yanında yine Acat (2010) yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilmesi için öğretmenin, öğrencilerinin kendi hedeflerini belirlemelerine izin vermesi, öğretim teknikleri ve içerik konusunda öğrenciye tercih hakkının tanınması gerektiği de vurgulamaktadır.

Türkiye’de yenilenen programla popüler hale gelen yapılandırmacı yaklaşımın ve buna dayalı eğitim reformu girişiminin, gelişmiş ülkelerdeki araştırmalar göz önünde tutularak ülkemize uyarlanmaya çalışıldığı da getirilen eleştiriler arasındadır (Turan, 2010).

Anlamların inşası sürecinde bireyin aktif veya pasif katılımı belirleyici olmaktadır. Yapılandırmacılık, bu bağlamda bireylerin sahip olduğu imkânların ve bireylerin etkinliklere katılmadaki aktifliklerinin farklı olabileceğini göz ardı etmekte olduğu gerekçesi ile eleştirilmektedir (Turan, 2010).

Yapılandırmacı öğrenme kuramında bilginin inşa sürecinde bireyselliğe büyük önem verilmektedir, deneyimsiz öğrencilerden bütün ilişkili bilgileri keşfetmesi beklenmektedir. Ancak bu durumun bazı öğrencilerin yanılgıya düşmesine neden olabileceği iddiası ile yapılandırmacılığın uygulanışı eleştirilmektedir. (Keser, 2010).

Keser’in Millar (1989)’dan aktardığına göre yapılandırmacı yaklaşım temelli bir eğitim, 25 veya daha fazla öğrencinin bulunduğu sınıflarda uygulamaya elverişli değildir. Yapılandırmacılığın uygulanmasına ilişkin başka bir eleştiri de yapılandırmacı öğrenme ortamında oluşturulan bilgilerin, bilimsel çevreler tarafından kabul gören bilgiye yakınlığı ile ilgili şüpheler söz konusudur (Keser, 2010).

Yapılandırmacılığın ülkemizde uygulanmasına yönelik bir eleştiri de Helvacı (2010) tarafından dile getirilmektedir. O’na göre Türkiye’de okul yöneticileri, öğretmenler ve

okullar fiziki ve teknolojik altyapıları itibariyle yapılandırmacılığı temele alan bir değişime yeterli seviyede hazır değillerdir.

Yapılandırmacılığın uygulanması ile ilgili olarak öğretmenlerin karşılaştıkları pek çok sorun olduğundan bahsedilmektedir. Bunların araç-gereç (materyal), mekân, zaman, yaklaşım hakkında bilgisizlik, sınıfların kalabalıklığı, ödevler, işbirliği eksikliği, maddi (parasal), ikili öğretimin verimsizliği ve program uygulamalarına hazırlıksız geçiş olduğunu ifade eden Özgan ve Turan (2010); öğretmenlerin bu sorunların çözümüne yönelik pek çok ihtiyacının olduğuna vurgu yapmışlardır.

2.2 Öğretmen Yeterliliği

Öğretmen yeterliğini, bir öğretmenin etkili şekilde bir sınıf ortamı düzenleme ve yönetmesi ile ilgi kendine güveni olarak tanımlayan Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998); öğretmen yeterliliğinin, öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını etkileyen önemli bir unsur olmasının yanında öğretmenlerin de sınıftaki davranışlarının büyük ölçüde etkilediğini belirtmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen bir çalışma sonucu, 2008 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve özel alan yeterlikleri belirlenmiştir. Bunlardan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Genel yeterlik alanları ve alt yeterlikleri şöyledir (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008):

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

A1- Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme

A2- Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma

A3- Ulusal ve evrensel değerlere önem verme

A4- Öz değerlendirme yapma

A5- Kişisel gelişimi sağlama

A6- Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama

A7- Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama

A8- Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme

B- Öğrenciyi Tanıma

B1- Gelişim özelliklerini

B2- İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma

B3- Öğrenciye değer verme

B4- Öğrenciye rehberlik etmek

C- Öğrenme ve Öğretme Süreci

C1- Dersi planlama

C2- Materyal hazırlama

C3- Öğrenme ortamlarını düzenleme

C4- Ders dışı etkinlikleri

C5- Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme

C6- Zaman yönetimi

C7- Davranış yönetimi

D- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme

D1- Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme

D2- Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme

D3- Verileri analiz ederek yorumlama, geri bildirim sağlama

D4- Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme

E- Okul-ile ve Toplum İlişkileri

E1- Çevreyi tanıma

E2- Çevre olanaklarından yararlanma

E3- Okulu kültür merkezi durumuna getirme

E4- Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık

E5- Aile katılımı ve işbirliği sağlama

F- Program ve İçerik Bilgisi

F1- Türk Milli Eğitimin amaç ve ilkeleri

F2- Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi

F3- Özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme

Öğretmenin kendi gelişim alanını belirleyip, bu alanda gelişimini sağlamak için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” yanında ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik “Özel Alan Yeterlikleri” geliştirilmiştir. Özel Alan Yeterlikleri, alana özgü olarak, öğretmenlere gelişim hedefleri göstermek için hazırlanmıştır. Genel ve Özel Alan Yeterlikleri bir bütün teşkil eder ve birlikte değerlendirilmeyi gerektirir. Özel alan yeterlikleri ilköğretim Türkçe, İngilizce, Fen ve Teknoloji, Bilişim Teknolojileri, Okul Öncesi, Görsel Sanatlar, Matematik, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Müzik, Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Teknoloji Tasarım, Özel Eğitim alanları için ayrı olarak hazırlanmıştır. Bu yeterlikler tek tek incelendiğinde, özel alan yeterliklerinin ortak noktaları şöyle sıralanabilir:

1. Öğrenme-öğretme sürecini planlama ve düzenleme
2. Alanla ilgili becerilerin gelişimi
3. Gelişimi izleme ve değerlendirme
4. Okul, aile ve toplumla işbirliği
5. Mesleki gelişimi sağlama

Mevcut öğretim programında eğitim yaklaşımı olarak yapılandırmacılık temele alınmıştır. Belirlenmiş öğretmen yeterlilik alanlarının yapılandırmacılık yaklaşımı göz önünde tutularak irdelenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin 2004 ilköğretim programını uygulama konusunda yeterli sayılabilmeleri için, öğretmen yeterliliklerinin yapılandırmacılık çerçevesinde gerçekleştirilmiş olması gerekmektedir.

2.3 2004 İlköğretim Programında Yapılandırıcılık

Okullarda eğitim ve öğretim önceden hazırlanan programlara göre gerçekleştirilmekte ve bunun sonucunda öğrenme oluşmaktadır. Ayrıca öğretim programları zaman zaman değerlendirilip geliştirilmektedir. Gelişmiş ülkelerde toplumsal, bilimsel, teknolojik, politik yönlerden yaşanan krizler, öğretim programlarının da gözden geçirilmesine ve geliştirilmesine neden olmaktadır. Bu kapsamda 2000’li yıllarda özellikle yapılandırıcılık popüler hale gelmiş, birçok ülkede (Kanada, Tayland, Yunanistan, Tayvan, yeni Zelanda, Hindistan, ABD,) öğretim programları bu yaklaşıma göre yeniden yapılandırılmıştır (Şişman, 2010, s. 4).

Türkiye’de program geliştirme tarihine bakıldığında ilköğretim programlarının 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2004 yıllarında politik ve sosyal temeller çerçevesinde yenilendiği görülmüştür. Son olarak 2004 yılında yenilenen ilköğretim programları 2005-2006 öğretim yılından itibaren tümüyle gözden geçirilerek yenilenmiş ve kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye’deki bu program geliştirme gayretleri dünyadaki gelişen yeni bakış açılarına ve özellikle Uzak Doğu, Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği’nde gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarına uygun olarak gerçekleştirilmiş ve Avrupa Birliği kriterleri, hedef ve eğitim anlayışı referans olarak alınmıştır (Akınoğlu, 2008, s. 198). Yeni İlköğretim programlarının hazırlanmasında; yapılandırıcı (constructivist) öğrenme yaklaşımı temele alınmıştır. Programların ortak vizyonu; Atatürk ilkelerini ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş, yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmek olarak belirlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011, s. 108).

Yeni bir ilköğretim programına ihtiyaç duyulmasının gerekçeleri Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005)’nce şöyle belirtilmiştir (s. 3):

- Bilimsel ve teknolojik gelişmeler,
- Eğitim bilimlerinde öğretme/öğrenme anlayışında gelişmeler,
- Eğitimde kaliteyi ve eşitliği artırma ihtiyacı,
- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,

- Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi ihtiyacı,
- Sekiz yıllık temel eğitim için program bütünlüğünün sağlanması ihtiyacı,
- Yatay eksende dersler arası ve dikey eksende her bir dersin kendi içinde kavramsal bütünlük sağlanması zorunluluğu,
- PISA, TIMMS, PIRLS gibi uluslar arası öğrenci başarılarının değerlendirilmesine yönelik yapılan sınav sonuçlarının istenilen nitelikte olmaması,
- Fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştirmek için değişim gerekmesi.

İlköğretim programları yapılandırmacı (constructivist) öğrenme yaklaşımı temele alınmış olduğu için, derslerin yürütülmesinde bu yaklaşıma uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilmesi ve öğretimin öğrenci merkezli yapılması genel ilkedir. İlköğretim kurumlarında öğretme yöntemlerinin ne olacağına öğretmenler tarafından karar verilir. Her öğretmen kendi dersi ile ilgili olarak programının gerektirdiği hazırlıkları yapmaktan sorumludur (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011, s. 108).

İlköğretim programlarının yenilenmesiyle birlikte ders kitaplarında da bir yenilenme dönemine girilmiştir. Bu bağlamda; ders kitapları yeni programın içeriği doğrultusunda yeni bir anlayışla tasarlanmış ve bu anlayışa uygun ders kitapları üretilmiştir. Bu bağlamda, önemli bir yenilik olarak, öğretim materyalleri üçlü bir takım (Ders Kitabı, Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı) biçiminde üretilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011, s. 108).

Hazırlanan yeni programlarda genel olarak yenilik getirici bir bakış açısı bulunmaktadır. Öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısının olduğu gözlenmektedir. Bireysel farklılıkların her programda vurgulanmış olması dikkat çekmektedir. Önceki programlarda belli bir yaklaşımın adı geçmemekle beraber öğrencilerin ilgilerinin, gereksinimlerinin ve kişisel görüşlerinin ön plana alınması gerektiği vurgulanmıştır. Programın içeriğinin günlük yaşamla bağlantılı ve diğer alanlarla ilişkili olması gerektiği üzerinde de durulmuştur. Yeni programlarda ise benimsenen yaklaşım olarak yapılandırmacılık belirtilmektedir. Bunun yanı sıra kavramsal öğrenmeye, çoklu zekâyâ, aktif öğrenmeye ve yansıtıcı düşünmeye de ağırlık verildiği ifade edilmektedir (ERG, 2005).

2004-2005 eğitim öğretim yılında 9 ilde pilot uygulaması başlatılan ve 2005-2006 eğitim öğretim yılında ülke genelinde uygulanan yeni ilköğretim birinci kademe programlarının dayandığı bazı temel ilke ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Yeni ilköğretim programları ile belirlenen amaçlara ulaşma, önemli ölçüde öğretim programlarının üzerine kurulduğu bu temel yaklaşım ve ilkelerin tanınmasına bağlıdır (Gömleksiz & Kan, 2007, s. 60).

2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretimde uygulanmasına başlanan yapılandırmacı yaklaşım temeline dayandığı açıkça ifade edilen yeni programla birlikte, ülkemizde müfettişlerin, okul idarecilerinin ve her şeyden önemlisi öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme yaklaşımı konusunda eğitilmeleri kaçınılmaz olmuştur. Çünkü programın başarısı uygulayıcıların becerisine bağlıdır (Arslan, 2007).

Yeni ilköğretim programında yapılandırmacılık ve yapılandırmacılığa uygun olarak tematik yaklaşım benimsenmiştir (Gömleksiz & Kan, 2007, s. 62). Yapılandırmacı yaklaşım öğretmenin nasıl yapılacağına açıklanması yerine, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya odaklanır. Öğrenmede etken rol alan, öğrenmeye etkin şekilde katılan birey, bilgiyi fiziksel olarak yapılandırır. Eylemleri kendine göre yorumlayan birey, bilgiyi sembolik olarak yapılandırır. Kendi oluşturduğu anlamı başkalarına aktaran birey, bilgiyi sosyal olarak yapılandırır. Tam olarak anlamadığı bir bilgiyi açıklamaya çalışan birey, bilgiyi teorik olarak yapılandırır (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005a).

Yeni ilköğretim programlarında uyulması öngörülen ilkelere biri de aktifliktir. Bu ilke öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine etkin şekilde katılmasını öngörmektedir (Gömleksiz & Kan, 2007, s. 62)

İlköğretim programları yapılandırmacı (constructivist) öğrenme yaklaşımı temele alınmış olduğu için, derslerin yürütülmesinde bu yaklaşıma uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilmesi ve öğretimin öğrenci merkezli yapılması genel ilkedir. İlköğretim kurumlarında öğretme yöntemlerinin ne olacağına öğretmenler tarafından karar verilir. Her öğretmen kendi dersi ile ilgili olarak programının gerektirdiği hazırlıkları yapmaktan sorumludur (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011, s. 107).

Yeni İlköğretim programında değerlendirme, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirir. Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile çocuğun gelişimini de izler. Ölçme değerlendirme sistemi, okulun tüm fonksiyonlarını izler ve gelişimini yönlendirir. Disiplin ve kurallara uymanın öğrencinin kendi yararı için olduğunu kabul eder ve bu nedenle bu görevi öğrencilerin üstlenmesini bekler. Klâsik ölçme ve değerlendirmenin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini teşvik eder (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005b).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır (Madde 32). Ayrıca ilköğretimde öğrenci, kendi yaş grubu içinde bir bütün olarak yetiştirilir ve değerlendirilir. İlköğretim, öğrencilerin derslerdeki başarısızlığına bakılarak elenecekleri bir dönem değil, öğretim programlarında öngörülen derslerin ve sosyal etkinlik çalışmalarının ortak katkısıyla ilgi ve yeteneği ölçüsünde yetiştirilecekleri bir dönem olarak değerlendirilir (Madde 47) (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011, s. 108)

Yenilenen 2004 ilköğretim programında yapılandırmacı yaklaşımını uygulanmasıyla birlikte yeni kavramlar da kullanılmaya başlandığını ifade eden Sabancı (2009) bu kavramları şöyle sıralamaktadır (s. 37):

1. Tema
2. Kazanım
3. Öz değerlendirme
4. Performans değerlendirme
5. Öğrenci ürün dosyası

2.4 Literatürde Yapılandırmacı Öğretmen ve Öğretmen Yeterliliklerinin Ölçülmesi

Araştırma problemiyle ilgili kaynakların saptanması amacıyla, öncelikle konuyla ilgili kitaplar incelenmiş, Türkiye makaleler bibliyografyası ve yurt dışı kaynaklı süreli yayınlar ile bazı üniversite kütüphaneleri taranmış, eldeki araştırmaya benzer yönleri

olan araştırma ve yayınlar süreç boyunca devamlı olarak gözden geçirilmiştir. Kaynakların ele alınmasında yapılandırmacı eğitim ve yapılandırmacı öğretmen özellikleri ile ilgili kaynaklara ağırlık verilmiştir. Bu bölümde sunulacak olan yayınlar Türkiye’de yapılan araştırmalar ve yurtdışında yapılan araştırmalar olmak üzere ikiye ayrılarak gruplanmıştır.

2.4.1 Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

1. Genç (2007) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretmen Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasının amacı, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemektir. Araştırma İstanbul İli Avcılar İlçesi’nde bulunan 202 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için yapılandırmacı öğretmen özelliklerine göre hazırlanan öz değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin algıları çok yüksek çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerinin, mezun oldukları yüksek öğretim kurumu, hizmet yılı, cinsiyet, sınıflarındaki öğrenci sayısı gibi bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.
2. Alandaki bir diğer çalışma da Tatlı (2007) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğretmen Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri (Aday Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme)” isimli yüksek lisans tezidir. Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin 4. ve 5. sınıflar Fen ve Teknoloji Dersinde yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeylerinin Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yaptıkları gözlemlere dayanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle Burdur il merkezindeki sınıf

öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde yapılandırmacı öğretmen rollerini çoğunlukla yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

3. Özenç (2009) tarafından “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Yeterliklerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasının amacı, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda belirlenen çeşitli değişkenler ile sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklar olup olmadığı araştırılmıştır. Verilerin toplanmasında Karadağ (2007) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve araştırmacının hazırlamış olduğu “Kişisel Bilgiler” formu kullanılmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli gördükleri; bu yeterlik düzeyleri cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı; 51 ve üzeri yaş aralığında, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip, özel okullarda görev yapan, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip, okullarda görev yapan, lisansüstü eğitim yapan ve eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini diğer öğretmenlere göre daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

4. Çakır (2009) tarafından yapılan “Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışması bu alanda yapılmış başka bir çalışmadır. Bu çalışmanın amacı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve tekniklerin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesidir. Ayrıca öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntem ve teknikleri uygularken karşılaştığı problemlere çözüm önerilerinin üretilmesi de amaçlanmıştır.

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın veri toplama aracı olarak anket ve yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Araştırmada 83 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Analizler sonucunda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımda benimsenen yöntem ve teknikleri kullanım düzeyleri cinsiyete, görev yıllındaki tecrübeye ve mezun olunan bölüme bağlı olarak farklılık göstermediği; yalnızca Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntem ve teknikleri uygularken daha az

problemlerle karşılaştıkları ayrıca öğretmenlerin yeni Türk Dili ve Edebiyatı Programında gelişen yöntem ve teknikleri öğrenmek ve kullanmak için etkili ve düzenli seminerlere ihtiyaç olduğu ve verilen hizmet içi eğitimlerden ise memnun olunmadığı ortaya çıkmıştır.

5. Yılmaz (2006) tarafından yapılan “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri” isimli yüksek lisans tezinin amacı, beşinci sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde ne derece yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlediklerini ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemelerinin cinsiyet ve deneyim değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmada veriler, “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”nin 104 sınıf öğretmeni tarafından yanıtlanmasıyla elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel olarak sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturdukları görülmüştür. Ancak özellikle yapılandırmacı öğrenmenin kavramsal çelişkiler ve materyaller ile kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutlarında öğretmenlerin kısmen yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenledikleri bulunmuştur. Ayrıca, yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme açısından cinsiyete göre bir farklılık olmadığı ve deneyimin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme açısından bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmıştır.

6. Alanda yapılmış başka bir çalışma da Aygören (2009) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezidir. “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Sınıf Öğretmenlerinin Ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Çine İlçesi Örneği)” isimli araştırmanın amacı yapılandırmacı öğrenme ortamlarını sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak değerlendirmektir. Çalışma ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili Çine ilçesi ilköğretim okulları sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde, yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeği uygulamasında araştırmanın nicel grubunu oluşturan 132 sınıf öğretmenine ve görüşmelerde de nitel çalışma grubunu oluşturan 15 okul yöneticisine ulaşılabilmektedir. Bu verilere göre araştırmada toplam 153 sınıf öğretmenin %86,27’sine, 17 okul yöneticisinin %88,23’üne ulaşılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen bilgi formu, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin mezun olunan kurum ve öğretmenliğe başlama yıllarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin kendilerini oldukça yeterli görmektedir. Okul yönetici görüşleri yoluyla ulaşılan araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin yapılandırmacılık ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyacı tespit edilmiştir.

7. Gürdal (2007) tarafında yapılan “Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli yüksek lisans tez çalışmasının temel amacı, görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Tarama modelinde olan araştırmada 23 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır.

Araştırmada İlköğretim I. Basamak düzeyi Görsel Sanatlar Eğitimi (Resim-İş) dersi ele alınmıştır. Araştırma verileri, öğretmen görüşlerinin eksiksiz ortaya çıkarılması amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümlene tekniği kullanılmış ve elde edilen bulgular sayısallaştırılarak sunulmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir kısmının görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarının olumlu, bir kısmının ise olumsuz olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin görsel sanatlar dersini yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders programlarıyla işlerken bazı sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır. Bu sorunlar ise; materyal eksikliği, atölye eksikliği, sınıfların kalabalık olması, yardımcı kaynakların olmaması, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması, yaş seviyelerine uygun somut etkinliklerin yapılamaması, branş öğretmenlerin eksik oluşu, konulara göre zamanın fazla uzun tutulması ve velilerin derse olan olumsuz yaklaşımları şeklinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenler görsel sanatlar dersinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak nasıl daha verimli işlenebileceğine dair görüşlerini de bildirmişlerdir.

8. Yapılandırmacılık alanında dikkat çeken bir diğer çalışma da Yurdakul (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları” başlıklı doktora tez çalışmasının amacı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını sayıtlılarına uygun olarak denencel bir program tasarısı hazırlamak, uygulanmasını gerçekleştirmek ve bu hazırlanan tasarıyı geleneksel yaklaşımla karşılaştırmaktır. Bu karşılaştırma öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme düzeylerine etkisi yönünden gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan program tasarısı; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla ilgili işbirliğine dayalı, problem temelli ve proje tabanlı öğrenme özelliklerini içermektedir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli ile nitel veri birleşiminden oluşan karma araştırma modeli uygulanmıştır. Araştırma altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yürütülmüştür. Birbirine denk iki grup deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. 10 hafta boyunca deney grubu hazırlanan program tasarısı uygulamalarına katılırken kontrol grubu geleneksel öğretim uygulamalarına devam etmiştir.

Nitel veriler günlükler, düşünce kayıtları, gözlem formları, video kamera kayıtları ve görüşmelerden elde edilmiştir. Nicel verilerin elde edilmesinde ise, gerçek yaşamdan seçilmiş yapılandırılmamış problem senaryoları ve bunlara bağlı olarak düzenlenen açık uçlu sorular kullanılmıştır. Buna ek olarak öğrenenlerin bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutumlarındaki değişimleri test etmek amacıyla araştırmacı tarafından 30 maddelik *Bilişötesi Farkındalık Ölçeği* ve 26 maddelik *Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* geliştirilerek uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen nicel veriler; yapılandırmacı program tasarısına yönelik uygulamaların; öğrenenlerin problem çözme becerilerini, bilişötesi farkındalıklarını ve derse yönelik tutumlarını geliştirmede geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğu sonucunu göstermiştir.

9. Bu alanda yapılan başka bir çalışma da Özbay (2009) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezidir. “Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak İngilizce Dersinin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli bu çalışmanın amacı

ilköğretim okulları birinci ve ikinci kademelerinde İngilizce dersine giren öğretmenlerin, yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak, İngilizce dersinin öğretimine ilişkin görüşlerini ve bu görüşler arasında bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmada örneklemini ilköğretim okullarında İngilizce dersine giren 122 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışma grubuna yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak hazırlanan ve Cronbach's Alpha güvenilirliği 0,87 olarak bulunan 52 maddelik anket uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda İngilizce dersine giren öğretmenlerin dersinin işlenişinde yapılandırmacılık kuramını oldukça benimsedikleri ve derslerinde kullanmaya çalıştıkları, fakat geleneksel yaklaşımdan da tamamen uzaklaşmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan okul, görev yapılan okul türü ve branş açısından incelendiğinde bazı farklar bulunmuştur.

10. Alanda yapılmış çalışmalardan biri de Kaya (2008) tarafından hazırlanan doktora tez çalışmasıdır. "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Sınıf Öğretmenleri İle Bu Yaklaşımı Uygulamayan Dal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması (Gaziantep İli Örneği)" isimli bu çalışmada; 2005–2006 öğretim yılında ilköğretim okulu 1–5. sınıflarında "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı" nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile henüz "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı" nı uygulamaya başlamayan ve 6., 7. ve 8. sınıflarda "Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı" nı uygulamaya devam eden Türkçe dal öğretmenlerinin, Türkçe derslerindeki sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması yapılarak bu yaklaşımların ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarına etkileri incelenmeye çalışılmıştır.

Verilerin toplanmasında 200'ü sınıf öğretmeni, 200'ü Türkçe dal öğretmeni, 600'ü I. Kademe (3. , 4. ve 5. sınıf) öğrencisi ve 600'ü II. Kademe (6., 7. ve 8. sınıf) öğrencisi olmak üzere toplam 1600 ölçek uygulaması yapılmıştır. Ayrıca 15 sınıf öğretmeni, 15 Türkçe dal öğretmeni ile bunların birer öğrencisi olmak üzere toplam 30 öğretmenin ve 30 öğrencinin görüşlerine başvurulmuş, sınıf gözlemi ve doküman incelemesi yapılmıştır. Böylece araştırma, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda, Türkçe derslerinde “Yapılandırımcı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin uygulamaları ile bu yaklaşımı uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin uygulamaları karşılaştırıldığında; sınıf öğretmenlerinin genelde, sınıf yönetimi uygulamaları konusunda ve özelde de “Sınıf Örgütlenmesi, Öğrenme İklimi, Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi, Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma, Çoklu Zekâ Uygulamaları, Yapararak Yaşayarak Öğrenme, Öğrenilenlerin Sorgulanması, Öğrenci Gelişimi” boyutlarında olmak üzere Türkçe dal öğretmenlerine göre daha olumlu bir algı geliştirdikleri belirlenmiştir. Nicel araştırma teknikleriyle elde edilen bulguların, nitel araştırma tekniklerinden olan gözlem, görüşme ve doküman incelemesi ile elde edilen bulgular tarafından da desteklendiği görülmüştür.

11. Alandaki başka bir çalışma da Koç (2010) tarafından yapılmıştır. “İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırımcı Öğretmen Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri” isimli yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin yapılandırımcı öğretmen rollerini yerine getirme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Kilis il merkezinde ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersine giren sınıf öğretmenleri ile 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretmenleri oluşturmuştur. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı 132 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerin yapılandırımcı öğretmen rollerini hangi düzeyde yerine getirdikleri yüzde, frekans ve aritmetik ortalama ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş, fen bilgisi laboratuvarı ve teknoloji sınıfı açısından görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırımcı öğretmen davranışlarını yeterli düzeyde yerine getirmekte oldukları sonucuna varılmıştır.
12. Alanda yapılmış başka bir çalışma da Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM) (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. “Sınıf Yönetimi ve Yapılandırımcı Yaklaşım Araştırması” isimli bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde yapılandırımcı yaklaşımı uygulayıp uygulamadıklarını belirlemek amacıyla, öğretmenlerin yapılandırımcı yaklaşım temelinde yatan ilkeleri kabul

edip etmedikleri, eğitim etkinliklerini yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olarak planlayıp planlamadıkları, bu eğitim etkinliklerini yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olarak yürütüp yürütmedikleri ve yine bu eğitim etkinliklerini yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olarak değerlendirip değerlendirmedikleri araştırılmıştır. Türkiye genelinde 12 ildeki 242 okulda ve 1532 öğretmenle yüz yüze yapılan bu çalışmada; öğretmenlerin büyük oranda yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yatan ilkeleri benimsediği, eğitim etkinliklerini yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun planladıkları ve değerlendirilmesi gerektiği görüşünde oldukları sonucu bulunmuştur. Diğer yandan eğitim etkinliklerinin yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olarak gerçekleştirilmesi konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde sonuçlar yeterli düzeyde bulunmamıştır.

2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

1. Star (2005) tarafından gerçekleştirilen “Constructivist Practices: Middle and Secondary School Science Teachers” isimli doktora tez çalışmasının amacı; ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan fen bilgisi öğretmenleri tarafından kullanılan eğitim uygulamalarını incelemektir. Çalışma özellikle öğretimde yapılandırmacı uygulamaların kullanımına odaklanmıştır. Araştırmanın katılımcıları fen bilgisi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Anketler 465 öğretmene, posta aracılığı ile gönderilmiştir. Bunlardan 202 anket doldurularak gönderilmiştir. Bu çalışmada kullanılan anket Yeni Bilgi Sunma (Presenting New Information – PNI), Öğrenme Etkinliklerini Kullanma (Using Learning Activities – ULA) ve Öğrencileri Değerlendirme (Assessing Students – AS) olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Derslerinde yapılandırmacı uygulamalar kullandıklarını ifade eden öğretmenlerin sınıf seviyesine göre istatistiksel farkını belirlemek amacıyla multivariant analiz kullanılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin çoğunluğunun (%70) yapılandırmacı uygulamaları kullandığını belirttiğini göstermiştir. Ayrıca sonuçlar öğretmenlerin çoğunlukla yeni bilginin sunumu esnasında yapılandırmacı uygulamalar kullandığını da ortaya çıkarmıştır. Ortaokul fen bilgisi öğretmenlerinin lise fen bilgisi

öğretmenlerine kıyasla yapılandırmacı uygulamaları daha fazla kullandığı da çalışmanın diğer bir sonucudur. Bu araştırmanın sonuçları eğitimsel uygulamalar ve fen bilgisi öğretmenlerinin algılarının incelenmesi alanında daha fazla araştırma yapılmasına yönelik sonuçlar içermektedir.

2. Yurt dışında yapılmış benzer bir çalışma da Elliott (2008) tarafından hazırlanan “Effective Teacher Characteristics: A Two Nation Causal Comparative Study” isimli doktora tezidir. Uluslar arası nitelikte etkili öğretmen kriterleri olmayışından hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada, ABD’de uygulanmakta olan etkili öğretmen değerlendirme anketinin Guatemala ve Japonya’daki lise öğretmenlerine uygulanarak millet, cinsiyet ve öğretmenlikteki deneyim süresi değişkenlerine göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma sosyal yapılandırmacılık çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin alındığı 22 maddelik etkili öğretmen karakteristikleri anketi sonuçları bağımsız t-testi uygulanarak analiz edilmiştir. Açık uçlu iki sorudaki veriyi elde etmek için polyvocal bir analiz kullanılmıştır. Anketten elde edilen bulgular Guatemalalı ve Japon öğretmenler arasında millet, cinsiyet ve mesleki deneyim süresi değişkenleri açısından anlamlı bir tutarlılık olduğunu göstermiştir. Polyvocal analiz iki önemli konuyu açığa çıkarmıştır – uzman olarak öğretmen ve insan olarak öğretmen. Çalışmanın sonunda, daha fazla öğretmen tarafından öz-değerlendirme aracı olarak kullanılacak yeni bir anketin geliştirilmesi önerilmektedir. Etkili öğretmen özelliklerini küresel nitelikte inceleyip, ortak yönleri belirleyerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırması bu çalışmanın sosyal açıdan olumlu potansiyele sahip etkisi olarak görülmüştür.
3. Pettitt (2008) tarafından hazırlanan doktora tezi bu alanda yapılmış başka bir çalışmadır. “A Comparative Study of Traditional/Constructivistic Teaching Methods Used In Algebra Classes for Preservice Elementary Teachers” isimli çalışmanın amacı yapılandırmacı öğrenimin ortaokul cebir öğrencilerinin matematik başarısına etkisini belirlemektir. Başarı öğretmen tarafından geliştirilen iki test aracılığı ile ölçülmüştür. Çalışmada 1999-2002 yılları arasında geleneksel yöntemle öğrenim görmüş öğrenciler ile 2002 yılından sonra yapılandırmacı yöntemle öğrenim görmüş öğrenciler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla parametrik t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar deney grubunun matematik

başarısının kontrol grubunun matematik başarısından daha yüksek olmadığını göstermiştir. Yapılandırmacı ilkelerin uygulanmasının test sonuçlarını olumsuz yönde etkilemediği sonucuna varılmıştır.

4. Alanda yapılmış bir diğer çalışma da Clarkson (2010) tarafından yapılmıştır. “An Examination of Constructivist Beliefs and Practices of Prospective Early Education Teachers Before and After a Collage Lab Experience” isimli doktora tez çalışmasının amacı öğretmen adaylarının okul deneyiminden önceki ve sonraki yapılandırmacı inanç ve hedeflerinin incelenmesidir. Çalışmanın hipotezi öğretmen adaylarının yapılandırmacı inanç ve hedeflerinin, kuvvetli yapılandırmacı ilkeler sergileyen okullardaki okulöncesi laboratuvar (okul deneyimi) etkinlikleri ile güçleneceği önermesidir. Çalışmada ön-test son-test modeli uygulanmış ve araştırma okulöncesi laboratuvar (okul deneyimi) ve çocuk gelişimi dersleri alan üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar göstermiştir ki, okul deneyimi dersi aldıktan sonra öğretmen adayları yapılandırmacı uygulamaları desteklemeye devam etmişlerdir ve yapılandırmacı olmayan uygulamaları uygulama eğilimleri azalmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği süre içinde öğretmen adayları pek çok etkiye maruz kaldığı için laboratuvar deneyiminin kritik etkiye sahip olup olmadığı tam olarak anlaşılır değildir. Bununla beraber bu çalışma laboratuvar deneyiminin, öğretmen adaylarının çocuklarla yapılandırmacı şekilde etkileşime girme eğilimleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Sonuçlar öğretmen eğitimi açısından değerlendirilmiştir.
5. Alandaki başka bir araştırma da Schroll (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. “Examining What Influences a Teacher’s Choice to Adopt Technology and Constructivist Principles in the Classroom Learning Environment” isimli doktora tez çalışmasında öğretmenlerin büyük kısmının teknoloji ve yapılandırmacı ilkeleri sınıfta uygulamadığı için ortaokullardaki öğrencilerin önemli teknoloji kullanımını öğrenemediği sayılısından yola çıkılarak bu problemin irdelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerinin tercihlerinin, sınıfta teknoloji ve yapılandırmacılığı uygulama seviyelerini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla aynı ortaokuldan toplam 74 öğretmenden veri toplanmıştır. Nicel veriler öğretmenlerin bu iki yeniliği tercih ettikleri ile gerçek kullanımları arasında karşılaştırma yapmak için *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Anketi*

(Constructivist Learning Environment Survey)'nin uyarlanmış bir versiyonu kullanılarak elde edilmiştir. Betimsel istatistikler göstermiştir ki bu öğretmenler teknoloji ve yapılandırmacı ilkeleri sık sık kullanmayı tercih etmelerine rağmen, nadiren kullanmaktadırlar.

Nitel veriler ise 9 ortaokul öğretmeninden yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. Anket sonuçlarını doğrulamak ve öğretmenlerin tercihlerini incelemek amacıyla veriler tipolojik yaklaşım kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcılar, bu iki yeniliği kullanma seviyesinin düşük olmasının en belirgin sebeplerinin zaman yetersizliği, çalışma kaynakları, destek ve eğitim olduğunu belirtmişlerdir. Sonuçlar, algılanan bu ihtiyaçlara ve incelenen probleme yönelik bir plan yazmak için kullanılmıştır.

6. Alandaki başka bir araştırma da Freedman (1997) tarafından yapılmıştır. "Assessment Practices of Iowa Science Teachers from a Constructivist Perspective" isimli doktora tez çalışmasının amacı Iowa'daki eğitimi yapılandırmacı teoriye dayanmakta olan SS&C (*Scope, Sequence and Coordination Project*) sınıflarındaki değerlendirme ortamını diğer fen bilgisi sınıflarıyla karşılaştırarak betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda, Iowa eyaletindeki fen bilgisi öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre, iki farklı öğretmen grubunun öğrencilere not verme felsefelerinde ve geleneksel veya geleneksel olmayan değerlendirme kullanımlarında farklılıklar vardır.

Bu iki öğretmen grubunun nasıl farklılaştığını belirlemek amacıyla görüşme, öğrenci anketi, değerlendirme dokümanlarını inceleme yöntemleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin değerlendirme amacıyla kullandıkları dokümanlar incelendiğinde, SS&C öğretmenlerinin diğer fen bilgisi öğretmenlerine göre daha fazla uygulama maddesi kullandığı, geleneksel olmayan değerlendirme yöntemlerine daha alışkın ve bunları kullanmaya daha istekli olduğu ayrıca yüksek seviye düşünme becerilerini daha fazla değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin bakış açılarını belirlemek amacıyla yapılan anketler sonucunda SS&C sınıflarının öğrencileri sınıfta değerlendirme ortamı oluşturmada etken role sahip olduklarını, birbirlerinin görüşlerini dinleyip paylaştıklarını ve hangi araçla nasıl değerlendirilecekleri konusunda söz sahibi olduklarını ifade

etmişlerdir. Görüşme sonuçları da yapılandırmacı yaklaşımı yansıtan bir değerlendirme ortamı bulunduğunu desteklemektedir.

7. Gottlieb (2006) tarafından gerçekleştirilen “Constructivist Middle Level Teachers: An Explorative Analysis of Their Backgrounds, Passions, and Tolerance for Ambiguity” isimli doktora tez çalışması bu alanda göze çarpan başka bir araştırmadır. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin bazılarının neden yapılandırmacı yaklaşımı benimserken diğerlerinin geleneksel yaklaşımı kullandıklarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşımı seçen öğretmenlerin geçmiş yaşantıları, inanç ve arzuları incelenmiştir. Son olarak öğretmenlerin bu tercihlerinin belirsizliklere tahammül seviyeleri ile ilişkisi irdelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda veriler, gözlem, görüşme ve doküman inceleme yoluyla elde edilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin geçiş yaşamları ile yaklaşım tercihleri arasında bir ilişki bulunmuştur. Buna göre yapılandırmacılığı tercih eden öğretmenler hem yetişkin olarak hem de çocukluklarında kendi zaman ve etkinliklerini oluşturma yetisine sahip bireylerdir. Bu öğretmenler belirsizlikler karşısında rahattırlar, sürpriz ve keşiflerden keyif alırlar. Çocukluklarında çoğunluklar kendi seçtikleri etkinliklerle zaman geçirmişlerdir. Yapılandırmacı öğretmenlerin sınıfları, çocukluklarındaki hareketli ev ortamına benzemektedir. Yapılandırmacı öğretmenler boş zaman değerlendirmeyi, kendi zaman ve etkinliklerini planlamayı çocukluklarında öğrenmişlerdir.

Gözlemler derslere değil sınıf düzenine, materyallere ve etkinlik düzeylerine odaklanarak gerçekleştirilmiştir. Bunun sonuçlarına göre yapılandırmacı sınıflarla, geleneksel sınıflar arasında farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Geleneksel sınıflarda öğretmen masasının karşısında sırayla dizilmiş öğrenci masaları bulunurken yapılandırmacı sınıflarda daha esnek bir oturma düzeni mevcuttur. Geleneksel sınıflarda ders kitabı ve öğretmen etkinliklerin merkezindedir. Yapılandırmacı sınıflarda ise öğrenci çalışmaları ön plandadır.

8. Alandaki bir başka araştırma da Sewier-Laws (2008) tarafından yapılmış doktora tez çalışmasıdır. “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” isimli çalışmanın amacı erken çocukluk dönemindeki öğrencilere eğitim veren

öğretmenlerden, onların yapılandırmacılık ve oyunla ilgili görüşleri ve bunları çocukların bilgiyi yapılandırma kabiliyetlerini geliştirmek için öğretime nasıl dahil ettikleri ile ilgili bilgi elde etmektir. Ayrıca bu çalışmada, öğretmenlerin yapılandırmacılık ve oyuna ilişkin görüşlerinin, bunları derste uygulayışlarını etkileyip etkilemediği de incelenmiştir. Veri toplama aşamasında öğretmenlerin yapılandırmacılık ve oyuna ilişkin görüşlerine dair niceliksel veriler anketler kullanılarak elde edilmiştir. Katılımcıların derste yapılandırmacılığı ve oyunu nasıl dâhil ettiğini belirlemek amacıyla sınıf gözlemleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda anketlerden elde edilen verilere göre erken çocukluk dönemi öğretmenleri yapılandırmacılık ve oyuna ilişkin olumlu görüşe sahiptir. Sınıf gözlemlerinin sonucuna göre ise bu öğretmenlerin sınıflarında yapılandırmacılık ve oyun yoğun şekilde kullanılmaktadır. Anket ve gözlem sonuçları karşılaştırıldığında öğretmenlerin yapılandırmacılık ve oyun ile ilgili görüşlerinin, bu unsurları derste kullanımlarını olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

9. Liang (1999) tarafından yapılmıştır. “The Effects of a New Constructivist Science Curriculum (PIPS) for Prospective Elementary Teachers” isimli doktora tezinde, yeni bir yapılandırmacı öğretim programı modelinin (*Powerful Ideas in Physical Science, PIPS*) hizmet öncesi fen bilgisi öğretmenleri geliştirmedeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, PIPS kullanılarak ders verilen 121 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler kavram testleri, tutum ölçekleri, görüşme ve gözlem kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırmacı bir öğretim programı modeli olan PIPS, kavramsal anlayışı teşvik etmekte ve fen öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirmede daha etkilidir. Ayrıca araştırma sonuçları göstermiştir ki; PIPS modelinde daha iyi işbirlikçi öğrenme ve daha destekleyici bir öğrenme ortamı teşvik edilmiştir.
10. Alandaki başka bir araştırma da Arredondo (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. “Teachers’ Use of Socio-Constructivist Practices to Facilitate Mathematics Learning” isimli doktora tez çalışmasında, öğretmenlerin sosyal yapılandırmacılığı öğretme repertuarlarına dahil edip etmediklerini belirlemek için, öğretmenlerin öğretme uygulamalarını analiz etmek amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sosyal yapılandırmacı uygulamaları

kullanımları ve bu kullanımları kolaylaştıran unsurlar incelenmiştir. Çalışmada, hangi sosyo-yapılandırıcı uygulamaların kullanıldığına; bunların kullanımını kolaylaştıran unsurların neler olduğuna ve öğretmen eğitimi programlarının bu uygulamaların yerine getirilmesindeki etkisine odaklanılmıştır. Araştırmada veriler iki farklı eğitim bölgesinden toplam on öğretmeninden elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler çok çeşitli sosyo-yapılandırıcı uygulamalar kullanmaktadırlar. Geleneksel uygulamaları tercih eden öğretmenler daha fazla yazılı değerlendirme kullanırken; sosyo-yapılandırıcı uygulamaları tercih eden öğretmenler daha fazla kavramsal dersler yapmaktadırlar. Öğretmen eğitimi programları, öğretmenlerin sosyo-yapılandırıcılık ile ilgili tercihlerini etkilemektedir. Ancak bu etki yalnızca yakın zamanda mezun olan öğretmenlerde görülmektedir.

11. Alandaki başka bir çalışma da Cook, Smagorinsky, Fry, Konopak ve Moore (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. “Problems in Developing a Constructivist Approach to Teaching: One Teacher's Transition from Teacher Preparation to Teaching” isimli bu araştırma, bir lise öğretmenin üniversite öğretmen yetiştirme programından ayrılarak lise birinci sınıftaki öğretmenlik deneyimini inceleyen bir örnek olay incelemesi sunmaktadır. Etkinlik teorisi kullanılarak, bahsi geçen öğretmenin öğretimi kavramsallaştırması analiz edilmiştir. Bu kavramsallaştırma, üniversite eğitimi, stajyer öğretmenlik ve ilk öğretmenlik süreçlerini kapsamıştır. Çalışmanın verileri, öğretim öncesi gerçekleştirilen görüşmeleri, sınıf gözlemleri, gözlem öncesi ve sonrası görüşmeleri, grup kavram haritası etkinlikleri, idarecilerle görüşmeler ile okul ve öğretimden elde edilen ürünler kullanılarak elde edilmiştir. Öğretim araçlarını belirlemek ve bu araçların öğretim ortamı tarafından nasıl desteklendiğini belirlemek için veri analizleri incelenmiştir. Sonuçlar yapılandırıcı öğretimin iki yönünde toplanmıştır: öğretmenlerin entegrasyon kullanımı ve sınıfta sorumluluğu dağıtmaları. Analizler göstermiştir ki öğretmen, yapılandırıcı öğretim ortamı oluşturup sürdürmek yerine daha az ortak anlayış ve soyutlama uygulaması geliştirmiştir. Araştırmanın çıkarımları, öğretmen yetiştirenlerin öğrencileri üniversite programlarında vurgulanan teorik prensipleri terk ettiğinde karşılaştığı genel pedagojik problem hakkındaki düşünüş şeklini ilgilendirmektedir.

12. Bu alanda yapılmış çalışmalardan bir diğeri de Ziegler (2000) tarafından yapılmıştır. “Constructivist Views of Teaching, Learning and Supervising Held by Public School Teachers and Their Influence on Student Achievement in Mathematics” başlıklı çalışmada eğitimde yapılandırmacılık kavramını dört boyutu incelenmiştir. Bunlar:

1. Yapılandırmacı öğretme, öğrenme ve sınıf yönetimine ilişkin öğretmen tercihlerinin karakteristikleri,
2. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme, öğrenme ve sınıf yönetimi ile ilgili tercihlerini etkileyen faktörler,
3. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme, öğrenme ve sınıf yönetimi uygulamaları arasındaki ilişkiler,
4. Yapılandırmacı uygulamaların öğrencilerin matematik başarısına etkisidir.

Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Eğitim İstatistikleri Departmanı (U.S. Department of Education’s National Center for Education Statistics) tarafından yürütülen, öğrencilerin gelişimlerini çok farklı yönleriyle inceleyen, uzun süreli ve çok geniş kapsamlı bir proje olan Uzun Vadeli Ulusal Eğitim Araştırması (National Educational Longitudinal Study) ile sağlanmıştır.

Araştırmanın sonuçları yapılandırmacı öğretmen, öğrenme ve sınıf yönetimi uygulamalarının farklı boyutlarının, öğrencilerin başarısı üzerinde farklı etkileri olduğunu göstermiştir. Bulgular yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının olumlu etkileri olduğunu desteklemektedir. Ayrıca araştırmanın sonuçları, okul ortamı, eğitim seviyesi, öğretmenlik deneyimi, cinsiyet ve azınlık durumu etkenlerinin; öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme, öğrenme ve sınıf yönetimi uygulamalarını kullanma durumlarını etkileyen faktörler olduğunu göstermiştir.

3 YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Kayseri ili örneğinde ilköğretim branş öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulama konusundaki yeterlilik düzeylerinin karşılaştırmalı analizini amaçlayan bu araştırma nicel bir araştırma olup tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Birey ya da kurumlar kendi koşulları içerisinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2009, s. 77).

Bu araştırma ile bahsi geçen öğretmenlerin programın öğelerine göre yapılandırmacı yaklaşımı uygulama yeterlilikleri tespit edilmiş ve sonuçlar öğretmenlerin cinsiyet, yaş, hizmet süresi ve branş değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın teorik boyutunun oluşturulmasında “eğitim, öğretmen, yapılandırmacı yaklaşım, yenilenen ilköğretim programı, program geliştirme” ile ilgili olarak daha önce yayımlanmış kitap, makale, tebliğ, tezler ve internet tabanından elde edilen verilerden faydalanılmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 ve 2011-2012 öğretim yılında Kayseri ilindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 2305 branş öğretmeni arasından seçkisiz yöntemle seçilen 550 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçek formlarının geri dönüşündeki eksiklikler ve usulsüz doldurmadan kaynaklanan problemler nedeniyle 538 öğretmenin ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınan ölçek formlarının katılımcılarından 332’si (% 61,7) kadın, 206’sı (% 38,3) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmadaki ikinci çalışma grubu aynı evrenden seçkisiz yöntemle seçilen 35 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenler eğitim etkinliklerini gerçekleştirirken gözlemlenmiş, gözlemler esnasında gözlem formları doldurulmuştur.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında *Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği*, *Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Gözlem Formu* ve *Kişisel Bilgiler Formu* kullanılmıştır.

3.3.1 Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterliklerini ölçmek amacıyla Karadağ (2007) tarafından geliştirilmiş olan *Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği* (EK-1) kullanılmıştır. Öğrenci, Öğretimi Planlama, Öğretim Süreci ve Ölçme ve Değerlendirme olmak üzere toplam dört alt boyutlu ve 55 maddeden oluşan bu ölçeğin sınıf içinde gözlemlenebilir olmasından dolayı Öğretim Süreci ve Ölçme ve Değerlendirme alt boyutları değerlendirmeye alınmıştır.

Öğretim süreci ile ilgili alt boyutların güvenilirliği incelendiğinde $\alpha=0,888$ olarak yüksek derecede ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar güvenilirliği incelendiğinde $\alpha=0,721$ olarak oldukça güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir.

Cronbach's Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri (Özdamar, 2004);

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Araştırmada kullanılan likert ölçek için kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, çok olumludan çok olumsuzu kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri istenmiştir. Buna

göre; (5) her zaman, (4) genellikle, (3) bazen, (2) nadiren, (1) hiçbir zaman şeklinde bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek sonuçları 5.00-1.00 = 4.00 puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır.

Seçenekler	Puanlar	Puan aralığı	Ölçek değerlendirme
Hiçbir zaman	1	1,00-1,79	Çokdüşük
	2	1,80-2,59	Düşük
	3	2,60-3,39	Orta
	4	3,40-4,19	Yüksek
Her zaman	5	4,20-5,00	Çokyüksek

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yeterliliklerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilen *Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği*, üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulaması dersini alan 400'ü kadın, 312'si erkek olmak üzere toplam 712 öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarından gelen yanıtlar doğrultusunda, araştırmacı tarafından ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, yapılan faktör analizi sonucunda ölçek "Öğrenci ile ilgili boyutlar", "Öğretimi planlama ile ilgili boyutlar", "Öğretim süreci ile ilgili boyutlar" ve "Ölçme ve değerlendirme ile ilgili boyutlar" olmak üzere dört boyutlu ve toplam 55 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık düzeyi Cronbach Alpha 0.793; zamana göre değişmezlik düzeyi korelasyon katsayısı 0.812'dir.

3.3.2 Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Gözlem Formu

Araştırmada ilköğretim branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yeterliliklerinin gözlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından *Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Gözlem Formu* (EK-2) geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesi sürecinde yapılandırmacı eğitim ile ilgili yapılan literatür çalışmalarından ve kullanılan ölçeklerden yararlanılmış, maddeler araştırmacı tarafından, seçilen çalışma

grubu, uygulamanın yeri ve zamanı da göz önünde bulundurularak hazırlanmış, böylelikle veri toplama aracı ön formu oluşturulmuştur.

Veri toplama aracı taslak haline getirildikten sonra, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Maddeler oluşturulurken ilgili alan yazın incelenerek kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda maddeler değiştirilip geliştirilmiş ve böylece ölçek formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmada kullanılan gözlem formlarından elde edilen verilere göre gözlenen yeterlilikler için 1 puan gözlenmeyen yeterlilikler için 0 puan verilmiştir. Ölçülen faktörler için gözlem puanları hesaplanırken yeterlilik puanları toplanarak faktör puanı hesaplanmıştır. Puanın artması gözlenme oranının yüksek olduğunu ifade etmektedir.

3.3.3 Kişisel Bilgiler Formu

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim branş öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli yeterliklerini incelemektir. *Kişisel Bilgiler Formu*, ilköğretim branş öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli yeterlikleri üzerinde etkili olabilecek çeşitli etkenlerin dikkate alınmasıyla hazırlanmıştır.

Kişisel bilgiler formunun 1. sorusunda öğretmenlere cinsiyetleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerini “(1) *Erkek* veya (2) *Kadın*” biçiminde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgiler formunun 2. sorusunda öğretmenlere yaşları sorulmuştur. Öğretmenlerin yaşlarını “(1) *21-30 yaş arası*, (2) *31-40 yaş arası*, (3) *41-50 yaş arası*, (4) *51 yaş ve üzeri*” şekline uygun bir şekilde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgiler formunun 3. sorusunda öğretmenlere meslekteki hizmet süreleri sorulmuştur. Öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerini “(1) *1-5 yıl*, (2) *6-10 yıl*, (3) *11-15 yıl*, (4) *16-20 yıl* ve (5) *21 yıl ve üzeri*” biçiminde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgiler formunun 4. sorusunda öğretmenlerden branşlarını “(1) Türkçe, (2) Matematik, (3) İngilizce, (4) Sosyal Bilgiler ve (5) Fen ve Teknoloji” şeklinde kodlamaları istenmiştir.

Araştırmada kullanılan *Kişisel Bilgiler Formu* Ek-3’te sunulmuştur.

3.4 Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler IBM, SPSS istatistik 20 programı aracılığı ile değerlendirilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tekyönlü (Oneway) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006, s. 116);

r	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında parametrik olmayan durumlarda iki grup arasındaki farkı Mann whitney-U testi, ikiden fazla grup parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Kruskall Whallis ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Sürekli değişkenler arasında spearman korelasyon analizi uygulanmıştır.

4 BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan ilköğretim (ortaokul) branş öğretmenlerinden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

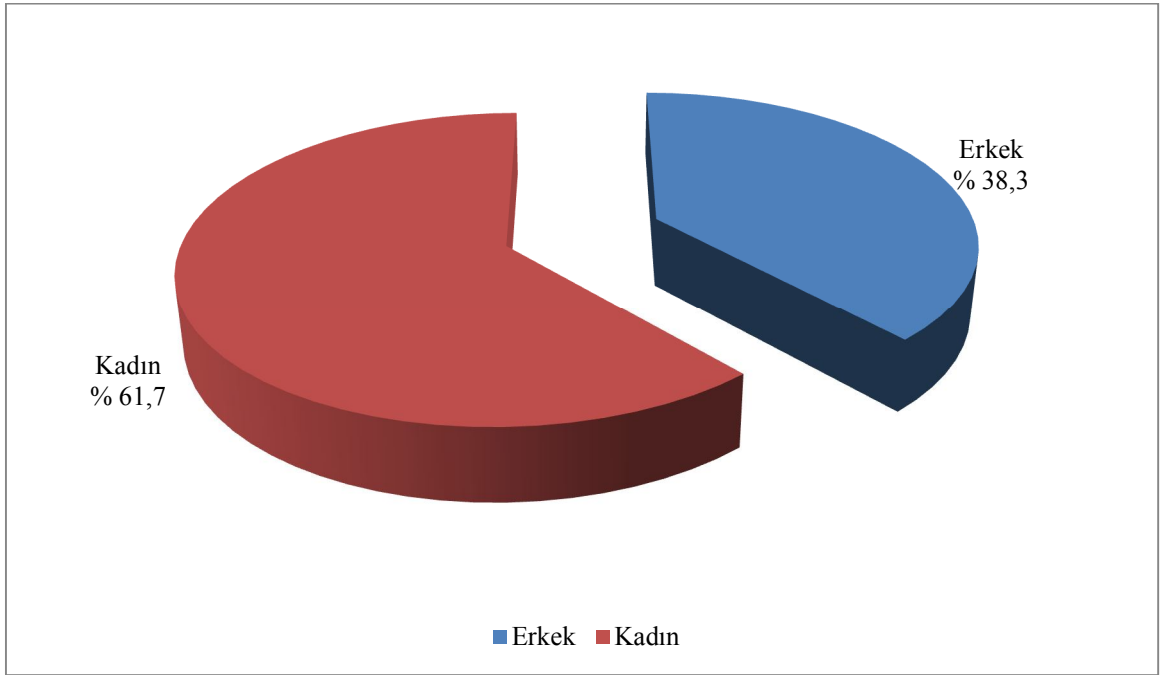
4.1 Ölçek Sonucunda Elde Edilen Bulgular

4.1.1 Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Erkek	206	38,3
Kadın	332	61,7
Toplam	538	100

Çalışma grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 206 (%61,7)'sının erkek, 332 (%38,3)'inin kadın olduğu görülmektedir (Şekil 1).

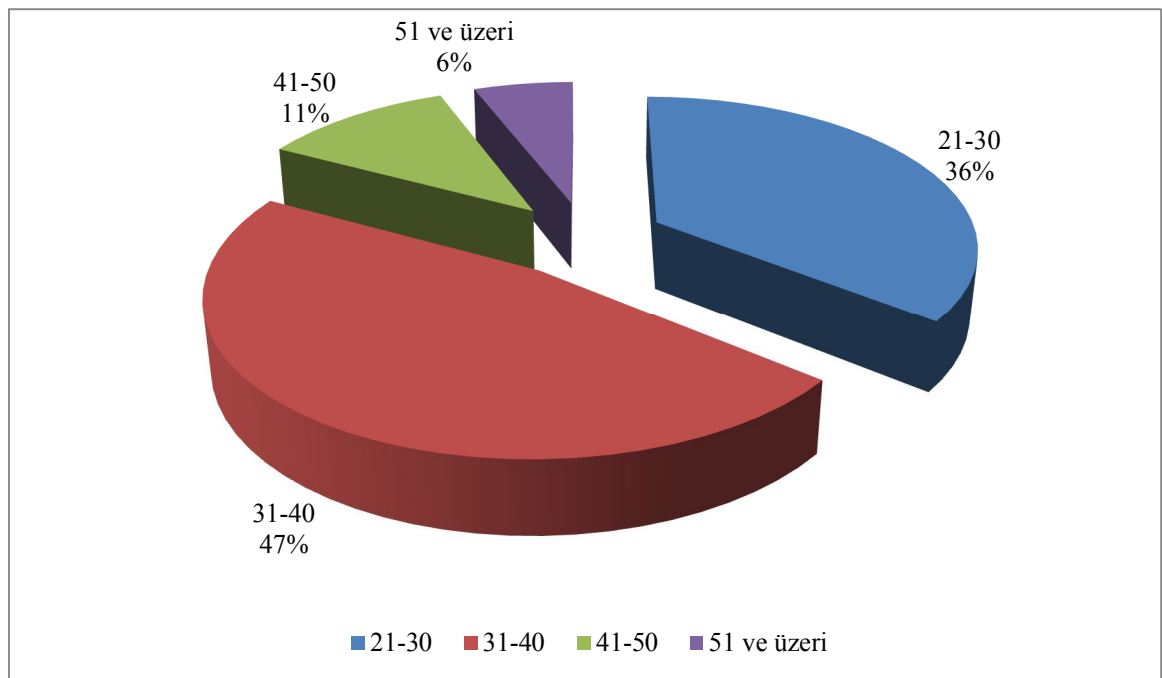


Şekil 1. Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 3. Çalışma Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	n	%
21-30	192	35,7
31-40	253	47,0
41-50	61	11,3
51 ve üzeri	32	5,9
Toplam	538	100

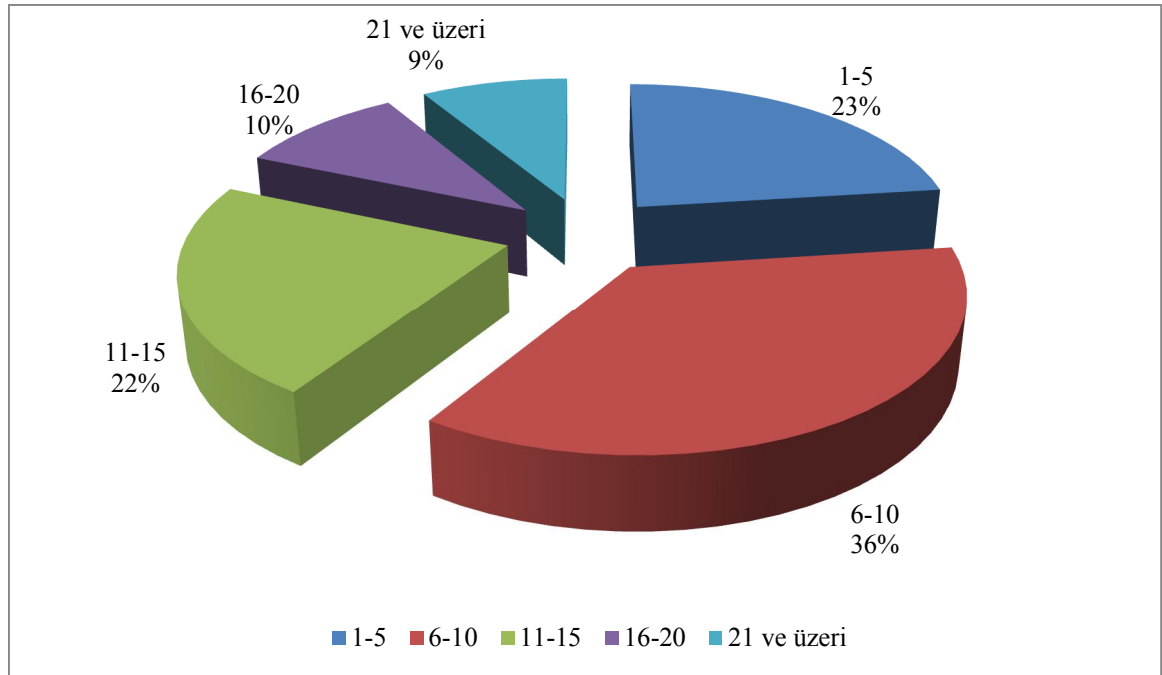
Çalışma grubunun yaşlarına göre dağılımı Tablo 3'te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerden 192 (%35,7)'sinin 21-30 yaş grubunda, 253 (%47,0)'ünün 31-40 yaş grubunda, 61 (%11,3)'inin 41-50 yaş grubunda ve 32 (%5,9)'sinin 51 yaş grubu ve üzerinde olduğu görülmektedir (Şekil 2).

**Şekil 2. Çalışma Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı**

Tablo 4. Çalışma Grubunun Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem (yıl)	n	%
1-5	124	23,0
6-10	194	36,1
11-15	120	22,3
16-20	53	9,9
21 ve üzeri	47	8,7
Toplam	538	100

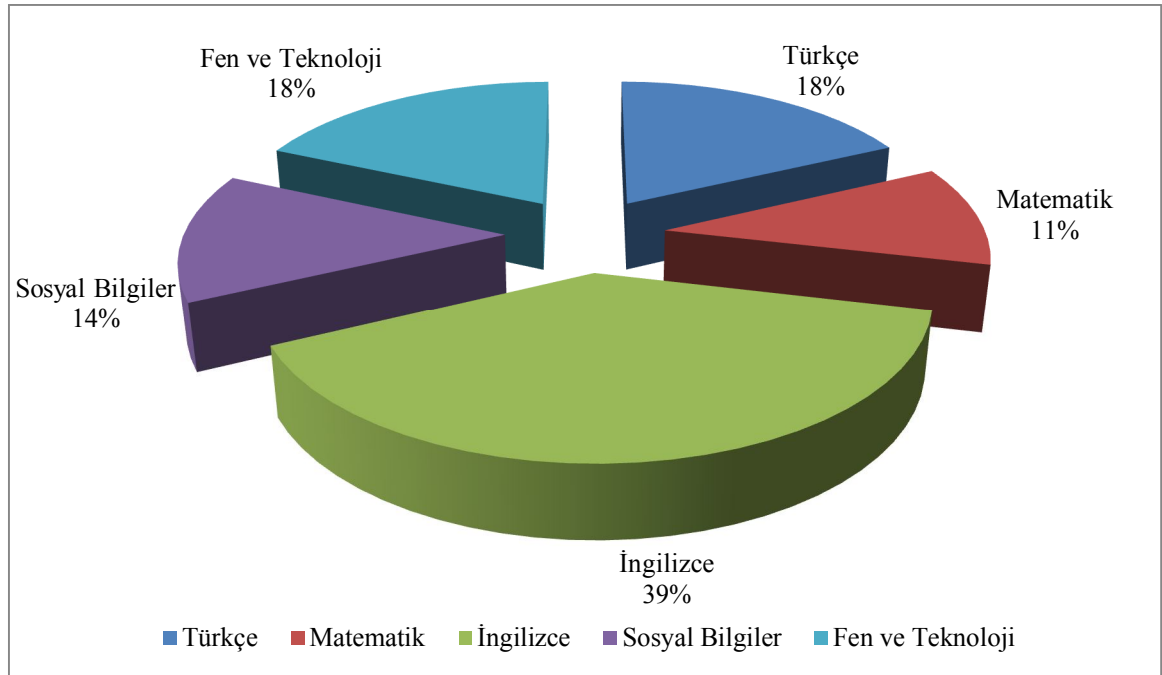
Çalışma grubunun meslekteki hizmet sürelerine göre dağılımı Tablo 4’te incelenmiştir. Buna göre çalışmaya katılan öğretmenlerden 124 (%23,0)’ünün 1-5 yıl aralığında, 194 (% 36,1)’ünün 6-10 yıl aralığında, 120 (%22,3)’sinin 11-15 yıl aralığında, 53 (%9,9)’ünün 16-20 yıl aralığında ve 47 (%8,7)’sinin 21 yıl ve üzerinde hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir (Şekil 3).

**Şekil 3. Çalışma Grubunun Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı**

Tablo 5. Çalışma Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	n	%
Türkçe	97	18,0
Matematik	57	10,6
İngilizce	212	39,4
Sosyal Bilgiler	73	13,6
Fen ve Teknoloji	99	18,4
Toplam	538	100

Çalışma grubunun branşlara göre dağılımı Tablo 5'te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 97 (%18,0)'sinin branşının Türkçe, 57 (%10,6)'sinin branşının Matematik, 212 (%39,4)'sinin branşının İngilizce, 73 (%13,6)'ünün branşının Sosyal Bilgiler ve 99 (%18,4)'unun branşının Fen ve Teknoloji olduğu görülmektedir (Şekil 4).

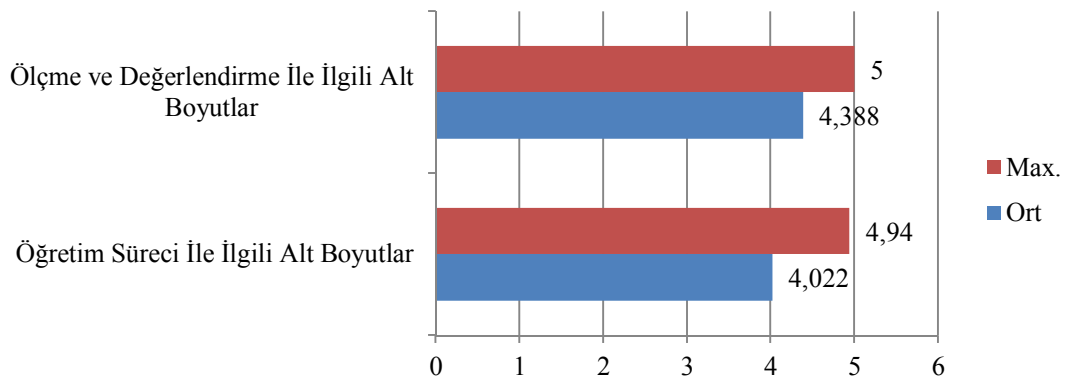
**Şekil 4. Çalışma Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı**

4.1.2 Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Ortalamaları

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Ortalamaları

	N	Ort	SS	Min.	Max.
Öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar	538	4,022	0,386	2,770	4,940
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar	538	4,388	0,412	2,750	5,000

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterlilik düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar” düzeyinin yüksek ($4,022 \pm 0,386$); “ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar” düzeyinin çok yüksek ($4,388 \pm 0,412$) düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 6).



Şekil 5. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Ortalamaları

4.1.3 Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşması

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Cinsiyet	N	Ort	SS	t	p
Öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar	Erkek	206	4,014	0,385	-0,345	0,730
	Kadın	332	4,026	0,388		
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar	Erkek	206	4,345	0,434	-1,909	0,057
	Kadın	332	4,415	0,397		

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar, ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 7).

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları

	Yaş	N	Ort	SS	F	p
Öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar	21-30	192	4,010	0,442	0,775	0,508
	Yaş					
	31-40	253	4,011	0,358		
	Yaş					
	41-50	61	4,086	0,323		
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar	Yaş				1,677	0,171
	51 Yaş ve üzeri	32	4,058	0,361		
	Yaş					

31-40	253	4,391	0,419
Yaş			
41-50	61	4,451	0,322
Yaş			
51 Yaş ve üzeri	32	4,250	0,458

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar, ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$) (Tablo 8).

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Ortalamaları

	Hizmet Süresi/Yıl	N	Ort	SS	F	p	Fark
Öğretim Süreci İle İlgili Alt Boyutlar	1-5	124	4,049	0,424	3,233	0,012	5>3
	6-10	194	4,013	0,405			
	11-15	120	3,986	0,348			
	16-20	53	3,931	0,232			
	21 ve üzeri	47	4,181	0,395			
Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Alt Boyutlar	1-5	124	4,327	0,409	1,436	0,221	
	6-10	194	4,434	0,423			
	11-15	120	4,388	0,438			
	16-20	53	4,349	0,233			
	21 ve üzeri	47	4,410	0,457			

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanları ortalamalarının meslekteki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,233$; $p=0,012$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Meslekteki hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanları ($4,181\pm0,395$), meslekteki hizmet süresi 11-15 yıl olan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanlarından ($3,986\pm0,348$) yüksek bulunmuştur. Meslekteki hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanları ($4,181\pm0,395$), meslekteki hizmet süresi 16-20 yıl olan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanlarından ($3,931\pm0,232$) yüksek bulunmuştur (Tablo 9).

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanları ortalamalarının meslekteki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 9).

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Branşa Göre Ortalamaları

	Branş	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar	Türkçe	97	4,194	0,325	13,491	0,000	1>2
	Matematik	57	3,882	0,318			5>2
	İngilizce	212	3,936	0,419			1>3
	Sosyal Bilgiler	73	3,974	0,365			5>3
	Fen ve Teknoloji	99	4,151	0,325			1>4 5>4
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar	Türkçe	97	4,465	0,380	3,948	0,004	1>3
	Matematik	57	4,340	0,409			5>3
	İngilizce	212	4,318	0,435			
	Sosyal Bilgiler	73	4,402	0,469			

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=13,491;p<0,001$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Branşı Türkçe olan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanları ($4,194\pm0,325$), branşı Matematik olan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanlarından ($3,882\pm0,318$) yüksek bulunmuştur. Branşı Fen ve Teknoloji olan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanları ($4,151\pm0,325$), branşı Matematik olan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanlarından ($3,882\pm0,318$) yüksek bulunmuştur. Branşı Türkçe olan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanları ($4,194\pm0,325$), branşı İngilizce olan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanlarından ($3,936\pm0,419$) yüksek bulunmuştur. Branşı Fen ve Teknoloji olan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanları ($4,151\pm0,325$), branşı İngilizce olan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanlarından ($3,936\pm0,419$) yüksek bulunmuştur. Branşı Türkçe olan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanları ($4,194\pm0,325$), branşı Sosyal Bilgiler olan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanlarından ($3,974\pm0,365$) yüksek bulunmuştur. Branşı Fen ve Teknoloji olan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanları ($4,151\pm0,325$), branşı Sosyal Bilgiler olan branş öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanlarından ($3,974\pm0,365$) yüksek bulunmuştur (Tablo 10).

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,948;p=0,004$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Branşı Türkçe olan branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanları ($4,465\pm0,380$), branşı İngilizce olan branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanlarından

(4,318±0,435) yüksek bulunmuştur. Branşı Fen ve Teknoloji olan branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanları (4,481±0,314), branşı İngilizce olan branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanlarından (4,318±0,435) yüksek bulunmuştur (Tablo 10).

4.1.4 Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterlilik Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

	Öğretim Süreci İle İlgili Alt Boyutlar	Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Alt Boyutlar
Öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar	r 1,000 p 0,000	0,510 <0,001
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar	r 0,510 p <0,001	1,000 0,000

Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Alt Boyutlar ile öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.51$; $p<0,001$). Buna göre ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut puanları arttıkça öğretim süreci ile ilgili alt boyut puanları da artmaktadır (Tablo 11).

4.2 Gözlem Sonucunda Elde Edilen Bulgular

4.2.1 Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerinin Dağılımları

Tablo 12. Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

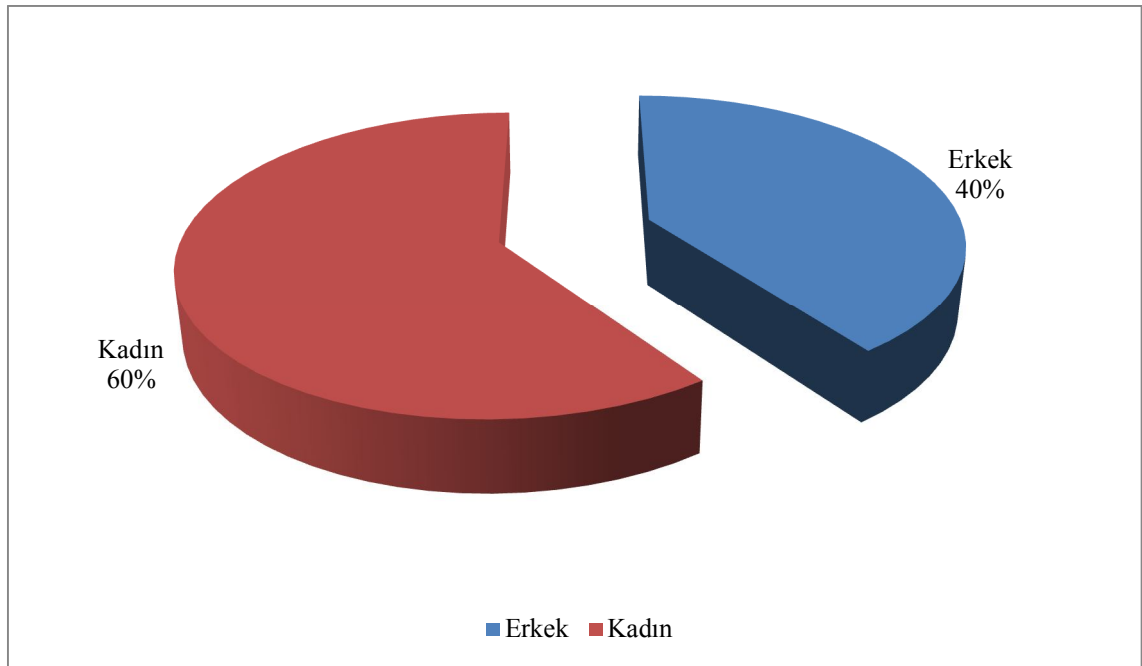
Cinsiyet	n	%
Erkek	14	40,0
Kadın	21	60,0

Toplam

35

100

Gözlemlenen çalışma grubunun cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 12’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya gözlemlenerek katılan öğretmenlerin 14 (%40,0)’ünün erkek, 21 (%60,0)’inin kadın olduğu görülmektedir (Şekil 6).

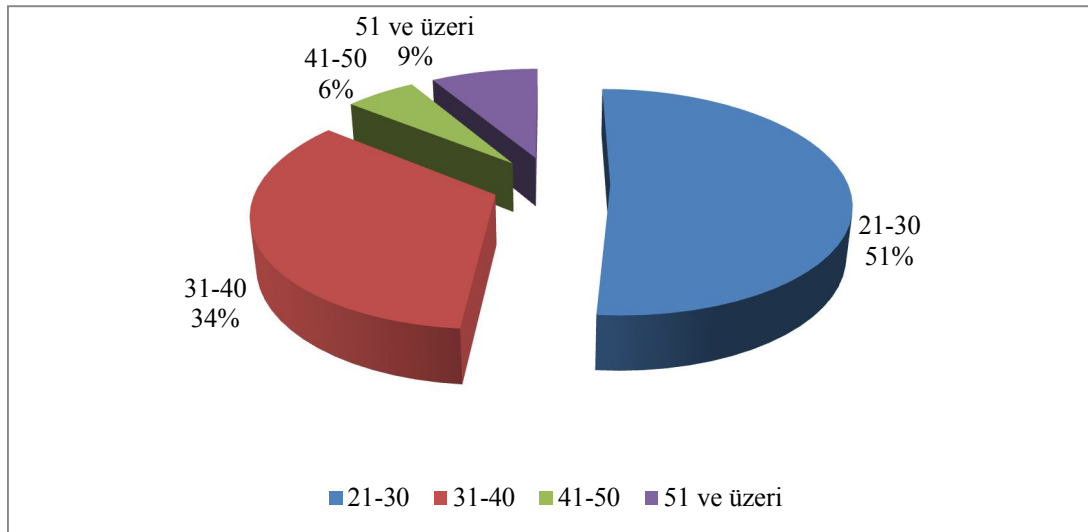


Şekil 6. Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Tablo 13. Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	n	%
21-30	18	51,4
31-40	12	34,3
41-50	2	5,7
51 ve üzeri	3	8,6
Toplam	35	100

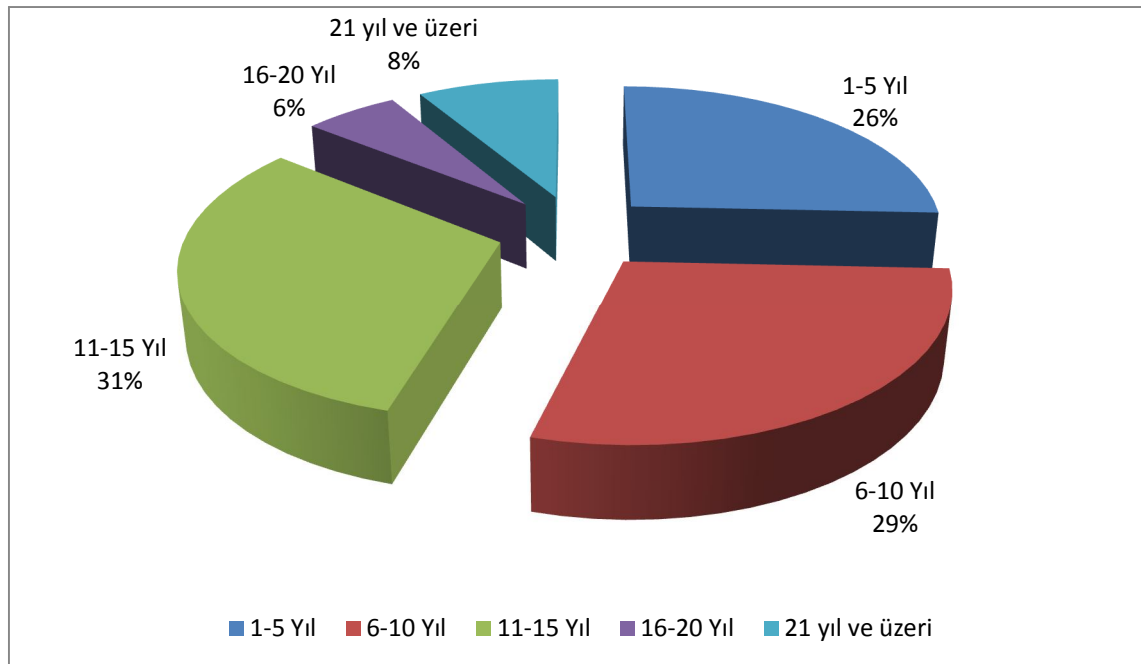
Gözlemlenen çalışma grubunun yaşlarına göre dağılımları tablo 13'te incelenmiştir. Buna göre gözlemlenerek araştırmaya katılan öğretmenlerin 18 (%51,4)'inin 21-30 yaş grubunda, 12 (%34,3)'sinin 31-40 yaş grubunda, 2 (%5,7)'sinin 41-50 yaş grubunda ve 3 (%8,6)'ünün ise 51 yaş ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir (Şekil 7).

**Şekil 7. Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları**

Tablo 14. Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları

Hizmet Süresi	n	%
1-5 Yıl	9	25,7
6-10 Yıl	10	28,6
11-15 Yıl	11	31,4
16-20 Yıl	2	5,7
21 yıl ve üzeri	3	8,6
Toplam	35	100

Gözlemlenen çalışma grubunun meslekte geçirdikleri hizmet sürelerine göre dağılımları Tablo 14’te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya gözlemlenerek katılan öğretmenlerin 9 (%25,7)’unun 1-5 yıl aralığında, 10 (%28,6)’unun 6-10 yıl aralığında, 11 (%31,4)’inin 11-15 yıl aralığında, 2 (%5,7)’sinin 16-20 yıl aralığında ve 3 (%8,6)’ünün 21 yıl ve üzeri aralığında hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir (Şekil 8).

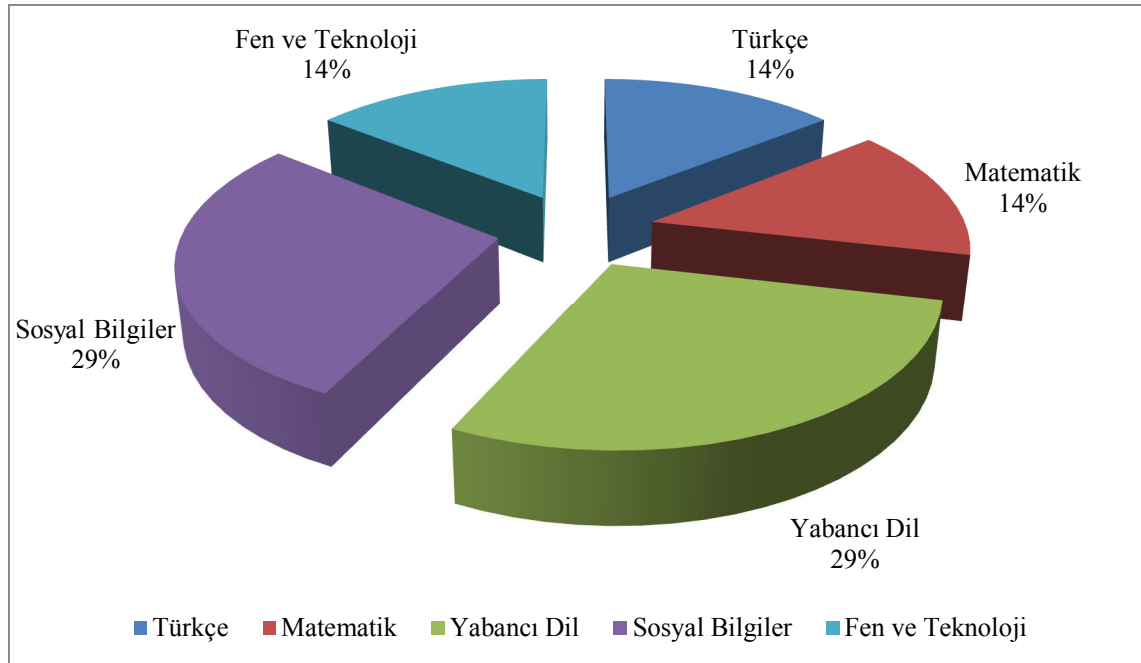


Şekil 8. Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları

Tablo 15. Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Dağılımları

Branş	n	%
Türkçe	5	14,3
Matematik	5	14,3
Yabancı Dil	10	28,6
Sosyal Bilgiler	10	28,6
Fen ve Teknoloji	5	14,3
Toplam	35	100

Gözlemlenen çalışma grubunun branşlarına göre dağılımları Tablo 15’de incelenmiştir. Buna göre araştırma gözlemlenerek katılan öğretmenlerin 5 (%14,3)’inin branşının Türkçe, 5 (%14,3)’inin branşının Matematik, 10 (%28,6)’unun branşının İngilizce, 10 (%28,6)’unun branşının Sosyal Bilgiler ve 5 (%14,3)’inin branşının Fen ve Teknoloji olduğu görülmektedir (Şekil 9).

**Şekil 9. Gözlemlenen Branş Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Dağılımları**

4.2.2 Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin “Öğretim Süreci ile İlgili Alt Boyutlar” ile İlgili Gerçekleştirilen Gözlem Sonuçlarının Dağılımları

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin “Öğretim Süreci ile İlgili Alt Boyutlar” ile ilgili maddelerin gözlemlerinin dağılımları Tablo 16’da görülmektedir.

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin “Öğretim Süreci ile İlgili Alt Boyutlar” ile İlgili Gerçekleştirilen Gözlem Sonuçlarının Dağılımları

	Gözlemlendi		Gözlenmedi		Ort	SS
	i					
	n	%	n	%		
Öğrencilerin derse karşı ilgilerini çekme	15	42,9	20	57,1	1,570	0,502
Öğrencileri hedef ve davranışlardan haberdar etme	8	22,9	27	77,1	1,770	0,426
Öğrencilerin konuları öğrenmeleri için fırsat ve zaman verme	25	71,4	10	28,6	1,290	0,458
Ders konularını gerçek olaylarla bağdaştırma	22	62,9	13	37,1	1,370	0,490
Tanımlara uygun örnekler verme	30	85,7	5	14,3	1,140	0,355
Bilgiyi öğrencilerin fiziksel etkinliklerini kullanarak verme	2	5,7	33	94,3	1,940	0,236
Bilgiyi öğrencilerin zihinsel etkinliklerini kullanarak verme	29	82,9	6	17,1	1,170	0,382
Öğrenme- öğretim sürecine öğrencinin yakın çevresini de katma	14	40,0	21	60,0	1,600	0,497
Öğrendiği bilgileri hayatının kesitleri ile birleştirme	18	51,4	17	48,6	1,490	0,507
Öğrenme- öğretim sürecini zamana yayma	17	48,6	18	51,4	1,510	0,507

Öğrencileri farklı ve yeni bir şeyler ortaya koymak için destekleme	8	22,9	27	77,1	1,770	0,426
Öğrencilerin bireysel farklılıklarından yararlanma	7	20,0	28	80,0	1,800	0,406
Öğrencileri derse karşı güdüleme	19	54,3	16	45,7	1,460	0,505
Etkinliklerde bütün öğrencilere görev verme	18	51,4	17	48,6	1,490	0,507
Öğrencilerin etkinlikler esnasında bağımsız hareket etmesine olanak verme	7	20,0	28	80,0	1,800	0,406
Öğrencilerin düşüncelerinden yararlanma	26	74,3	9	25,7	1,260	0,443
Derslerde alternatif öğretim yöntemleri kullanma	19	54,3	16	45,7	1,460	0,505
Öğrencilerin konuları anlayış biçimlerini ortaya çıkarma	12	34,3	23	65,7	1,660	0,482
Öğrencilere bireylerin farklı düşünceleri olduğunu kavratma	12	34,3	23	65,7	1,660	0,482
Öğrencilerin kendi aralarında sorular sormalarını sağlama	13	37,1	22	62,9	1,630	0,490
Öğrencilerin derste aktif rol almalarını sağlama	23	65,7	12	34,3	1,340	0,482
Sınıfta otoriter olma	27	77,1	8	22,9	1,230	0,426
Öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirici etkinliklerde bulunma	9	25,7	26	74,3	1,740	0,443
Sınıfta tartışma grupları oluşturma	8	22,9	27	77,1	1,770	0,426
Öğrencileri, konular arasında ilişki kurmalarına yönlendirme	21	60,0	14	40,0	1,400	0,497
Konular ve dersler arasında bağlantı kurma	28	80,0	7	20,0	1,200	0,406
Öğrencilerin ilgilerini çekici yöntemler uygulama	17	48,6	18	51,4	1,510	0,507

Öğrenciyi derse karşı cesaretlendirme	19	54,3	16	45,7	1,460	0,505
Öğretim materyallerini etkili olarak kullanma	12	34,3	23	65,7	1,660	0,482
Öğrencilere hazır bilgi verme	26	74,3	9	25,7	1,260	0,443
Öğrenme- öğretim sürecinde sade, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanma	31	88,6	4	11,4	1,110	0,323

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin “Öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar” ile ilgili gerçekleştirilen gözlem sonuçları incelendiğinde;

“Öğrencilerin derse karşı ilgilerini çekme” davranışı branş öğretmenlerinin, %42,9 (n=15)’unda gözlenmiş, %57,1 (n=20)’inde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencilerin derse karşı ilgilerini çekme” davranışını çok zayıf ($1,570 \pm 0,502$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrencileri hedef ve davranışlardan haberdar etme” davranışı branş öğretmenlerinin, %22,9 (n=8)’unda gözlenmiş, %77,1 (n=27)’inde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencileri hedef ve davranışlardan haberdar etme” davranışını çok zayıf ($1,770 \pm 0,426$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrencilerin konuları öğrenmeleri için fırsat ve zaman verme” davranışı branş öğretmenlerinin, %71,4 (n=25)’ünde gözlenmiş, %28,6 (n=10)’sında gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencilerin konuları öğrenmeleri için fırsat ve zaman verme” davranışını çok zayıf ($1,290 \pm 0,458$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Ders konularını gerçek olaylarla bağdaştırma” davranışı branş öğretmenlerinin, %62,9 (n=22)’unda gözlenmiş, %37,1 (n=13)’inde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “ders konularını gerçek olaylarla bağdaştırma” davranışını çok zayıf ($1,370 \pm 0,490$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Tanımlara uygun örnekler verme” davranışı branş öğretmenlerinin, %85,7 (n=30)’sinde gözlenmiş, %14,3 (n=5)’ünde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “tanımlara uygun örnekler verme” davranışını çok zayıf ($1,140 \pm 0,355$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Bilgiyi öğrencilerin fiziksel etkinliklerini kullanarak verme” davranışı branş öğretmenlerinin, %5,7 (n=2)’sinde gözlenmiş, %94,3 (n=33)’ünde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “bilgiyi öğrencilerin fiziksel etkinliklerini kullanarak verme” davranışını zayıf ($1,940 \pm 0,236$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Bilgiyi öğrencilerin zihinsel etkinliklerini kullanarak verme” davranışı branş öğretmenlerinin, %82,9 (n=29)’unda gözlenmiş, %17,1 (n=6)’unda gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “bilgiyi öğrencilerin zihinsel etkinliklerini kullanarak verme” davranışını çok zayıf ($1,170 \pm 0,382$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrenme-öğretme sürecine öğrencinin yakın çevresini de katma” davranışı branş öğretmenlerinin, %40,0 (n=14)’ında gözlenmiş, %60,0 (n=21)’ında gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrenme-öğretme sürecine öğrencinin yakın çevresini de katma” davranışını çok zayıf ($1,600 \pm 0,497$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrendiği bilgileri hayatının kesitleri ile birleştirme” davranışı branş öğretmenlerinin, %51,4 (n=18)’ünde gözlenmiş, %48,6 (n=17)’sında gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrendiği bilgileri hayatının kesitleri ile birleştirme” davranışını çok zayıf ($1,490 \pm 0,507$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrenme-öğretme sürecini zamana yayma” davranışı branş öğretmenlerinin, %48,6 (n=17)’sına gözlenmiş, %51,4 (n=18)’ünde gözlenmemiştir yanıtını vermiştir. branş öğretmenlerinin “öğrenme- öğretme sürecini zamana yayma” davranışını çok zayıf ($1,510 \pm 0,507$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrencileri farklı ve yeni bir şeyler ortaya koymak için destekleme” davranışı branş öğretmenlerinin, %22,9 (n=8)’unda gözlenmiş, %77,1(n=27)’inde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencileri farklı ve yeni bir şeyler ortaya koymak için destekleme” davranışını çok zayıf ($1,770 \pm 0,426$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrencilerin bireysel farklılıklarından yararlanma” davranışı branş öğretmenlerinin, %20,0 (n=7)’ında gözlenmiş, %80,0 (n=28)’ında gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencilerin bireysel farklılıklarından yararlanma” davranışını zayıf ($1,800 \pm 0,406$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrencileri derse karşı güdüleme” davranışı branş öğretmenlerinin, %54,3 (n=19)’ünde gözlenmiş, %45,7 (n=16)’sinde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin

“öğrencileri derse karşı güdüleme” davranışını çok zayıf ($1,460 \pm 0,505$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Etkinliklerde bütün öğrencilere görev verme” davranışı branş öğretmenlerinin, %51,4 (n=18)’ünde gözlenmiş, %48,6 (n=17)’sında gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “etkinliklerde bütün öğrencilere görev verme” davranışını çok zayıf ($1,490 \pm 0,507$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrencilerin etkinlikler esnasında bağımsız hareket etmesine olanak verme” davranışı branş öğretmenlerinin, %20,0 (n=7)’inde gözlenmiş, %80,0 (n=28)’inde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencilerin etkinlikler esnasında bağımsız hareket etmesine olanak verme” davranışını zayıf ($1,800 \pm 0,406$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrencilerin düşüncelerinden yararlanma” davranışı branş öğretmenlerinin, %74,3 (n=26)’ünde gözlenmiş, %25,7(n=9)’sinde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencilerin düşüncelerinden yararlanma” davranışını çok zayıf ($1,260 \pm 0,443$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Derslerde alternatif öğretim yöntemleri kullanma” davranışı branş öğretmenlerinin, %54,3 (n=19)’ünde gözlenmiş, %45,7(n=16)’sinde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “derslerde alternatif öğretim yöntemleri kullanma” davranışını çok zayıf ($1,460 \pm 0,505$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrencilerin konuları anlayış biçimlerini ortaya çıkarma” davranışı branş öğretmenlerinin, %34,3 (n=12)’ünde gözlenmiş, %65,7 (n=23)’sinde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencilerin konuları anlayış biçimlerini ortaya çıkarma” davranışını çok zayıf ($1,660 \pm 0,482$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrencilere bireylerin farklı düşünceleri olduğunu kavratma” davranışı branş öğretmenlerinin, %34,3 (n=12)’ünde gözlenmiş, %65,7(n=23)’sinde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencilere bireylerin farklı düşünceleri olduğunu kavratma” davranışını çok zayıf ($1,660 \pm 0,482$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrencilerin kendi aralarında sorular sormalarını sağlama” davranışı branş öğretmenlerinin, %37,1 (n=13)’inde gözlenmiş, %62,9 (n=22)’unda gözlenmemiştir.

Branş öğretmenlerinin “öğrencilerin kendi aralarında sorular sormalarını sağlama” davranışını çok zayıf ($1,630 \pm 0,490$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrencilerin derste aktif rol almalarını sağlama” davranışı branş öğretmenlerinin, %65,7 (n=23)’sinde gözlenmiş, %34,3 (n=12)’ünde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencilerin derste aktif rol almalarını sağlama” davranışını çok zayıf ($1,340 \pm 0,482$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Sınıfta otoriter olma” davranışı branş öğretmenlerinin, %77,1(n=27)’sinde gözlenmiş, %22,9 (n=8)’unda gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “sınıfta otoriter olma” davranışını çok zayıf ($1,230 \pm 0,426$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirici etkinliklerde bulunma” davranışı branş öğretmenlerinin, %25,7(n=9)’sinde gözlenmiş, %74,3 (n=26)’ünde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirici etkinliklerde bulunma” davranışını çok zayıf ($1,740 \pm 0,443$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Sınıfta tartışma grupları oluşturma” davranışı branş öğretmenlerinin, %22,9 (n=8)’unda gözlenmiş, %77,1(n=27)’inde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “sınıfta tartışma grupları oluşturma” davranışını çok zayıf ($1,770 \pm 0,426$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrencileri, konular arasında ilişki kurmalarına yönlendirme” davranışı branş öğretmenlerinin, %60,0 (n=21)’inde gözlenmiş, %40,0 (n=14)’i gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencileri, konular arasında ilişki kurmalarına yönlendirme” davranışını çok zayıf ($1,400 \pm 0,497$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Konular ve dersler arasında bağlantı kurma” davranışı branş öğretmenlerinin, %80,0 (n=28)’inde gözlenmiş, %20,0 (n=7)’inde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “konular ve dersler arasında bağlantı kurma” davranışını çok zayıf ($1,200 \pm 0,406$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrencilerin ilgilerini çekici yöntemler uygulama” davranışı branş öğretmenlerinin, %48,6 (n=17)’sında gözlenmiş, %51,4 (n=18)’ünde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencilerin ilgilerini çekici yöntemler uygulamam” davranışını çok zayıf ($1,510 \pm 0,507$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrenciyi derse karşı cesaretlendirme” davranışı branş öğretmenlerinin, %54,3 (n=19)’ünde gözlenmiş, %45,7 (n=16)’sinde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrenciyi derse karşı cesaretlendirme” davranışını çok zayıf ($1,460 \pm 0,505$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğretim materyallerini etkili olarak kullanma” davranışı branş öğretmenlerinin, %34,3 (n=12)’ünde gözlenmiş, %65,7 (n=23)’sinde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğretim materyallerini etkili olarak kullanma” davranışını çok zayıf ($1,660 \pm 0,482$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrencilere hazır bilgi verme” davranışı branş öğretmenlerinin, %74,3 (n=26)’ünde gözlenmiş, %25,7 (n=9)’sinde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencilere hazır bilgi verme” davranışını çok zayıf ($1,260 \pm 0,443$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrenme-öğretme sürecinde sade, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanma” davranışı branş öğretmenlerinin, %88,6 (n=31)’sında gözlenmiş, %11,4 (n=4)’ünde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrenme-öğretme sürecinde sade, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanma” davranışını çok zayıf ($1,110 \pm 0,323$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır (Tablo 16).

4.2.3 Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin “Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Alt Boyutlar” ile İlgili Gerçekleştirilen Gözlem Sonuçlarının Dağılımları

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin “Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Alt Boyutlar” ile ilgili ifadelerine verdiği cevapların dağılımları Tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin “Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Alt Boyutlar” ile İlgili Gerçekleştirilen Gözlem Sonuçlarının Dağılımları

	Gözlendi Gözlenmedi				Ort	SS
	n	%	n	%		
Öğrencilere karşı objektif olma	32	91,4	3	8,6	1,090	0,284

Öğrencileri düşünmeye sevk edici sorular sorma	27	77,1	8	22,9	1,230	0,426
Öğrencilere soru sorduktan sonra belirli bir düşünme süresi verme	29	82,9	6	17,1	1,170	0,382
Ders aşamasında açık uçlu sorular sorma	23	65,7	12	34,3	1,340	0,482
Sözlü ve yazılı yoklama yapm	33	94,3	2	5,7	1,060	0,236
Ödev ve projeleri kontrol etme	29	82,9	6	17,1	1,170	0,382
Öğrencilere değerlendirme sonucu geri bildirim verme	16	45,7	19	54,3	1,540	0,505
Amaca uygun değerlendirme yapma	27	77,1	8	22,9	1,230	0,426

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin “Ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar” ile ilgili gerçekleştirilen gözlem sonuçları incelendiğinde;

“Öğrencilere karşı objektif olma” davranışı branş öğretmenlerinin, %91,4 (n=32)’ünde gözlenmiş, %8,6 (n=3)’sında gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencilere karşı objektif olma” davranışını çok zayıf ($1,090 \pm 0,284$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrencileri düşünmeye sevk edici sorular sorma” davranışı branş öğretmenlerinin, %77,1 (n=27)’inde gözlenmiş, %22,9 (n=8)’unda gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencileri düşünmeye sevk edici sorular sorma” davranışını çok zayıf ($1,230 \pm 0,426$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Öğrencilere soru sorduktan sonra belirli bir düşünme süresi verme” davranışı branş öğretmenlerinin, %82,9 (n=29)’unda gözlenmiş, %17,1 (n=6)’inde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencilere soru sorduktan sonra belirli bir düşünme süresi verme” davranışını çok zayıf ($1,170 \pm 0,382$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Ders aşamasında açık uçlu sorular sorma” davranışı branş öğretmenlerinin, %65,7 (n=23)’sinde gözlenmiş, %34,3 (n=12)’ünde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “ders aşamasında açık uçlu sorular sorma” davranışını çok zayıf ($1,340 \pm 0,482$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Sözlü ve yazılı yoklama yapma” davranışı branş öğretmenlerinin, %94,3 (n=33)’ünde gözlenmiş, %5,7 (n=2)’sinde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “sözlü ve yazılı yoklama yapma” davranışını çok zayıf ($1,060 \pm 0,236$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Ödev ve projeleri kontrol etme” davranışı branş öğretmenlerinin, %82,9 (n=29)’unda gözlenmiş, %17,1 (n=6)’inde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “ödev ve projeleri kontrol etme” davranışını çok zayıf ($1,170 \pm 0,382$) düzeyde Gösterdikleri saptanmıştır.

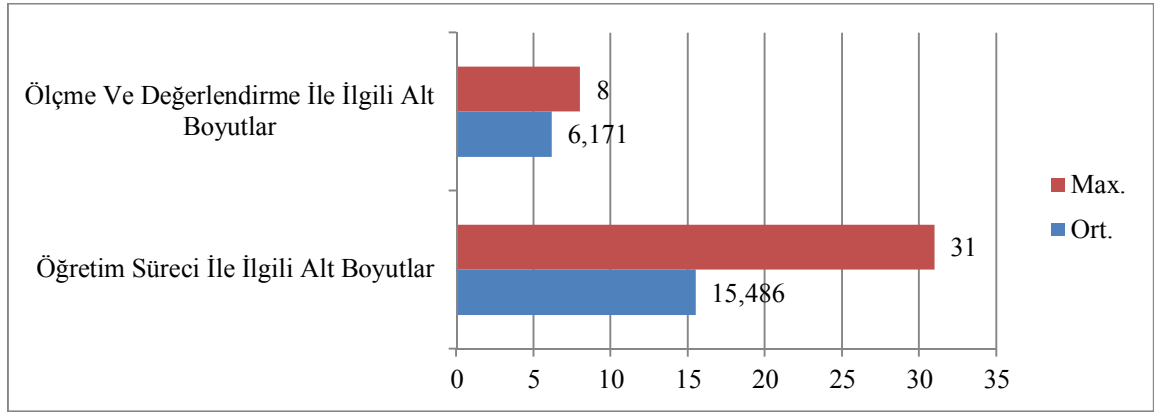
“Öğrencilere değerlendirme sonucu geri bildirim verme” davranışı branş öğretmenlerinin, %45,7 (n=16)’sinde gözlenmiş, %54,3 (n=19)’ünde gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “öğrencilere değerlendirme sonucu geri bildirim verme” davranışına çok zayıf ($1,540 \pm 0,505$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

“Amaca uygun değerlendirme yapma” davranışı branş öğretmenlerinin, %77,1 (n=27)’inde gözlenmiş, %22,9 (n=8)’unda gözlenmemiştir. Branş öğretmenlerinin “amaca uygun değerlendirme yapma” davranışını çok zayıf ($1,230 \pm 0,426$) düzeyde gösterdikleri saptanmıştır (Tablo 17).

Tablo 18. Gözlem Sonuçları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar	35	15,486	5,249	7,000	31,000
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar	35	6,171	1,706	0,000	8,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar ” düzeyi ($15,486 \pm 5,249$); “ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar” düzeyi ($6,171 \pm 1,706$) olarak saptanmıştır.



Şekil 10. Gözlem Sonuçları

Tablo 19. Gözlem Sonuçlarının Branşa Göre Ortalamaları

	Branş	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar	Türkçe	5	15,600	3,647	4,325	0,364	
	Matematik	5	15,800	1,924			
	Yabancı Dil	10	17,300	6,717			
	Sosyal Bilgiler	10	12,800	3,795			
	Fen Ve Teknoloji	5	16,800	7,396			
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar	Türkçe	5	5,800	1,304	11,385	0,023	3 > 1
	Matematik	5	5,400	3,131			3 > 4
	Yabancı Dil	10	7,300	0,949			5 > 4
	Sosyal Bilgiler	10	5,300	1,337			
	Fen Ve Teknoloji	5	6,800	0,837			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanları ortalamalarının branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=11,385; p=0,023<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; branş Yabancı Dil olanların ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanları (7,300 ± 0,949), branş Türkçe olanların ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanlarından (5,800 ± 1,304) yüksek bulunmuştur. branş Yabancı Dil olanların ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanları (7,300 ± 0,949), branş Sosyal Bilgiler olanların ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanlarından (5,300 ± 1,337) yüksek bulunmuştur. Branşı Fen ve Teknoloji olanların ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanları (6,800 ± 0,837), branş Sosyal Bilgiler olanların ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanlarından (5,300 ± 1,337) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanları ortalamalarının branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır(p>0.05).

Tablo 20. Gözlem Sonuçlarının Hizmet Süresine Göre Ortalamaları

	Hizmet süresi	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar	1-5 Yıl	9	14,778	3,993	1,460	0,834	
	6-10 Yıl	10	16,900	6,437			
	11-15 Yıl	11	15,909	5,629			
	16-20 Yıl	2	13,500	0,707			
	21 ve üzeri	3	12,667	5,508			
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar	1-5 Yıl	9	5,556	2,351	1,935	0,748	
	6-10 Yıl	10	6,300	1,636			
	11-15 Yıl	11	6,636	1,502			
	16-20 Yıl	2	6,000	1,414			
	21 ve üzeri	3	6,000	0,000			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar, ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanları ortalamalarının süre değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 21. Gözlem Sonuçlarının Yaşa Göre Ortalamaları

	Yaş	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar	21-30	18	16,278	5,267	1,429	0,699	
	31-40	12	15,333	5,726			
	41-50	2	13,500	0,707			
	51 ve üzeri	3	12,667	5,508			
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar	21-30	18	6,056	1,984	0,656	0,884	
	31-40	12	6,417	1,621			
	41-50	2	6,000	1,414			
	51 ve üzeri	3	6,000	0,000			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar, ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis

H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 22. Gözlem Sonuçlarının Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Cinsiyet	N	Ort	Ss	U	p
Öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar	Erkek	14	14,214	5,323	105,500	0,161
	Kadın	21	16,333	5,151		
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar	Erkek	14	6,000	1,468	118,000	0,318
	Kadın	21	6,286	1,875		

Öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar, ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 23. Öğretim Süreci ile İlgili Alt Boyutlar ile Ölçme Ve Değerlendirme ile İlgili Alt Boyutlar Arasındaki İlişki

	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar	
Öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar	r	0,564
	p	0,000
	N	35

Tablo 23'ten anlaşılacağı üzere, ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar ile öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %56,4 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,564$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar puanı arttıkça öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar puanı da artmaktadır.

5 TARTIŞMA

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan branş öğretmenlerinin yapılandırmacı bir öğretim uygulama yeterliliklerinin farklı değişkeler açısından incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları gözlemlerle desteklenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara ilişkin ve konu ile ilgili farklı çalışmaların bulgularından da yararlanılarak yapılan değerlendirmeler aşağıda verilmiştir.

Çalışmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme temelli öz-yeterlilik algıları ile gözlemlenen yeterlilikleri şöyledir:

1. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim öğretmenleri, kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli görmektedirler. Gözlem sonuçlarına göre de öğretmenlerin yapılandırmacılık temelli eğitim uygulama konusunda yeterli oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada çıkan bu bulgu, çeşitli araştırmalardan elde edilen sonuçlarla paralellik taşımaktadır. Örneğin Freedman (1997)'ın gerçekleştirdiği *Assessment Practices of Iowa Science Teachers From a Constructivist Perspective* isimli çalışmada, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yapılandırmacılık temelinde yeterli olduğu tespit edilmiştir. Star (2005)'in yaptığı *Constructivist Practices: Middle and Secondary School Science Teachers* isimli çalışmanın bulguları da bu yöndedir. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin %70'i kendilerini yapılandırmacılık konusunda yeterli görmektedirler. Koç (2010) tarafından gerçekleştirilen *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretmen Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri* isimli çalışmanın sonuçlarına göre de öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen davranışlarını yeterli düzeyde yerine getirmekte oldukları tespit edilmiştir. Yılmaz (2006) tarafından yapılan *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri* araştırması da bu durumu desteklemektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin genel olarak sınıflarında yapılandırmacı yaklaşıma uygun

öğrenme ortamları oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Tatlı (2007)'nin öğrencilerin gözlemlerinden elde edilen verilerle yaptığı *Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğretmen Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri* isimli araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen rollerini çoğunlukla yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Gürdal (2007) tarafından öğretmen görüşlerine göre yapılan *Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri* isimli çalışmada da sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı olumlu bir yenilik olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çakır (2009) tarafından Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikleri yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılan *Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi* isimli çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntem ve teknikleri uygulamaya çalıştıkları ve bu yaklaşımda benimsenen yöntem ve teknikler kapsamındaki aktiviteleri uyguladığı sonucuna ulaşılmıştır. Özbay (2009)'ın İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirdiği *Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak İngilizce Dersinin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşleri* isimli çalışmada İngilizce dersine giren öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramını oldukça benimsedikleri ve derslerinde kullanmaya çalıştıkları ancak bazen geleneksel yaklaşımdan tamamen uzaklaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aygören (2009)'nin araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları ve etkinlik oluşturma konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* isimli bu çalışmada ayrıca okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa dair fazla araştırma yapmadıkları, okul yöneticilerinin yapılandırmacılık konusunda kendilerini yeterli görmelerine karşın yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin yeterliliklere sahip olmadıkları belirlenmiştir. Özenç (2009) tarafından sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi* isimli çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Genç (2007)'in *Sınıf*

Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretmen Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi başlıklı çalışmasına göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin algıları yeterli (çok yüksek) düzeydedir. DüNDAR (2008)'ın gerçekleştirdiği *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi* isimli çalışmada da öğretmenlerin çoğunluğunun kendilerini Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı bir öğretmen olarak algıladığı sonucuna varılmıştır.

Çakan (2004) tarafından yapılan *Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim* başlıklı araştırmanın bulguları ise aksi yöndedir. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmı ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik bulmaktadırlar.

2. Branş öğretmenlerinin yapılandırmacı ilkeleri uygulama ile ilgili hem yeterlilikleri hem de öz yeterlilik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Koç (2010)'un çalışması da bu sonucu desteklemektedir. Buna göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeyleri ile cinsiyetleri açısından anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2006) tarafından yapılan çalışmada da yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tatlı (2007)'nin çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeyleri incelendiğinde cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çakır (2009) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Aygören (2009), çalışmasında öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma ve bu ortama uygun etkinlik oluşturmaya ilişkin görüşleri açısından cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmış olmakla beraber, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri belirtilmiştir. Genç (2007)'in çalışmasında da cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin kendilerini yeterli bulmada olumlu ya da olumsuz bir etkisinin bulunmadığı belirtilmiştir.

Buna karşın Özbay (2009)'ın araştırmasında İlköğretim okullarında İngilizce dersine giren kadın öğretmenlerin, dersin işlenişinde yapılandırmacılık kuramını erkek öğretmenlere nazaran daha etkin olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özenç (2009)'ın gerçekleştirdiği çalışmada da diğer boyutlarda fark olmamasına rağmen yapılandırmacılığa uygun ölçme ve değerlendirme gerçekleştirme boyutunda kadın sınıf öğretmenleri kendilerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli görmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dündar (2008)'ın yaptığı çalışmaya göre kadın öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamını erkek öğretmenlere göre daha fazla yapılandırmacı algılamaktadırlar.

3. Branş öğretmenlerinin yapılandırmacı ilkeleri uygulama ile ilgili öz yeterlilik algılarının ve bu konudaki gözlemlenen yeterliliklerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç ile paralellik gösteren Genç (2007)'in araştırmasına göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin algıları, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer bir sonucun elde edildiği başka bir çalışma da Dündar (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında bu sonuçla çelişen bulgulara da rastlanmaktadır. Aygören (2009)'ın çalışmasında, üst yaş grubundaki öğretmenlerin yapılandırmacılığa ilişkin yeterliliklerini yüksek gösterme çabası içinde olduğu; genç öğretmenlerin ise kendilerini değerlendirme konusunda daha objektif olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özenç (2009) yaptığı çalışmada ise 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin, kendilerini yapılandırmacılık ile ilgili olarak daha yeterli gördüğü sonucuna ulaşmıştır.

4. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim branş öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme boyutundaki öz yeterlilik algıları mesleki deneyimlerine göre farklılaşmazken; öğretim süreci boyutu ile ilgili öz yeterlilik algılarını, meslekteki hizmet sürelerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre meslekteki hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler kendilerini, yapılandırmacı öğretim sürecinde meslekteki deneyimleri 11 ile 15 yıl ile 16 ile 20 yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler. Koç

(2010)'un yaptığı çalışma da bu sonucu desteklemektedir. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeylerinin kıdeme bağlı olarak arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aygören (2009)'in çalışmasına göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça yapılandırmacılığa ilişkin öz-yeterlilik algılarının da arttığı, 2005 yılından önce göreve başlayan sınıf öğretmenlerinin kendilerini 2005 yılından sonra göreve başlayan öğretmenlerden daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin kendilerine daha fazla güvenmelerine neden olduğu belirlenmiştir. Özenç (2009)'in yaptığı çalışmada 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Dünder (2008) tarafından yapılan araştırmada hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Özbay (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mesleki kıdeme göre bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ancak bu çalışmadaki farklılık daha kısa süreli deneyime sahip öğretmenler lehinedir. Buna göre yapılandırmacılık kuramının İngilizce dersinin işlenişinde kullanılması açısından 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine bir durum söz konusudur

Bu sonuçların aksine öğretmenlerin gözlemlenen uygulamalarında ise öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulamadaki yeterliliklerinin mesleki deneyimlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışma da bu sonucu destekler niteliktedir. Bu çalışmada deneyimin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme derecesini değiştirmede, deneyime göre öğretmenler arasında yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tatlı (2007) tarafından gerçekleştirilen Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin değerlendirildiği çalışma da bu bulguyu destekleyen başka bir araştırmadır. Bu çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeyleri arasında hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Freedman (Freedman, 1997)'in yaptığı çalışmada da öğretmenlerin yapılandırmacılık ile ilgili yeterliliklerinin deneyim sürelerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çakır (2009) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin görev süresine göre bir farklılaşma olmadığı, farklı tecrübedeki öğretmenlerin görüşlerinin aynı olduğu

tespit edilmiştir. Genç (2007)'in yaptığı çalışmada da hizmet yılının, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin kendilerini yeterli bulmada olumlu ya da olumsuz bir etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Branş değişkenine göre elde edilen veriler göstermektedir ki öğretmenlerin yapılandırmacılık temelli öz yeterlilik algılarının öğretim süreci boyutunda branşlar açısından farklılık söz konusudur. Buna göre branşı Türkçe olan öğretmenler kendilerini branşı Matematik, Sosyal Bilgiler ve İngilizce olan öğretmenlere göre daha yeterli görmektedirler; branşı Fen ve Teknoloji olan öğretmenler ise kendilerini yapılandırmacılık konusunda branşı Matematik, Sosyal Bilgiler ve İngilizce olan öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ölçme ve değerlendirme boyutunda da branşlarına göre farklılaşmaktadır. Buna göre Türkçe öğretmenleri kendilerini İngilizce öğretmenlerine göre daha yeterli görmektedirler. Bunun yanında branşı Fen ve Teknoloji olan öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme ve değerlendirme boyutunda kendilerini branşı İngilizce olan öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler.

Gözlem sonuçlarından elde edilen bulgulara göre de ölçme ve değerlendirme boyutunda branşlar açısından farklılık söz konusudur ancak bu farklılık branşı İngilizce ile Fen ve Teknoloji olan öğretmenler lehinedir. Buna göre branşı İngilizce olan öğretmenlerin yeterlilik seviyeleri, Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinkinden; branşı Fen ve Teknoloji olan öğretmenlerin yeterlilik seviyeleri ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinkinden daha yüksektir.

Korkmaz (2009) tarafından yapılan *Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri* isimli çalışmada öğretmenlerin yeterliklerinin branşlarından etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

6. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenmenin öğretim süreci boyutu ile ölçme ve değerlendirme boyutu arasında anlamlı ilişki söz konusudur. Öğretmenlerin yapılandırmacılık temelli öğretim süreci boyutundaki öz yeterlik algıları arttıkça, ölçme ve değerlendirme boyutundaki yeterlikleri de artmaktadır.

Benzer bir ilişki gözlem sonuçlarında da elde edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğretim sürecindeki yeterlilik seviyeleri arttıkça, ölçme ve değerlendirme boyutundaki yeterlilikleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin, öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda, öğretim süreci boyutuna kıyasla kendilerini daha yeterli gördüğü de elde edilen sonuçlar arasındadır. Gözlemden elde edilen bulgular da bu sonuca paralellik göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme uygulama yeterlilikleri, yapılandırmacı öğretim süreci oluşturma yeterliliklerine göre daha yüksek seviyededir.

7. Alanyazında programın öğelerine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır.

6 SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 SONUÇ

6.1.1 İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacılık ile İlgili Öz-Yeterlilik Algılarına İlişkin Sonuçlar

İlköğretim branş öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlilik algılarının incelenmesi amacıyla kullanılan Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği; *Öğrenci, Öğretimi Planlama, Öğretim Süreci ve Ölçme ve Değerlendirme* olmak üzere toplam dört boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada gözlemlenebilir ve tamamen öğretmenlerin sorumluluğunda olmasından dolayı *Öğretim Süreci* ile *Ölçme ve Değerlendirme* boyutları incelenmiştir.

1. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim branş öğretmenleri, kendilerini yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim etkinlikleri gerçekleştirme konusunda oldukça yeterli görmektedirler.
2. Öğretmenlerin her iki boyutta da kendilerini yeterli görmelerinin yanında; öğretim süreci boyutundaki öz yeterlik algı seviyeleri yüksek iken, ölçme ve değerlendirme boyutundaki öz yeterlik algılarının çok yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan öğretmenler kendilerini yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme boyutunda, öğretim süreci boyutuna göre daha yeterli görmektedirler.
3. Branş öğretmenlerinin yapılandırmacı ilkeleri uygulama ile ilgili öz yeterlik algıları hem öğretim süreci boyutunda hem de ölçme ve değerlendirme boyutunda kadın öğretmenler lehine bir farklılık göstermesine karşın, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.
4. Branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretim süreci oluşturma ve yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme uygulama ile ilgili öz yeterlik algıları yaşlarına göre de anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu fark anlamlı

düzeyde olmamakla beraber 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördüğü tespit edilmiştir.

5. Araştırman sonuçlarına göre, ilköğretim branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretim süreci ile ilgili öz yeterlik algıları, meslekteki hizmet sürelerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre meslekteki hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler kendilerini, yapılandırmacı öğretim sürecinde meslekteki deneyimleri 11 - 15 yıl ile 16 - 20 yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler.

Ölçme ve değerlendirme boyutunda ise meslekteki hizmet süresine göre öğretmenlerin öz yeterlilik algıları buna paralel bir farklılık gösterse de bu fark anlamlı düzeyde değildir.

6. Branş değişkenine göre elde edilen veriler göstermektedir ki öğretmenlerin yapılandırmacılık temelli öz yeterlik algıları, öğretim süreci boyutunda branşlar açısından farklılık arz etmektedir. Buna göre branşı Türkçe olan öğretmenler kendilerini branşı Matematik, Sosyal Bilgiler ve İngilizce olan öğretmenlere göre daha yeterli görmekteyken; branşı Fen ve Teknoloji olan öğretmenler kendilerini yapılandırmacılık konusunda branşı Matematik, Sosyal Bilgiler ve İngilizce olan öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler.
7. Araştırma sonuçlarına göre ölçme ve değerlendirme boyutunda da öğretmenlerin öz yeterlik algıları branşlarına göre farklılaşmaktadır. Buna göre Türkçe öğretmenleri kendilerini İngilizce öğretmenlerine göre daha yeterli görmektedirler. Bunun yanında branşı Fen ve Teknoloji olan öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme ve değerlendirme boyutunda kendilerini branşı İngilizce olan öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler.
8. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, yapılandırmacı öğretimin öğretim süreci boyutu ile ölçme ve değerlendirme boyutu arasında anlamlı ilişki söz konusudur. Öğretmenlerin yapılandırmacılık temelli öğretim süreci boyutundaki öz yeterlik algıları arttıkça, ölçme ve değerlendirme boyutundaki öz yeterlik algıları da artmaktadır.
9. Öğretmenlerin yapılandırmacılık temelli öz yeterlilik algıları alt boyutlara göre karşılaştırıldığında; öğretmenlerin kendilerini ölçme ve değerlendirme boyutunda daha yeterli gördüğü tespit edilmiştir.

6.1.2 İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacılık ile İlgili Gözlem Sonuçları

Gerçekleştirilen gözlemler *öğretim süreci* ile *ölçme ve değerlendirme* olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Gözlem sonuçlarından elde edilen verilere göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme temelli yeterlilikleri şöyledir:

1. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin yapılandırmacılık yaklaşımı temelinde yeterli oldukları gözlenmiştir.
2. Öğretim süreci ile ilgili alt boyuta yönelik gerçekleştirilen gözlem sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim süreci uygulama seviyelerinin orta düzeyde olduğu gözlenmiştir.
3. Gerçekleştirilen gözlem sonuçlarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutuna göre öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme uygulama seviyelerinin yüksek olduğu gözlenmiştir.
4. Gözlem sonuçlarına göre branş öğretmenlerin yapılandırmacılık temelli yeterlilikleri öğretim süreci boyutunda İngilizce öğretmenleri ile Fen ve Teknoloji öğretmenleri lehine bir farklılık göstermesine karşılık bu fark anlamlı düzeyde değildir.
5. İlköğretim branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretim uygulama yeterlilikleri ölçme ve değerlendirme boyutunda ise branşlarına göre farklılaşmaktadır. Buna göre branşı yabancı dil olan öğretmenler yapılandırmacılık temelli ölçme ve değerlendirme ilkelerini, Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden daha yüksek seviyede göstermektedir. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme uygulama seviyeleri, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden daha yüksektir.
6. Gözlem sonucunda elde edilen bulgulara göre branş öğretmenlerinin yapılandırmacılık temelli yeterlilikleri öğretim süreci boyutunda meslekte geçirdikleri hizmet süresine göre farklılık göstermemektedir.
7. İlköğretim branş öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme uygulama konusundaki yeterliklerinin meslekte geçirdikleri hizmet süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
8. Yaş değişkenine göre incelendiğinde öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim süreci ilkeleri uygulamalarının yaşlarına göre farklılaşmadığı gözlenmiştir.

9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacılık temelli ölçme ve değerlendirme uygulama yeterlikleri yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.
10. İlköğretim branş öğretmenlerinin yapılandırmacılık temelli yeterliklerinin öğretim süreci boyutunda kadın öğretmenler lehine bir farklılık gözlenirse de bu fark anlamlı düzeyde değildir.
11. Öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme uygulama yeterlikleri cinsiyetler açısından değerlendirildiğinde kadın öğretmenlerin daha yeterli olmalarına rağmen aradaki farkı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.
12. Araştırmada gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim sürecindeki yeterlilikleri ile ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre öğretmenlerin öğretim süreci yeterlilikleri arttıkça, ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri de artmaktadır.
13. Gözlemlenen yeterliliklerine göre, öğretmenlerin öğretim sürecine kıyasla, ölçme ve değerlendirme boyutunda daha yapılandırmacı oldukları tespit edilmiştir.

6.2 ÖNERİLER

1. Öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulama konusunda kişisel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi yararlı olacaktır. Öğretmenlerin teorik eğitimlerinin yanı sıra uygulamaya yönelik eğitimlere de ağırlık verilmeli, yapılandırmacı eğitim faaliyetleri düzenleme ve uygulama konusunda deneyimli kişilerce düzenlenecek hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin uygulamadaki bu eksiklikleri giderilmeye çalışılmalıdır.
2. Düzenlenecek hizmet içi eğitimlerle öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettişler yapılandırmacılığın uygulanması konusunda bilgilendirilmelidir.
3. Öğretmen yetiştiren kurumlar yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili teorik bilgi yanında uygulama imkânı da sunmalıdır. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı eğitim görmeleri sağlanmalıdır.
4. Öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim uygulamadaki eksikliklerinin nedenleri ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.

5. Ülkemizde yapılandırıcılığın eğitimde uygulanmasıyla ilgili engeller araştırılmalıdır.
6. Yapılandırıcılık konusunda öğretmen yeterliliklerinin branşlara göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın nedenleri araştırılmalıdır.
7. Yapılandırıcı eğitim konusunda okulların mevcut donanımları ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.
8. Yapılandırıcılığın, ülkemizdeki eğitime katkıları ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acat, B. (2010). "Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasının Önündeki Engel: Öğretmen Kılavuz Kitaplarına Dönük Bir Eleştiri". *Eğitime Bakış*, 30-34.
- Akiba, M., G. K. LeTendre ve J. P. Scribner. (2007). "Teacher Quality, Opportunity Gap, and National Achievement in 46 Countries". *Educational Researcher*, 36(7), 369-387.
- Akinoğlu, O. (2008). "Primary Education Curriculum Reforms in Turkey". *World Applied Sciences Journal*, 195-199.
- Applefield, J. M., R. Huber ve M. Moallem. (2001). "Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding". *High School Journal*, 35-53.
- Arredondo, A. L. (2011). *Teachers' Use of Socio-Constructivist Practices to Facilitate Mathematics Learning*. University of Southern California. Yayımlanmamış Doktora Tezi. California.
- Arslan, M. (2007). "Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-67.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aygören, F. (2009). *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Çine İlçesi Örneği)*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın.
- Aytaç, K. (2006). *Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde)*. Ankara: Mevsimsiz Yayınları.

- Belbase, S. (2006). *My Journey of Learning and Teaching Mathematics from Traditionalism to Constructivism: a Portrayal of Pedagogic Metamorphosis*. School of Education Kathmandu University. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kathmandu.
- Bıyıklı, C., L. Veznedaroğlu, B. Öztepe, ve A. Onur. (2008). *Yapılandırmacılığı Nasıl Uygulamalıyız?* Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı.
- Chen, C. (2003). "A Constructivist Approach to Teaching: Implications in Teaching Computer Networking". *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 17-27.
- Clarkson, P. K. (2010). *An Examination of Constructivist Beliefs and Practices of Prospective Early Education Teachers Before and After a Collage Lab Experience*. University of California. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Santa Barbara.
- Cobb, P. (2007). Zihin Nerededir? Sosyokültürel ve Bilişsel Oluşturmacı Perspektiflerin Bir Buluşma Noktası. C. T. Fosnot (Ed.) *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* içinde (S. Durmuş, Çev., s. 43-64). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cook, L. S., P. Smagorinsky, P. G. Fry, B. Konopak, ve C. Moore. (2002, Mayıs). "Problems in Developing a Constructivist Approach to Teaching: One Teacher's Transition from Teacher Preparation to Teaching". *The Elementary School Journal*, 389-413.
- Çakan, M. (2004). "Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çakır, B. (2009). *Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem Ve Tekniklerin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.

- Çimen, A. (2012, Mart 15). *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Teknolojileri (Eğitim Teknolojisinin Temelleri ve Gelişimi)*. Ekim 20, 2012 tarihinde <http://www.cimenwd.com> adresinden alındı
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeVries, R., ve B. Zan. (2007). Çocukların Gelişiminde Sosyo-Ahlaki Atmosferin Rolüne Yönelik Oluşturmacı Bir Perspektif. C. T. Fosnot (Ed.) *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* içinde (M. Nursoy, Çev., s. 151-170). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dolk, M., ve C. T. Fosnot. (2007). Matematik mi Yoksa Matematikselleştirme mi? C. T. Fosnot (Ed.) *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* içinde (B. Bıçak, ve S. Durmuş, Çev., s. 199-220). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.
- Dykstra, D. I. (2007). Üniversite Öğrencilerine Temel Fizik Öğretimi. C. T. Fosnot (Ed.) *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* içinde (H. Şeker, ve M. Nursoy, Çev., s. 255-281). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2009). *Eğitim İzleme Raporu 2008*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. (2010). "Sınıf Yönetimi ve Yapılandırmacı Yaklaşım Araştırması". *Eğitime Bakış*, 63-72.
- Elliott, B. L. (2008). *Effective Teacher Characteristics: A Two Nation Causal Comparative Study*. Walden University. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Minneapolis.

- ERG. (2005, Mayıs 30). *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. Temmuz 15, 2009 tarihinde Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi: <http://www.erg.sabanciuniv.edu/> adresinden alındı
- Fosnot, C. T. (2005). "Constructivism Revisited: Implications and Reflections". *The Constructivist*.
- Fosnot, C. T. (2007). Yeniden Oluşturmacılık: Çıkarımlar ve Yansımalar. C. T. Fosnot (Ed.) *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* içinde (S. Durmuş, Çev., s. 317-334). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Freedman, R. L. (1997). *Assessment Practices of Iowa Science Teachers From a Constructivist Perspective*. The University of Iowa. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Iowa.
- Frey, T. (2009). *Eğitimin Geleceği*. Mayıs 10, 2012 tarihinde Futuristler derneği: www.futurizm.org adresinden alındı
- Genç, Ö. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretmen Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Algularının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Gottlieb, A. S. (2006). *Constructivist Middle Level Teachers: An Explorative Analysis of Their Backgrounds, Passions, and Tolerance for Ambiguity*. New York University. Yayımlanmamış Doktora Tezi. New York.
- Gould, J. S. (2007). Dil Becerilerinin Öğrenimi ve Öğretimine Oluşturmacı Bir Perspektif. C. T. Fosnot (Ed.) *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* içinde (T. Temur, ve M. Demir, Çev., s. 111-123). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gömlüksiz, M. N., ve A. Ü. Kan. (2007). "Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar". *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 60-66.
- Grene, M. (2007). Sanat Öğrenimi ve Öğretimine Oluşturmacı Bir Perspektif. C. T. Fosnot (Ed.) *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* içinde (E. Coşkun, Çev., s. 125-150). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Grennon Brooks, J., ve M. G. Brooks. (1999a). "The Courage to Be Constructivist". *The Constructivist Classroom*, 57(3), 18-24.
- Grennon Brooks, J., ve M. G. Brooks. (1999b). *In Search Of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gürdal, A. (2007). *Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Helvacı, M. A. (2010). "Okullarımız Değişime/Yeniliğe Ne Kadar Hazır?". *Eğitime Bakış*(17), 47-53.
- Julyan, C., ve E. Duckworth. (2007). Fen Öğrenimi ve Öğretimine Oluşturmacı Bir Perspektif. C. T. Fosnot (Ed.) içinde, *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* içinde (M. Bahar, Çev., s. 67-86). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kalaycı, Ş. (Dü.). (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karadağ, E. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 153-175.
- Karadağ, E., ve T. Korkmaz. (2007). Yapılandırmacı Öğrenmeye Genel Bakış. E. Karadağ, ve T. Korkmaz (Dü) içinde, *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı* (s. 37-58). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Sınıf Öğretmenleri ile Bu Yaklaşımı Uygulamayan Dal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya.

- Keser, Ö. F. (2010). "Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Eleştirel Yaklaşımlar". *Eğitime Bakış*(17), 38-40.
- Koç, B. (2010). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretmen Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri*. Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.
- Korkmaz, Ö. (2009). "Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 1-13.
- Köseoğlu, F., ve N. Kavak. (2001). "Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Öğretim". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-148.
- Kroll, L. R. (2004). "Constructing Constructivism: How Student-Teachers Construct Ideas of Development, Knowledge, Learning, and Teaching". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 199-221.
- Larochelle, M., ve N. Bednarz. (2010). Constructivism and Education: Beyond Epistemological Correctness. M. Larochelle, N. Bednarz, ve J. Garrison (Ed.) *Constructivism and Education* içinde (s. 3-20). New York: Cambridge University Press.
- Liang, L. L. (1999). *The Effects of a New Constructivist Science Curriculum (PIPS) for Prospective Elementary Teachers*. Indiana University. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bloomington.
- Light, R., ve N. Wallian. (2008). "A Constructivist-Informed Approach to Teaching Swimming". *Quest*, 387-404.
- Marlowe, B. A., ve M. L. Page. (2005). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. Thousand Oaks, California, Amerika Birleşik Devletleri: Corwin Press.
- McCray, K. (2007). *Constructivist Approach: Improving Social Studies Skills Academic Achievement*. Marygrove College. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Detroit.

- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005a). <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005b). *İlköğretim Programları Tanıtım El Kitabı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü. (2009, Nisan). *Öğretim Programlarının Yenilenme Gerekçeleri ve Davranışçı Yaklaşım İle Yapılandırmacı Yaklaşım Arasındaki Farklar*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2011). *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi*. Ankara: EURYDICE.
- Nye, B., S. Konstantopoulos ve L. V. Hedges. (2004). "How Large Are Teacher Effects?". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-25.
- Olssen, M. (1996). "Radical Constructivism and Its Failings: Anti-Realism and Individualism". *British Journal of Educational Studies*, 44(3), 275-295.
- Özbay, A. F. (2009). *Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak İngilizce Dersinin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özel, A., ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özenç, M. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

- Özgan, H., ve E. Turan. (2010). "Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Çözümüne Yönelik Öğretmenlerin Yöneticilerden Beklentileri". *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, (s. 724-729). Elazığ.
- Paparozzi, C. (1998). *Implementing Constructivism In The Middle School Classroom*. West Virginia University. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia.
- Pass, S. (2004). *Parallel Paths to Constructivism*. Greenwich, Connecticut, ABD: Information Age Publishing.
- Pelech, J. R. (2006). *Benedictine Pedagogy Through a Constructivist Lens: Curricular Theorizing of a High School Math Teacher Turned College Professor*. National College of Education, National-Louis University. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Lisle.
- Perry, R. S., ve C. T. Fosnot. (2007). Oluşturmacılık: Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi. C. T. Fosnot (Ed.) *Oluşturmacılık: Teori Perspektifler ve Uygulama* içinde (E. Tekinarslan, ve S. Durmuş, Çev., s. 9-42). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pettitt, W. J. (2008). *A Comparative Study of Traditional/Constructivistic Teaching Methods Used in Algebra Classes for Preservice Elementary Teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University, Minneapolis.
- Richardson, V. (2003). "Constructivist Pedagogy". *Teachers College Record*, 1623-1640.
- Sabancı, A. (2009). Sınıf Yönetiminin Temelleri. M. Çelikten (Dü.) içinde, *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi* (s. 27-56). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schifter, D. (2007). Matematik Öğrenimi ve Öğretimine Oluşturmacı Bir Perspektif. C. T. Fosnot (Ed.) *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* içinde (S. Durmuş, Çev., s. 87-109). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Schroll, D. (2007). *Examining What Influences a Teacher's Choice to Adopt Technology and Constructivist Principles in the Classroom Learning Environment*. Walden University. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Minneapolis.
- Sewier-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*. The University of Memphis. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Memphis.
- Star, R. P. (2005). *Constructivist Practices: Middle and Secondary School Science Teachers*. University of Cincinnati. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Cincinnati.
- Şaşan, H. H. (2002). "Yapılandırmacı Öğrenme". *Yaşadıkça Eğitim*, 49-52.
- Şimşek, N. (2004). "Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım". *Eitim Bilimleri ve Uygulama*, 115-139.
- Şirin, A. (2008). "Oluşturmacılığın Kuramsal Temelleri". *Marmara Coğrafya Dergisi*(17), 196-207.
- Şişman, M. (2010). "Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme". *Eğitime Bakış*(17), 4-9.
- Tatlı, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğretmen Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri (Aday Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme)*. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur.
- Tok, H. (2010). "Yapılandırmacı Yaklaşımda Sınıf Ortamı". *Eğitime Bakış*, 35-37.
- Tschannen-Moran, M., A. Woolfolk Hoy ve W. K. Hoy. (1998). "Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure". *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Turan, S. (2010). "Yapılandırmacılığın Türk Eğitim Sistemi ve Merkez Müfredatçıyla Dansı". *Eğitime Bakış*(17), 10-14.

- von Glasersfeld, E. (1989). "Constructivism in Education". T. Husen, ve T. N. Postlethwaite (Ed.) *The International Encyclopedia of Education* içinde (Cilt 1, s. 162-163). New York: Pergamon Press.
- von Glasersfeld, E. (2007). Oluşturmacılığın Yansımaları. C. T. Fosnot (Ed.) *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* içinde (S. Durmuş, Çev., s. 3-8). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- von Glasersfeld, E. (2010). Why Constructivism Must Be Radical. M. Larochelle, N. Bednarz, ve J. Garrison (Ed.) *Constructivism and Education* içinde (s. 23-28). New York: Cambridge University Press.
- Yaşar, Ş. (1998). "Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci". *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 68-75.
- Yıldız, E. (2006). *The Implementation of Constructivism in English Language Teachers for Turkish Learners*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Yılmaz, B. (2006). *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Yurdabakan, İ. (2011). "Yapılandırmacı Kuramın Değerlendirmeye Bakışı: Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yöntemleri". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 51-77.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Ziegler, J. F. (2000). *Constructivist Views of Teaching, Learning, and Supervising Held by Public School Teachers And Their Influence on Student Achievement in Mathematics*. Indiana University. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pennsylvania.

EKLER

EK - 1: Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

	Öğrenci İle İlgili Boyutlar	Çok Yeterli	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	Çok Yetersiz
1.	Öğrencinin fiziksel özelliklerini tanırım	5	4	3	2	1
2.	Öğrencinin zihinsel özelliklerini tanırım	5	4	3	2	1
3.	Öğrencinin duygusal özelliklerini tanırım	5	4	3	2	1
4.	Öğrencinin ilgi ve yeteneklerini tanırım	5	4	3	2	1
5.	Öğrencinin sosyo-ekonomik özelliklerini tanırım	5	4	3	2	1
6.	Öğrencinin arkadaşları ile olan iletişimini tanırım	5	4	3	2	1
7.	Öğrencinin farklı ihtiyaçları olduğunu bilirim	5	4	3	2	1
8.	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini bilirim	5	4	3	2	1
9.	Öğrencilerin kendisi ve arkadaşları ile iletişime girmelerini desteklerim	5	4	3	2	1
	Öğretimi Planlama ile İlgili Boyutlar	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
10.	Öğretimin hedeflerini belirlerim	5	4	3	2	1
11.	Öğrenci kazanımlarını belirlerim	5	4	3	2	1
12.	Konuya uygun olarak materyal hazırlarım	5	4	3	2	1
13.	Konuya uygun değerlendirme araçlarını hazırlarım	5	4	3	2	1
14.	Öğretim faaliyetleri için uygun ortamı hazırlarım	5	4	3	2	1
15.	Öğretim faaliyetleri için güncel kaynaklar edinirim	5	4	3	2	1
16.	Dersi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlarım	5	4	3	2	1

	Öğretim Süreci İle İlgili Alt Boyutlar	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
17.	Öğrencilerin derse karşı ilgilerini çekerim	5	4	3	2	1
18.	Öğrencileri hedef ve davranışlardan haberdar ederim	5	4	3	2	1
19.	Öğrencilerin konuları öğrenmeleri için fırsat ve zaman veririm	5	4	3	2	1
20.	Ders konularını gerçek olaylarla bağdaştırırım	5	4	3	2	1
21.	Tanımlara uygun örnekler veririm	5	4	3	2	1
22.	Bilgiyi öğrencilerin fiziksel etkinliklerini kullanarak veririm	5	4	3	2	1
23.	Bilgiyi öğrencilerin zihinsel etkinliklerini kullanarak veririm	5	4	3	2	1
24.	Öğrenme- öğretme sürecine öğrencinin yakın çevresini de katarım	5	4	3	2	1
25.	Öğrendiği bilgileri hayatının kesitleri ile birleştiririm	5	4	3	2	1
26.	Öğrenme- öğretme sürecini zamana yayarım	5	4	3	2	1
27.	Öğrencileri farklı ve yeni bir şeyler ortaya koymak için desteklerim	5	4	3	2	1
28.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarından yararlanırım	5	4	3	2	1
29.	Öğrencileri derse karşı güdülerim	5	4	3	2	1
30.	Etkinliklerde bütün öğrencilere görev veririm	5	4	3	2	1
31.	Öğrencilerin etkinlikler esnasında bağımsız hareket etmesine olanak veririm	5	4	3	2	1
32.	Öğrencilerin düşüncelerinden yararlanırım	5	4	3	2	1
33.	Derslerde alternatif öğretim yöntemleri kullanırım	5	4	3	2	1
34.	Öğrencilerin konuları anlayış biçimlerini ortaya çıkarma	5	4	3	2	1
35.	Öğrencilere bireylerin farklı düşünceleri olduğunu kavratırım	5	4	3	2	1
36.	Öğrencilerin kendi aralarında sorular sormalarını sağlarım	5	4	3	2	1
37.	Öğrencilerin derste aktif rol almalarını sağlarım	5	4	3	2	1

38.	Sınıfta otoriterimdir	1	2	3	4	5
39.	Öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirici etkinliklerde bulunurum	5	4	3	2	1
40.	Sınıfta tartışma grupları oluştururum	5	4	3	2	1
41.	Öğrencileri, konular arasında ilişki kurmalarına yönlendiririm	5	4	3	2	1
42.	Konular ve dersler arasında bağlantı kurarım	5	4	3	2	1
43.	Öğrencilerin ilgilerini çekici yöntemler uygularım	5	4	3	2	1
44.	Öğrenciyi derse karşı cesaretlendiririm	5	4	3	2	1
45.	Öğretim materyallerini etkili olarak kullanırım	5	4	3	2	1
46.	Öğrencilere hazır bilgi veririm	1	2	3	4	5
47.	Öğrenme- öğretme sürecinde sade, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanırım	5	4	3	2	1
	Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Alt Boyutlar	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
48.	Öğrencilere karşı objektifim	5	4	3	2	1
49.	Öğrencileri düşünmeye sevk edici sorular sorarım	5	4	3	2	1
50.	Öğrencilere soru sorduktan sonra belirli bir düşünme süresi veririm	5	4	3	2	1
51.	Ders aşamasında açık uçlu sorular sorarım	5	4	3	2	1
52.	Sözlü ve yazılı yoklama yaparım	5	4	3	2	1
53.	Ödev ve projeleri kontrol ederim	5	4	3	2	1
54.	Öğrencilere değerlendirme sonucu geri bildirim veririm	5	4	3	2	1
55.	Amaca uygun değerlendirme yaparım	5	4	3	2	1

EK - 2: Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Gözlem Formu

	Öğretim Süreci İle İlgili Alt Boyutlar	Gözlendi	Gözlenmedi
1.	Öğrencilerin derse karşı ilgilerini çekme	1	0
2.	Öğrencileri hedef ve davranışlardan haberdar etme	1	0
3.	Öğrencilerin konuları öğrenmeleri için fırsat ve zaman verme	1	0
4.	Ders konularını gerçek olaylarla bağdaştırma	1	0
5.	Tanımlara uygun örnekler verme	1	0
6.	Bilgiyi öğrencilerin fiziksel etkinliklerini kullanarak verme	1	0
7.	Bilgiyi öğrencilerin zihinsel etkinliklerini kullanarak verme	1	0
8.	Öğrenme - öğretme sürecine öğrencinin yakın çevresini de katma	1	0
9.	Öğrendiği bilgileri hayatının kesitleri ile birleştirme	1	0
10.	Öğrenme- öğretme sürecini zamana yayma	1	0
11.	Öğrencileri farklı ve yeni bir şeyler ortaya koymak için destekleme	1	0
12.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarından yararlanma	1	0
13.	Öğrencileri derse karşı güdüleme	1	0
14.	Etkinliklerde bütün öğrencilere görev verme	1	0
15.	Öğrencilerin etkinlikler esnasında bağımsız hareket etmesine olanak verme	1	0
16.	Öğrencilerin düşüncelerinden yararlanma	1	0
17.	Derslerde alternatif öğretim yöntemleri kullanma	1	0
18.	Öğrencilerin konuları anlayış biçimlerini ortaya çıkarma	1	0
19.	Öğrencilere bireylerin farklı düşünceleri olduğunu kavratma	1	0
20.	Öğrencilerin kendi aralarında sorular sormalarını sağlama	1	0

21.	Öğrencilerin derste aktif rol almalarını sağlama	1	0
22.	Sınıfta otoriter olma	0	1
23.	Öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirici etkinliklerde bulunma	1	0
24.	Sınıfta tartışma grupları oluşturma	1	0
25.	Öğrencileri, konular arasında ilişki kurmalarına yönlendirme	1	0
26.	Konular ve dersler arasında bağlantı kurma	1	0
27.	Öğrencilerin ilgilerini çekici yöntemler uygulama	1	0
28.	Öğrenciyi derse karşı cesaretlendirme	1	0
29.	Öğretim materyallerini etkili olarak kullanma	1	0
30.	Öğrencilere hazır bilgi verme	0	1
31.	Öğrenme - öğretme sürecinde sade, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanma	1	0
	Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Alt Boyutlar	Gözlendi	Gözlenmedi
32.	Öğrencilere karşı objektifim olma	1	0
33.	Öğrencileri düşünmeye sevk edici sorular sorma	1	0
34.	Öğrencilere soru sorduktan sonra belirli bir düşünme süresi verme	1	0
35.	Ders aşamasında açık uçlu sorular sorma	1	0
36.	Sözlü ve yazılı yoklama yapma	1	0
37.	Ödev ve projeleri kontrol etme	1	0
38.	Öğrencilere değerlendirme sonucu geri bildirim verme	1	0
39.	Amaca uygun değerlendirme yapma	1	0

EK – 3: Kişisel Bilgiler Formu**1. Cinsiyetiniz:**

- Bay
 Bayan

2. Yaşınız:

- 21 – 30
 31 – 40
 41 – 50
 50 ve üzeri

3. Meslekteki hizmet süreniz:

- 1 – 5 yıl
 6 – 10 yıl
 11 – 15 yıl
 16 – 20 yıl
 21 yıl ve üzeri

4. Branşınız:

- Türkçe
 Matematik
 İngilizce
 Sosyal Bilgiler
 Fen ve Teknoloji

**EK – 4: Uygulama İçin Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin
Örneği**

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.38.00.03-605.01/

21.04.2011*012110

Konu: Tez Çalışması

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :31/03/2011 tarih ve 350 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencilerinden Şerife ÜNAL'ın , ilimiz İlköğretim okullarında "Branş Öğretmenlerinin İlköğretim Düzeyinde Yapılandırıcı Yaklaşım Temelli Uygulama Yeterliliklerinin İncelenmesi" konulu araştırmayı uygulanmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonunca tespit edilmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda yapılması , araştırma sonucundan Okul Müdürlüğünün bilgi vermesi kaydıyla uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Makamının 19/04/2011 tarih ve 011807 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.


Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Erdoğan AYATA
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-Onay örneği (1 adet 1 sayfa)
- 2-Anket Formu (1 adet 2 sayfa)

*Musul h
22-04-2011
AR*

	Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü – ARGE Osman Kavuncu Bulvarı No:40/B Kocasinan KAYSERİ Tel: 352 330 1125 Faks:352 320 95 03 İnternet Adresi: http://kayseri.meb.gov.tr http://www.kayseriarge.org İrtibat İçin: Nuriye YAŞAR (İl Koordinatörü) (320 20 84) E-posta :ab38@meb.gov.tr, nuriyeyasar38@hotmail.com	Bilgi: Mehmet ŞAHİN (Şb.Md.) (138) E-posta: msahin38@windowslive.com Gülizar YALÇINOĞLU (Şef) (160) E-posta:gulemre@hotmail.com

EK – 5: Uygulama İçin Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü'nden Alınan İzin Örneği



T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

27/04/2011

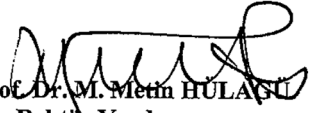
Sayı :B.30.2.ERC.0.70.72.00/ 500-0741
Konu: Anket Uygulama İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

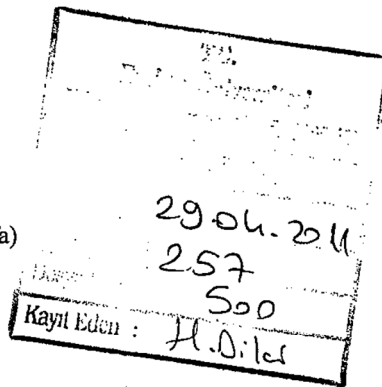
- İlgi: a) 28/03/2011 tarihli ve 500-247 sayılı yazınız.
b) Kayseri Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 21/04/2011 tarihli ve 012110 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şerife ÜNAL'ın anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin Kayseri Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan ilgi (b) yazı ve eki Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. M. Metin HULAGU
Rektör Yardımcısı

EKLER:
1- İlgi (b) yazı ve ekleri (4 sayfa)



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı : Şerife ÜNAL ÇELİK
Uyruğu : Türkiye (TC)
Doğum Tarihi : 12 OCAK 1985
Doğum Yeri : Kayseri
Tel : +90 530 696 51 04
e-posta : serifeunal44@gmail.com
Yazışma Adresi : Yunus Emre Ortaokulu, 55040 İlkadım/SAMSUN

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2007
Lise	Özel Kılıçarslan Lisesi	2003

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2013- Halen	MEB Yunus Emre Ortaokulu	İngilizce Öğretmeni
2012-2013	MEB Keykubat İlkokulu Okulu	İngilizce Öğretmeni
2007-2012	MEB Keykubat İlköğretim Okulu	İngilizce Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce, Fransızca