

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM  
YÖNELİMLERİ İLE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI  
DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Yıldız IŞIK**

**KOCAELİ / 2014**

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM YÖNELİMLERİ İLE  
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI DÜZENLEME BECERİLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Yıldız IŞIK**

**Yrd. Doç. Dr. Belgin ÖZAYDINLI TANRIVERDİ**

**KOCAELİ / 2014**

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM YÖNELİMLERİ**  
**İLE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI DÜZENLEME**  
**BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Tezi Hazırlayan: YILDIZ IŞIK

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 02/07/2014 - 13

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Altay EREN

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Belgin ÖZAYDINLI TANRIVERDİ

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. İsmet ŞAHİN

KOCAELİ 2014

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY SAYFASI	
İÇİNDEKİLER .....	i
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
KISALTMALAR LİSTESİ .....	v
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	vi
TABLOLAR LİSTESİ .....	vii

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Giriş.....	1
Araştırmanın Amacı .....	6
Araştırma Soruları.....	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Varsayımlar .....	10
Sınırlılıklar .....	10
Tanımlar .....	10

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Eğitim Programı .....	12
2004 / 05 Eğitim Programı ve Temel Özellikleri.....	17
Program Yönelimleri.....	24
Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşım .....	39

İlgili Araştırmalar .....	64
---------------------------	----

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

### **YÖNTEM**

Yöntem .....	71
Araştırmanın Modeli .....	71
Evren ve Örneklem .....	72
Veri Toplama Aracı .....	77
Verilerin Toplanması .....	87
Verilerin Analizi ve Yorumlanması .....	87

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın Problem Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	89
---------------------------------------------------------------------	----

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Sonuçlar ve Tartışma .....	130
Öneriler .....	136
Araştırma Sürecine Yönelik Sınırlılıklar .....	138
KAYNAKÇA .....	139

EKLER  
ÖZGEÇMİŞ

## ÖZET

# ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM YÖNELİMLERİ İLE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

IŞIK, Yıldız  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretimi  
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Belgin ÖZAYDINLI TANRIVERDİ  
2014, 171 sayfa

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Yönelimleri İle Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmada amaç, ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerini görev süreleri, branş, mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu, eğitim düzeyi değişkenleri açısından inceleyip, program yönelimleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemektir. Genel anlamda *davranış – inanç* arası ilişki analizinin yapıldığı bu araştırma *betimsel araştırma* yöntemlerinden *tarama yöntemi* kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın deseni ise, ilişkisel (correlational) desendir. Üç yüz seksen sekiz (388) katılımcının yer aldığı çalışmada kullanılan ölçme araçları Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Program Yönelimleri Envanteri (Curriculum Orientation Inventory) ve Fer ve Cırık (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (Constructivist Learning Environments Questionnaire)'dir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin sırasıyla Akademik, Bilişsel Süreçler, Sosyal Yeniden Yapılanmacı, Teknoloji ve Hümanist yönelimlere sahip oldukları, yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma konusunda ise genel olarak kendilerini “çok” yetkin gördükleri saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin Akademik Program yönelimleri ile sınıfta kullandıkları yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Eğitim Programları, Program Yönelimleri, Öğretmenlerin Eğitsel İnançları, Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşım.

## **ABSTRACT**

# **INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL TEACHERS' BELIEFS ABOUT CURRICULUM ORIENTATIONS AND THEIR SKILLS TO ORGANIZE CONSTRUCTIVIST LEARNING ENVIRONMENTS**

**IŞIK, Yıldız**

**Institute of Social Sciences**

**Department of Educational Sciences**

**M.S. , Curriculum Studies and Teaching**

**Supervisor: Assistant Professor Belgin ÖZAYDINLI TANRIVERDİ**

**June, 2014, 171 pages**

The purpose of this research was to investigate secondary school teachers' curriculum orientations and their skills to organize constructivist learning environments. After obtaining the data by means of experince, subject fields, degree, and their level of education, the relationship between beliefs about curriculum orientations and skills to organize constructivist learning environments was analysed. A total of 388 teachers participated in the study. Data was obtained via Curriculum Orientations Inventory and Constructivist Learning Environments Questionnaire. Mainly focusing on the effects of beliefs on behavioral patterns, the descriptive survey and correlational analysis was used and the data were gathered by one independent sample T-test, one-way multivariate analysis of variance and Pearson correlation. The results indicated that teachers' Academic Orientations ranked highest and Humanistic Orientation ranked lowest. It was also proven that teachers considered themselves as "very" proficient concerning organizing constructivist learning environments. As for the main problem analyzed, a positive correlation was found between teachers's Academic Orientations and Organizing Constructivist Learning Environments.

**Key Words:** Education, The Curriculum, Curriculum Orientations, Teachers' Instructional beliefs, Constructivist Approach.

## **Kisaltmalar Listesi**

- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- PYE : Program Yönelimleri Envanteri
- YÖÖÖ : Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği



Çizelgeler Listesi	Sayfa No
Çizelge 2. 1. : Program Yönelimleri Sınıflamaları.....	24
Çizelge 2. 2. : Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme İlkeleri.....	40
Çizelge 3. 1. : Araştırmaya Dâhil Edilen Okullar, İlçeleri, Teslim Edilen Anketler İle.....	67
Geçerli Kabul Edilen Anket Sayı ve Yüzdeleri	
Tablolar Listesi	
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	68
Tablo 3.2. PYE'ye İlişkin Güvenirlik Katsayıları .....	71
Tablo 3.3. YÖÖÖ Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Katsayıları .....	77
Tablo 4. 1. PYE' ye (Program Yönelimleri Envanteri) ilişkin tanımsal bulgular .....	84
Tablo 4. 2. PYE Düzeylerinin Görev Sürelerine Göre Dağılım ve Etki .....	86
Analizleri Tablosu	
Tablo 4. 3. PYE Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımı ve Etki .....	89
Analizleri Tablosu	
Tablo 4. 4. PYE Düzeylerinin mezun olunan yüksek öğrenim kurumu değişkenine .....	93
göre dağılımı ve Etki Analizleri Tablosu	
Tablo 4. 5. PYE Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı ve Etki.....	96
Analizleri Tablosu	
Tablo 4. 6. YÖÖÖ 'Ye (Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği) İlişkin.....	98
Tanımsal Bulgular	
Tablo 4. 7. YÖÖÖ Düzeylerinin Görev Süresine Göre Dağılımı ve Etki .....	100
Analizleri Tablosu	
Tablo 4. 8. YÖÖÖ düzeylerinin branş değişkenine göre dağılımı ve Etki.....	103
Analizleri Tablosu	
Tablo 4. 9. YÖÖÖ düzeylerinin mezun olunan yüksek öğrenim kurumu .....	108
Değişkenine göre dağılımı ve Etki Analizleri Tablosu	

Tablo 4. 10.	YÖÖÖ Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı ve Etki.....	111
	Analizleri Tablosu	
Tablo 4. 11.	YÖÖÖ ile PYE Arasında Korelasyon Analizleri Tablosu .....	115

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma sorusuna yönelik giriş, araştırmanın önemi, ilgili alan yazın, belirlenen amaç doğrultusunda araştırmada hangi sorulara yanıt arandığı, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

Eğitim, bilgi ve becerilerin kuşaktan kuşağa aktarılması ve bireyde istendik davranışların oluşturulması sürecidir. Bir başka ifadeyle eğitim, bir tür sosyalleşme sürecidir. Eğitim ve toplum arasındaki ilişkileri konu alan eğitim sosyolojisine göre, eğitim sistemlerinin analizinde üç düzey ortaya çıkmaktadır. Bunlar eğitimde makro, mezzo ve mikro seviyelerdir.

Eğitsel anlamda incelendiğinde, makro düzeyde belirli eğitim politikaları ile sisteme yön veren ve onu geliştiren resmi kurumlar, mezzo seviyede resmi kurumlar tarafından geliştirilmiş eğitim uygulamalarının yer aldığı ve yürütüldüğü okul ile sınıflar; mikro seviyede ise, resmi kurumlarca geliştirilmiş eğitim programlarının uygulandığı okul ve sınıf ortamlarında öğrenim sürecinin odağı olan öğrenciler yer alır.

Eğitim sistemlerinin uygulamalarına rehberlik eden eğitim programları da aynı sosyolojik analizle ele alındığında, makro düzeyde “hazırlanan (intended) program”, mezzo düzeyde “uygulanan (implemented) program”, mikro düzeyde ise; öğrenim süreci sonunda “kazanımlara yansıyan (attained) program” sınıflamasının ortaya çıktığı görülür. Bu anlamda, hazırlanan programlar, resmi politikalar ve hedefler sonucu eğitim kurumları tarafından geliştirilmiş olup, uygulanan programlar, öğretim içeriği, zaman, öğretim yöntem ve teknikleri gibi faktörlerce etkilenen ve öğretmen tarafından sınıfta uygulanan eğitsel içeriklerdir. Kazanımlara yansıyan (attained) programlar ise, öğretim süreci sonunda öğrencilerin gerçekte ne öğrendiği ile ilgili eğitsel içeriktir.

Yukarıda belirtilen her düzeyde, eğitim sistemlerini oluşturan eğitsel hedefler farklı çevreler tarafından etkilenir. Okulların yer aldığı mezzo seviyede örneğin, uygulamalara etki eden aktörler okul yönetimi ve öğretmenlerdir. Öğrencilerin yer aldığı mikro seviyeye gelindiğinde ise; öğrenme süreçlerine etki eden faktörler, fiziksel koşullar, zaman, öğretim yöntem - teknikleri ile öğretmenlerdir. Tüm bu faktörlerin hazırlanan eğitim programları doğrultusunda hedef kitle olan öğrencilere öğretmenler aracılığı ile etkili bir şekilde aktarılması gerekmektedir.

Alan yazında eğitim programlarının makro seviyede yer alan *hazırlanan (intended) programlar*, mezzo seviyedeki *uygulanan (implemented) programlar*, ve mikro seviyedeki *kazanımlara yansıyan (attained) programlar* incelendiğinde, kazanıma yansıyan (attained) programın etkililiğinin hazırlanan (intended) ve uygulanan (implemented) programlara bağlı olduğu göze çarpmaktadır. İfade edilen bu üç sınıflamaya ait programların hedefler ve öğretim etkinlikleri bakımından tutarlı olması gerekmektedir. Aradaki herhangi bir boşluk, genel anlamda programın temel amacının gerçekleşmesini engelleyecektir. Sınıf içi öğrenme yaşantılarına etki eden öğretmenlerin bu anlamda konu alanı bilgisi, eğitim programı bilgisi, pedagojik yeterlilik anlamında yetkin olmaları beklenmektedir. Davranışların inanç güdümlü olması sonucu, öğretmenlerin “eğitsel inançları” ’nın eğitim sürecinde büyük rol oynayacağı sonucu ortaya çıkar.

Demirel (2010)’in belirttiği gibi, bir eğitim programında öğeler dinamik olduğundan, tümü birbirini etkilemektedir, bu anlamda öğrenme yaşantıları eğitim programının en önemli boyutudur. Bu noktadan hareketle, yürürlükte olan eğitim programlarının uygulamaya konulması sonucu çeşitli sorunlar ortaya çıkabilir. Sorunlardan en önemlisi, resmi programın, uygulama sonucunda görülen çıktıları ile olan uyumsuzluklardır. Bu uyumsuzluğun nedenlerinden biri, uygulayıcılar olan öğretmenlerin sahip oldukları bilgiye yönelik inançları ile hazırlanan programın temelinde yatan eğitim anlayışının uyummadığı durumlar sayılabilir.

Handal (2001)'a göre, eğitim programlarında görülen bu uyumsuzlukların temel nedeni, eğitim uzmanları, program geliştirmeciler ve konu alanı uzmanları tarafından hazırlanan eğitim programlarında; öğretmen ve öğrencilerin sınıf içerisinde, daha sınırlı hedefler üzerinde odaklanmalarından ileri gelir. Program uygulayıcıları olan öğretmenler eğitim sürecinde neyi ne zaman ne şekilde kullanacakları, hangi yönlelere ağırlık verecekleri veya hangi noktaları yüzeysel olarak geçebilecekleri gibi konularda programa yönelik inançlarını da sınıf ortamında işe koşarlar. Çünkü öğretmenlerin eğitim/öğretim sürecinde neyin doğru ya da yanlış olduğuna ilişkin inançları eğitim programının hangi yönlerine, hangi yoğunlukta vurgu yapacaklarını ve eğitimsel reformların hayata geçirilip geçirilemeyeceğini belirleyen en önemli etmenlerden bir tanesidir (Pajares, Hasweh, Çakıroğlu, 1992).

Öğretmenler, kendi yaklaşımları ile hazırlanan programlar ile benimsedikleri yaklaşımlar arasında uyumsuzluk görürlerse gerekli gördükleri yerlerde sınıf içi uygulamalar ile birlikte var olan programı değiştirebilirler. Bu açıdan öğretmenlerin veya geleceğın öğretmen adaylarının program yaklaşımları önem kazanmaktadır (Bay,2012). Öğretmenlerin bilgi ve bilme hakkındaki inançları onların öğretim yaklaşımlarını ve programla ilgili kararlarını etkilemektedir (Hofer & Pintrich, 1997; Lovat&Smith, 1995; Pajares, 1992). Short ve Burke'e göre (1996) de, uygulanmakta olan program (implemented curriculum) eyleme dökülen inanç sistemlerinden oluşur. Uygulayıcıların sahip oldukları inançlar okulun amacının ne olduğı, hangi derslerin değerli olduğı, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, ve hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağını belirler (Ornstein,1990).

Program yönelimleri, bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine dair öğretmen inançları olarak ifade edilmektedir. Program yönelimleri öğretmenlerin öğrenmeye ve öğretmeye yönelik bakış açılarını belirlediğinden sınıf içi uygulamalarda kendilerine rehberlik eden ve yaptıkları seçimlere kaynak olan etkili bir unsurdur. Öğretmenlerin program yönelimleri ayrıca bir öğretim programının nasıl uygulanacağını, öğrenme amaçlarını, çıktılarını belirleyen en önemli etmenlerden de biridir (Hofer&Pintrich, 1997; Lovat & Smith, 1995; Pajares, 1992).

Alan yazında öğretmenlerde inanış-davranış ilişkisinin varlığından bahsedilmesine rağmen, hangisinin diğeri üzerinde etkisi olduğu konusu tam olarak açıklığa kavuşmuş değildir. Bazı çalışmalarda inançların öğretim davranışlarını etkilediği vurgulanırken, bazılarında öğretim davranışlarının inançlar üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Bazı araştırmalar, öğretmenlerin inanç sistemlerinin öğretim yollarını etkilediğini ortaya koyarken, bazı çalışmalarda öğretim yollarının da inançları etkilediği görülmüştür. (Buzeika, 1996; McGalliard, 1983). Araştırmalar ayrıca, öğretmenlerin kendi okul deneyimleri gibi yaşantıları ve inançları arasındaki ilişkinin önemi ve doğrultusuna aracılık eden ve onları etkileyen başka faktörler de olduğunu ortaya koymaktadır. (Brown & Rose, 1995; Foss & Kleinsasser, 1996; Raymond, 1993, 1997; Thompson, 1984, 1985). Sınıf içi uygulamalar öğretmenlerin sahip oldukları yaklaşımlar ile doğrudan ilgilidir, bu anlamda, belirlenecek olan yaklaşımlar ve inançlar arasındaki ilişki hem öğretmenler hem de aday öğretmenler için fakültelerde görülecek dersleri, program uygulamalarını ve gerekli olabilecek hizmet içi eğitimleri de etkileyecektir (Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi, Özdemir, 2012).

Cheung ve Wong (2002)' a göre, "Eğer bir öğretmen eğitim programının değerli olduğuna inanmazsa, belirlenen yönelimi doğrultusunda o programı uygulamaya istekli olmayacaktır." (s.227). Bu noktadan hareketle, bir eğitim programını ve öğretim biçimini değiştirmenin ilk adımı öğretmenlerin taşıdığı inançları incelemektir. Benken (2004) ve Blake (2002)'in de aralarında bulunduğu pek çok araştırma, öğretmenlerin sahip olduğu inançların öğretim biçimlerini doğrudan etkilediğinin altını çizmektedir. Ek olarak, Schiro (1992), öğretmen inançlarını ve ne yönde geliştiklerinin incelemenin hizmet içi gelişimde öğretmenlere yararlı olacağını ifade etmektedir.

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin sahip olduğu inançlar arasındaki uyumsuzlukların nedenlerinin anlaşılmasının güç olduğunun altını çizer (Barrett Paterson, 2009; Cheung ve Wong, 2002; Handal, 2003; Perry, 1999; Schiro, 1992, 2008; Wiegert, 2002). Öğretmen inançlarının doğası üzerine yapılan çalışmalarda, Pajares (1992) ve Cooney, Shealy & Arvold (1998) inançların tek başına incelenmesinden bir inançlar seti olarak ele alınması gerektiği üzerinde hem fikir olmuşlardır.

Pajares ve diğ.(1992)'e göre, öğretmen inançlarını anlamının en iyi yolu araştırmalarda hem bu inançları hem de onların etkilerini araştırmaktan geçer. Brandell öğretmenler hakkında en yaygın olan çalışmaların eğitim programları ve öğretim olmasına rağmen, onların öğretim deneyimlerinde inançlarına dayanan temel farklılıklar olduğunu ifade eder. Bu anlamda, çoğu öğretmeninin ilk iki ya da üç yılı içerisinde belirgin ve net bir inançlar sistemine sahip olduğunu ifade eder (Brandell, 2005). Öte yandan, deneyimli öğretmenlerin ise, üst düzey öğretilsel konulara odaklandığını ifade eder (Brandell, 2005, s. 142).

Cheung ve Wong yaptıkları çalışmada, deneyim ve program yönelimleri arasındaki tek ilişkinin yirmi yıl üstü öğretmenlerde Akademik yönelimlerde yoğunlaştığını ortaya koymuşlardır. Ortaya koyulan bu sonuç Schiro (1992)' nun öğretmenlerde deneyime bağlı görülen değişiklik anlamında sahip oldukları Akademik yönelimden uzaklaşıyor olmaları sonucu ile aksi yönde bulgular ortaya koymaktadır.

İnanç-davranış arası ilişkilerin incelendiği araştırmalarda cinsiyet, yaş, görev süresi, ırk, eğitim seviyesi, branş, medeni durum ve okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenlerinin özellikle inançlar ekseninde anlamlı farklılık ortaya koydukları gözlemlenmiştir (Levin, Wadmany, 2014; Davies, Flint ve Mcdonald, 2012; Savasci, Berlin, 2012; Hermans, Tondeur, Van Braak, Valcke, 2008; Tschannen, Morana, Woolfolk, Hoyb, 2007; Knoblauch, Hoyb, 2007; Rosas, West, 2007; Kaufman, Storm, Brook, Sawyer, Pianta, Laparo, 2006; Lau, Yuen ve Raymond, Chan, 2005; Jenkins2003.).

MEB tarafından 2005/06 öğretim yılından itibaren yürürlüğe konan yeni ilköğretim programında, yapılandırmacı yaklaşımla öğrenme ortamı oluşturma, sınıf içi uygulama ile ilgili olup, öğrenenler üzerinde eğitim programındaki amaçlara uygun öğrenme ıktıları sağlaması beklenmektedir. Bu yeni programla birlikte, öğretmenlerden beklenen, sınıf içi uygulamaları ile yapılandırmacı anlayışa uygun öğrenme ortamları oluşturmalarıdır.

Bu beklenti doğrultusunda, öğretmen inançlarının ve sınıfta kullandıkları yapılandırmacı yaklaşımla düzenledikleri ortamların düzeylerinin incelenmesi, öğretmenlerin eğitsel anlamda sahip oldukları kısıtlamalar ve eğitim programı gelişmelerine gösterdikleri uyum ve direnç konusunda yarar sağlayacağı beklenmektedir. Çünkü, öğretmenlerin sahip olduğu eğitsel inançların analizi öğretmenlerde öğretim biçimlerini, hizmet içi eğitim programlarının içeriğini, ve mesleki gelişimi destekleyecektir. Bu araştırmanın amacı, inanç davranış arası ilişkilerin incelendiği benzer araştırmalara paralel olarak öğretmen inançlarının ve kullandıkları öğretim yaklaşımını görev süreleri, branş, mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu, eğitim düzeyi değişkenleri açısından araştırıp bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bulgulardan elde edilecek sonuçlar, “Öğretmenlerin program yönelimleri ile sınıfta kullandıkları yapılandırmacı yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna kaynak sağlayacağı öngörülmektedir.

## **2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerini görev süreleri, branş, mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu, eğitim düzeyi değişkenleri açısından inceleyip, program yönelimleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

### **2.1. Araştırma Soruları**

2.1.1. Ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri hangi düzeydedir?

2.1.1.1. Ortaokul öğretmenlerinin görev sürelerine, branşlarına, mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna, eğitim düzeyine göre program yönelim düzeyleri anlamlı bir fark göstermekte midir?



2.1.2. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmaları hangi düzeydedir?

2.1.2.1. Ortaokul öğretmenlerinin görev sürelerine, branşlarına, mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna, eğitim düzeyine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri anlamlı bir fark göstermekte midir?

2.1.3. Ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ve öğretimde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.1.3.1. Ortaokul öğretmenlerinin Akademik, Bilişsel, Sosyal Yeniden Yapılanmacı, Hümanist, Teknoloji Program Yönelimleri ve Öğretimde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **3. Araştırmanın Önemi**

Türkiye'nin Stratejik Vizyonu 2023 projesinin makro temelinde yer alan "Eğitim Bilim ve Teknoloji" kapsamındaki çok boyutlu çalışmalarda yer alan "Mesleki Eğitim, Sanayi ve Yüksek Teknoloji" çalışmaları gereği, alanda yapılacak araştırmaların var olan sorunları etkili biçimde ele alıp, resmi kurumlara kaynak sağlaması beklenmektedir.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığının temel görevi, bakanlığa bağlı her kademedeki öğretim kurumlarının öğretmen ve öğrencilerine ait bütün eğitim ve öğretim hizmetlerini planlamak, programlamak, yürütmek, takip ve denetim altında bulundurmaktır (3797 sayılı Yasa'nın 2.md.).

Türk Milli Eğitiminin amaç boyutundaki sorunları incelendiğinde; en önemli sorun, Milli Eğitimin genel amaçlarının yanı sıra daha açık, somut, işlevsel ve okul düzeyindeki amaçların belirlenmeyişidir. Bunların belirlenmeyişide genel amaçları etkisiz kılmaktadır. Bu genel saptama, amaçlar boyutundaki sorunların daha çok okul düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Eğitsel hedeflere rehberlik eden eğitim programlarına yapılan eleştirilerin önemli bir kısmı, öğretmen, fiziksel koşullar, eğitim ortamlarının yetersizliği ve değerlerin henüz yeni oluşumları destekleyecek nitelikte olmaması unsurlarından kaynaklanmaktadır. Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında bu unsurların durumlarını gerçeği ve bilimsel olarak ortaya koymadan ve şu andaki koşulları iyileştirmeden mevcut programları eleştirmek ve eksiklikleri program geliştirmeye gerekçe olarak göstermek doğru değildir.

Bu çalışma ile elde edilecek bulguların MEB tarafından hazırlanan program geliştirme çalışmalarına sistem girdisi olan öğretmenler hakkında katkı sağlayabileceği düşünölmektedir. Ayrıca, evren hakkındaki bu araştırmadan elde edilecek bulgulara yenilerinin eklenmesi yolu ile MEB'in programları geliştirme sürecinde öğretmenler ve inançlarını göz önüne alması beklenmektedir. Zira, programların hazırlanması sürecinde öğretmenlerin inançları göz önüne alınmazsa bu programlar uygulama sürecinde etkililiklerini yitireceklerdir (Cotton, 2007).

Okul düzeyinde eğitsel amaçları gerçeğleştirecek en önemli olan unsurlar öğretmenlerdir. Bu nedenle, tüm öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilmesinde bu amaçları benimsemelerini sağlamak için "amaç – değer" ilişkisinin iyi kurulması gerekmektedir. Hizmet sürecinde de hizmet içi eğitim yolu ile öğretmenlerin değişen, geliştirilen eğitim uygulamaları hakkında eğitilmeleri gerekmektedir.

Bu araştırma ile elde edilecek olan bulguların öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde (faköltelerde) program uygulayıcıları olan öğretim üyelerine rehberlik etmesi beklenmektedir. Çünkü inançlar geçmiş yaşantılardan etkilenir sonucu gereği, fakölte programlarında yer alacak olan değerler olgusuna ağırlık verilmesi, öğretmen adaylarının hizmet esnasında yeniliklere, gelişmelere olan direncin kırılmasını sağlayacağı beklenmektedir.

İnançların davranışları etkilediği konusu, alan yazında güncel bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen inançları ve öğretimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi iki değişken arasındaki ilişkinin daha etkili biçimde anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu noktadan hareketle, elde edilecek bulguların hem alan yazına hem de program uygulayıcılarına (öğretmenlere) davranışlarını belirli yönlerde değiştirmelerinin inançlarını değiştirmekten geçtiği konusunda katkı sağlayacağı beklenmektedir.

İlgili alan yazında, davranış inanç ilişkisinin özellikle yurt içi çalışmalarda yeteri kadar incelenmediği göze çarpmaktadır. İnanç – davranış ilişkisinin önemi göz önüne alındığında, belirlenmiş olan bu eksikliğin bu araştırma ve sonrasındaki benzer araştırmalar ile giderilebileceği beklenmektedir.

Eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenler üzerinde onların uygulamalarını belirleyen program yönelimleri ile öğretim sürecinde oluşturmaları beklenen yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturup oluşturmadıkları ve oluşturma düzeyleri ne yurt içi ne de yurt dışında araştırılmıştır. Bu çalışma, program yönelimleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma ilişkisini ilk kez inceleyecek olması noktasından hareketle ilgili alan yazına önemli katkıda bulunması öngörülmektedir.

Sonuç olarak, genel anlamda öğretmenlerin inanç – davranış ilişkisini inceleyen bu araştırmadan elde edilecek bulguların, öğretmenlere yol gösterici olması, MEB program geliştirme sürecine katkı sağlaması ve benzer çalışmaların oldukça sınırlı olduğu alan yazına kaynaklık etmesi ve katkı sağlayacağı beklenmektedir.

#### **4. Varsayımlar**

4.1. Araştırmaya dâhil olan tüm öğretmenlerin ölçekleri samimi ve doğru cevaplandıkları varsayılmaktadır.

#### **5. Sınırlılıklar**

5.1 Bu araştırma, 2013 - 2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan, Ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır.

5.2. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak varılan sonuç ve genellemeler araştırmanın evreni için geçerlidir.

5.3. Bu araştırma “Program Yönelimleri Envanteri” ve “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” nin ölçtüğü değişkenler ile sınırlıdır.

#### **6. Tanımlar**

##### *6. 1. Eğitim Programı*

Eğitim programı hem öğretme hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi; ya da bir alanda hedef ve değerlendirme boyutlarıyla tüm öğrenilecek konuların planı ya da içerik tasarımıdır (Posner,1995) .

##### *6. 2. Program yönelimleri*

Öğretmen ve / veya öğretmen adaylarının eğitim programının doğasına yönelik düşünceleri, program inançları, program yönelimleri veya program ideolojileri gibi farklı kavramlarla ele alınmaktadır.

Ancak bu kavramların tümü, “eğitim programının hedef, içerik, öğretme, öğrenme süreçleri, lme, değerlendirme gibi unsurlarına yönelik bir inançlar seti (Cheung, 2010).” tanımının etrafında birleşmektedir.

### 6. 3. *Yapılandırmaılık*

Yapılandırmaı yaklaşım, eğitim içerisinde öğretme sürecinin nasıl gerçekleşeceği ve öğrenme arasında dinamik bir ilişki kuran en önemli akım olarak görülebilir. Bilgi, nesnelere ve dünyayla etkileşimi sonucunda öğrenen tarafından etkin olarak yapılandırılır. Sonuç olarak zihinsel şemaların oluşmasıyla, öğrenme meydana gelir ve dış gerçeklik farklı öğrenenler tarafından farklı şekillerde algılanır (Tenenbaum, Naidu, Olugbemi, & Austin, 2001, s. 88-89).

### 6. 4. *Yapılandırmaı ğrenme ortamları*

Öğrencilerin tartışmalar, görüşmeler yapıp düşüncelerini diğer öğrencilerle paylaştığı ve aktif olduğu; öğretmenin öğrencilerin kavramsal çelişkilerden yararlanmalarını sağlayıp materyaller kullandığı ve konularla gerçek yaşam arasında bağlantılar kurarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşıladığı, öğrencileri motive ettiği öğrenme ortamı. Yapılandırmaı yaklaşımda sınıf ortamı, öğrenenleri öğrenmeye motive edecek ve öğrenenlerin konuya ilgisini çekecek şekilde, öğrenmeye uygun olarak düzenlenir. Bu düzenlemenin nasıl olacağına ğretmen ile öğrenenler birlikte karar verirler. Yapılandırmaı yaklaşımda eğitim ortamı bilgilerin olduğu gibi aktarıldığı bir yer değildir. Öğrenmenin ğrencinin entelektüel etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmalarının yapıldığı, düşünme, uslamlama, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yerdir (şaşan, 2002).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 1. EĞİTİM PROGRAMI

##### 1.1. Eğitim Programları ve Temel Özellikleri

İlgili alan yazın incelendiğinde, eğitim programına ilişkin farklı tanımlarla karşılaşmaktadır. F.Bobbit'e (1918) göre, eğitim programı, bireylerin yeteneklerini ortaya çıkaran doğrudan ya da dolaylı deneyimlerin tümüdür ve/veya bu yetenekleri ortaya çıkaran okulların bilinçli şekilde yürüttüğü aktivitelerin toplamıdır. Caswell ve Campbell'e göre ise (1935), eğitim programı konular listesinden ziyade, öğrencilerin öğretmenlerin rehberliğinde kazandıkları yaşantıların tümüdür. Taba'ya göre (1962), eğitim programı öğrenme planı Ertürk'e göre ise düzenli öğrenme yaşantıları bütünüdür (1972). Good (1973), eğitim programını bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan oluşan bir liste, Varış (1978) ise, eğitim programını, bir eğitim kurumunun çocuklar gençler, ve yetişkinler için sağladığı Milli Eğitimin ve kurumunun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler olarak tanımlamaktadır. Saylor, Alexander ve Lewis (1981), eğitim programını eğitilecek bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırma planı olarak eğitim programını alırken, Doll (1986) eğitim programlarını, okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan okulun kontrolünde öğrencilerin tüm yaşantılarının düzeni olarak ifade etmektedir.

Gatawa'ya göre (1990), eğitim programı, okulların sorumlu olduğu öğrenci deneyimlerinin tümü, Tanner ve Tanner'e göre ise (1995), eğitim programı, okulun yönetimi altında öğrenenlerin karşılaştığı tüm deneyimlerin bir planı veya programıdır. Posner (1995) ise, eğitim programını hem öğretme hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi ya da bir alanda hedef ve değerlendirme boyutlarıyla tüm öğrenilecek konuların planı ya da içerik tasarımı şeklinde ele almaktadır. Oktay ve diğerleri' ne (2003) göre ise, eğitim programları bir eğitim kurumundaki öğrencilerin yaşantılarını düzenlemez. Demirel' e göre, eğitim programı, “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” (2010s.4), Baştürk ve Dönmez' e göre ise (2011), eğitim programı öğrencilerden edinmeleri beklenen öğretmenlerin öğreteceği ve açıklayacağı beceriler konularına ait olan amaç ve hedefleri içeren bir düzenek olarak tanımlanmaktadır.

Alan yazından da anlaşılacağı gibi, eğitim programlarının öğretim ve ders programını kapsadığı görülür. Buna göre, eğitim programı, okulun ve öğretmenin yol göstericiliği altında, okul içi ve okul dışındaki bütün öğrenme ve öğretim faaliyetleri, öğretim programı ise, okul içi deneyimlerle sınırlı olduğundan okulda okutulan dersleri veya kursları kapsayan bir kılavuz kitap veya doküman olarak tanımlanmaktadır. Ders programı ise, öğretim programında yer alan bir dersin amaçlarının öğrenci davranışına dönüştürülmesini, bunların gerçekleşmesi için içeriğin konulara ve alt başlıklara ayrıştırılmasını, buna dayalı öğrenim ortamının organizasyonunu ve değerlendirme araçlarını kapsayan detaylı bir plandır. (Ergün, 2010; Varış, 1994) .

Yukarıda belirtilmiş olan tüm bu ifadeler göz önünde bulundurulduğunda, eğitim programının öğretmenlerin rehberliğinde bir öğrenme kurumunda gerçekleşen öğrenen, planlanmış öğretim ve öğrenme yöntemleri ile okul içi ve dışı deneyimleri içine alan bir bütün olduğu sonucuna varılabilir. Eğitim programları, dersler ya da konulardan oluşan bir liste veya kazanımlar planı şeklinde ele alınabileceği gibi bir içerik tasarımı olarak da görülebilir.

Eğitim programları ile ilgili alan yazında yer alan “öğrenen, öğreten, öğrenme yaşantıları” ortak ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlamak eğitim programları aracılığı ile olmaktadır. Bu nedenle, öğrenme yaşantıları eğitim programının en önemli boyutu olarak kabul edilmektedir (Demirel,2010). Demirel’e göre (2010) , bir eğitim programın temel öğeleri hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Hedefler, öğrenciye kazandırılacak istendik davranışlardan oluşur, öğrenme-öğretme süreci ise öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntem ve tekniklerin seçiminden oluşur”. Ölçme-değerlendirme öğesinde, hedeflerin test edilip yapılan eğitimin kalite kontrolü niteliğinde olduğu ifade edilir, eğitim programında yukarıda bahsedilen temel öğeler dinamik olduğundan tümü birbirini etkilemektedir. Birinde oluşun bir değişme sistemin tümünü etkiler noktasından hareketle, programın bir öğesinde yapılacak bir değişme programın tümünü etkiler (s.5-6).

Eğitim programlarında uygulama sürecinde ve/veya sonucunda, program özellikleri açısından bazı uyuşmazlıklar ortaya çıkar. Bu uyuşmazlıkların sonucunda, “hazırlanan program (intended programme), uygulanan program (implemented programme) ve kazanıma yansıyan program (attained programme)” olarak farklı özellikler sergilediği görülür (Cuban, 1993). Hazırlanan program (intended programme) , ilgili kişilerin resmi olarak planladıkları programdır. Uygulanan program (implemented programme) ise, öğretmenler tarafından sınıflarda öğretim-öğrenim sürecinde uygulanan programdır. Kazanıma yansıyan program (attained programme) ise, öğrenciler tarafından öğrenilen programdır (Howson & Wilson, 1986). Eğitim programlarında görülen bu uyuşmazlıkların sebepleri arasında, öğrenme ortamlarındaki fiziksel koşulların eksikliği, öğretmenlerin program ile ilgili bilgi altyapısı eksiklikleri ve önyargıları gösterilebilir. Handal (2001)’a göre, uyuşmazlıkların temel nedeni eğitim uzmanları, program geliştirmeciler, ve konu alanı uzmanları tarafından yapılan eğitim programlarında öğretmen ve öğrencilerin sınıf içerisinde, daha sınırlı hedefler üzerinde odaklanmalarından kaynaklanır.



## 1. 2. Eğitim Programları ve Öğretmenler

“Sınıf içi öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sürecinde öğretmen yönetici ve lider rolüne sahiptir. Öğretimin etkili ve öğrenci - öğretmen için doyum sağlayıcı bir şekilde gerçekleşmesinde öğretmenin tutum ve davranışları önemli yer tutmaktadır” (Celep,2002 s.111). Öğretmen öğretim programını kişiselleştirmesinde öğrenci, okul ve öğretim programını tanıması önemli bir etkiye sahiptir (Cornett, Yeotis ve Terwilliger,1990). Öğretmenin öğretim programına yönelik inançları öğrencilerin nasıl öğrendikleri hakkındaki düşüncelerine, öğretmenin üstlendiği role, öğretmen tarafından algılanılan öğrenci kapasitesine ve öğretmenin konuya verdiği öneme göre şekillenmektedir (Cronin-Jones, 1991).

Öğretmenler eğitim sürecinde neyi ne zaman ne şekilde kullanacakları, hangi yönlere ağırlık verecekleri veya hangi noktaları yüzeysel olarak geçecekleri gibi konularda inançlarını da sınıf ortamında işe koşarlar. Çünkü öğretmenlerin eğitim/öğretim sürecinde neyin doğru ya da yanlış olduğuna ilişkin inançları eğitim programının hangi yönlerine, hangi yoğunlukta vurgu yapacaklarını ve eğitimsel reformların hayata geçirilip geçirilemeyeceğini belirleyen en önemli etmenlerden bir tanesidir (Çakıroğlu ,2003; ,Hasweh, 2003; Pajares, 1992). Bu noktada Mousley (1990), öğretim stillerini değiştirmenin tekrar tekrar bir şeyi yeniden öğrenmeyi gerektirdiğinden zor olduğunu ve bu nedenle eğitim programlarının uygulanması yönündeki güncel yaklaşımların, öğretmenlerin inanç sistemleri hakkında daha gerçekçi varsayımlara dayanması gerektiğini ifade etmektedir.

Shulman (1987), öğretmenin sahip olması gereken bilgi temelini yedi grup altında toplamıştır. Bunlar, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğretim programı bilgisi, genel pedagoji bilgisi, öğrenciler ve özellikleri hakkındaki bilgi, eğitim ortamı ve şartları bilgisi, eğitimsel içerikler ve eğitimsel amaçlar bilgisi şeklinde sıralanmaktadır.

Bunlardan öğretim programı bilgisi, bir öğrenme alanındaki öğretim programı ile ilgili kaynakların (kaynak ders kitapları, somut materyaller, yazılımlar, teknolojik araçlar, vb.) ne zaman ve nasıl kullanacağı bilgisini içermektedir. Pedagojik alan bilgisinde, öğretim programı bilgisi bileşeni iki kategoriden oluşmaktadır. Bunlardan ilki, öğretmenin hangi branşın öğretmeni ise o branşa yönelik programda öngörülen öğrencilerin ulaşması istenilen amaç ve hedefleri bilgisi, diğeri branşında öğreteceği konulara özgü programda yer verilen kavram ve materyaller bilgisidir. ‘Pek çok öğretmenin program değişmiş olsa bile eski programla olan ilişkileri devam etmektedir’ görüşünü ortaya koyan Arsac (1989) ve Lantz & Kass, (1987)’a göre, bu durum göz önüne alındığında öğretmenlerin yeni programları temel alarak gerçekleştirdikleri uygulamaların programa inançları ölçüsünde değişiklik göstereceği sonucuna varılabilir.

Thompson’a göre (1984,s.112), öğretmenlerin inanç sistemleri, öğretimin genel ideolojisinin bir parçası olarak düşünülebilen bilinçdışı şekilde akıllarında tuttukları sözlü taahüt ifadelerinin bir göstergesidir. Bu inançlar, program, okullar, öğrenciler, öğretim-öğrenme, ve bilgi hakkında üstü kapalı varsayımlar sunar ve yeni bilgilerin yorumlanıp işe koyulduğu duyuşsal- bilişsel engeller olarak ortaya çıkar (Artzt & Armour-Thomas, 1996; Lovat & Smith, 1995). Benzer şekilde, Short ve Burke’e göre (1996), uygulanmakta olan program (implemented curriculum) eyleme dökülen inanç sistemlerinden oluşur. Pek çok araştırmacıya göre, öğretmenlerin bilgi ve bilme hakkındaki inançları onların öğretme yaklaşımlarını ve programla ilgili kararlarını etkilemektedir (Hofer & Pintrich, 1997; Lovat & Smith, 1995; Pajares, 1992).

Brown ve Rose (1995), Foss ve Kleinsasser (1996), Raymon (1993,1997) ve Thompson (1984,1985) tarafından yapılan inanç ve davranış arasındaki araştırmalar, inanç ve davranış arasındaki ilişkinin büyüklüğünü ve yönünü etkileyen, öğretmenin kendi okul deneyimleri gibi pek çok etkenin varlığından bahsetmektedir.

Bu çalışmalar ayrıca, öğretmenlerin kendi okul deneyimleri gibi yaşantıları ve inançları arasındaki ilişkinin önemi ve doğrultusuna aracılık eden ve onları etkileyen başka faktörler de olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, Fullan ve Stegelbauer (1991), öğretmenin inanç ve değerlerini değiştirmeden öğretim tarzını değiştirmesinin zor olmasına rağmen, değişimin yüzeysel olarak sağlanabileceğini diğer bir deyişle öğretmenin, reformun ya da yeniliğin altında yatan düşünceyi kabul etmese bile, yeni kaynakları kullanabileceğini ve öğretim tarzını değiştirebileceğini ifade etmektedir.

## **2. 2004 / 05 EĞİTİM PROGRAMI ve TEMEL ÖZELLİKLERİ**

Dünyada ve eğitimde meydana gelen, toplumun, bireyin ihtiyaçlarında görülen değişiklikler, eğitimde ortaya çıkan yeni anlayışlar/yönelimler program geliştirme sürecini zorunlu kılar. Program geliştirme süreci, toplum, birey ve konu alanı ihtiyaçlarına göre hedeflerin psikoloji ve felsefeden yararlanılarak saptandığı, hedeflere göre içeriğin, hedeflere ve içeriğe göre öğrenme-öğretme sürecinin, değerlendirmenin de hedefler, içerik ve öğrenme-öğretme sürecine göre belirlendiği, düzenlendiği ve uygulandığı dinamik bir süreçtir (Karacaoğlu, 2006).

Türkiyede öğretim programlarının çağdaş ihtiyaçlara göre düzenlenip geliştirilmesi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından öncelikli bir konu olarak görülmüştür. MEB tarafından da, çağdaş yaşanan gelişmeler doğrultusunda ilköğretim ve orta öğretim programlarının bütünsel bir bakışla yenilenmesi için çalışmaların gerekli olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2006).

Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının, Cumhuriyetin ilânıyla başladığı, program geliştirme sürecinin özellikle, 1950’li yıllarda sistemli bir biçimde yürütülmesi çabalarının arttığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında programlar, ideal insan tipini yetiştirmede araç olarak ele alınmıştır.

Bu amaçla uygulamaya konan 1924, 1926, 1936 ve 1948 ilkokul programlarından sonra, 1968 programının bilimsel program geliştirme çalışmalarıyla yürütüldüğü ve 1980 sonrasında toplu değişikliklerden ziyade programların tek tek ele alınarak geliştirme çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. 1990'lı yıllarda program geliştirme ve ölçme değerlendirmeye önem verilmiştir. 2000'li yıllarda program geliştirme çalışmaları devam ettirilmiş, öğretim programlarında kısmi değişikliklere gidilmiştir (Çelenk ve diğ., 2000; Başaran, 1996). 2004 yılında, yaşanan çağdaş gelişmeler ve değişen toplum ihtiyaçları doğrultusunda ilköğretimde programlarının geliştirilmesinde sistemli bir çalışma ile yeni bir program geliştirilmiş ve 2005/06 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konmuştur (MEB, 2005)

## **2. 1. 2004 / 05 Eğitim Programı**

1968 Programı, yıllar içerisinde birtakım değişikliklere uğratılarak Türk eğitim sisteminde uygulanmıştır. Yaşanan gelişmeler, bilgi toplumuna geçişin yaşandığı süreç, uluslar arası ilişkilerde ortaya çıkan yetişmiş insan gücü gereksinimi, gibi nedenlerden 2004-2005 öğretim yılında İlköğretim programları yenilenmiştir (Turan, 2006). Bu amaçla geliştirilen yeni ilköğretim programı 9 ilde pilot olarak uygulanmış, 2005-2006 öğretim yılından başlayarak da tüm ilköğretim okullarının birinci basamağında uygulamaya konulmuştur.

İlköğretim programlarını geliştirme ihtiyacını ortaya çıkaran sebeplerden bazıları, eğitimde kaliteyi arttırmak ve eşitliği sağlamak, öğrencilerin çoğunluğunda okulda öğrenmeye ve okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması, mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı olması, okul yaşantısı ile gerçek yaşantının uyumsuzluğu, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması ve bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının öneminin artmasıdır (MEB, 2005).

Bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, bireyin yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmelerini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda hazırlandığı vurgulanmıştır. Eğitim sistemimizin davranışçı yaklaşımdan, yapılandırmacı eğitim anlayışını içeren bir yöne girmesi, yapılan çalışmaların amaçlarından biri olduğu sonucuna varılabilir (Gündoğar, 2006 2004/05).

Eğitim programının geliştirilmesinde, çeşitli ülkelerin eğitim sistemleri ve programları gözden geçirilmiş, çok sayıda akademik inceleme ve araştırma değerlendirilmiş, müfettiş, öğretmen, öğrenci, veli ve sivil toplum kuruluşlarından oluşan çok büyük bir kesimin görüşleri dikkate alındığı belirtilmiştir (Titiz, 2005; Köseoğlu, 2004; MEB, 2005; Yılmaz, 2005; Özdemir, 2005). 2004/05 programı ile, öğrenci ve etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını, bireysel farklılıklarını dikkate alan ve çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayışın yaşama geçirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2005). Değişen programla birlikte öğretmenlerin de eğitim-öğretim sürecinde rolleri değişikliğe uğramıştır. Buna göre, yeni ilköğretim programları, eğitimde öğrenci merkezliliği temele alan ve öğretmenin rehberlik rolüne ağırlık veren bir yapıda karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinin, eğitimin genel ve özel amaçlarına hizmet etmesi için, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini planlarken ve bir konuyu öğrencilere öğretirken hangi strateji, yöntem ve teknikleri kullanılacağını bilmelidir (Demirel, 2001: 24). Buna göre, profesyonel ve işinin bilincinde olan öğretmen, eğitim-öğretimin hedef kitlesi olan öğrenciyi ve eğitim programlarını her yönden iyi tanımalı ve bilmelidir. Baytekin' e göre de, öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde kullanacağı yöntem ve tekniklerin, öğretim programlarının nitelikleriyle uyum içinde olmasına çaba göstermelidir (Baytekin, 2004). Yeni ilköğretim programlarının bir diğer temel özelliği de öğrencinin düz mantıktan kurtulup, sorgulayan ve içselleştiren bir mantıkla derslerin öğrenilmesini sağlamayı amaçlamış olmasıdır. Bu anlamda yeni ilköğretim programları; sınıf içerisinde pasif, zihnini düşünmeye ve yaratıcılığa çalıştırmayan, soru sormayarak öğretmenini yormayan, yaparak ve yaşayarak öğrenme faaliyetlerinde bulunmayan özelliklere sahip öğrenciler ile bu özelliklerdeki öğrencilere alışık öğretmenleri, mevcut durumlarının tam tersi rollere soktuğu söylenebilir.

Eski ve yeni programlar Cumhuriyet döneminden itibaren karşılaştırıldığında, 2004/05 İlköğretim programında, davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği, öğrenci merkezli yaklaşımın esas alındığı, konu ve kavram sıralamasında doğrusallık yerine sarmallık ilkesini esas alındığı, öğretimde geleneksel yöntem ve tekniklerin yerine alternatif yöntem ve tekniklerin işe koşulduğu ve velilerin dahil edilmediği eski sürecin yerine velilerle işbirliği sağlandığı, öğrenci değerlendirilmesinin sürece dayalı yapıldığı, öğretmenlerin öğrencilere sorgulamayı öğrettiği bir eğitim anlayışı geliştirildiği varsayılmaktadır. (Özdemir, 2005; Çelik, 2005; Selçuk, 2005; Köseoğlu, 2004).

Geliştirilen programda, hızla değişen dünyaya daha kolay adapte olabilecek becerilerle donatılmış, düşünen, araştıran, sorgulayan, yaratıcı ve yansıtıcı düşünen, üretici, iletişim kurabilen ve kendisi, ülkesi ve dünyayla barışık insanların yetiştirilmesine önem verilmiştir (Boydak, 2008). İfade edilen bu özelliklerin geliştirilmesini ve kazandırılmasını kolaylaştırıcı özelliği sahip olması sebebiyle, “yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı” programlarda ön plana çıkarılmıştır (Turan, 2006; Sünbül, 2010).

### **2. 1. 1. 2004/05 Eğitim Programı ve Yapılandırmacı Yaklaşım**

Yapılandırmacı kuramın temelinde, başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü vardır, bu görüşte bilgi öğrenci tarafından yapılandırılır (Saban, 2004). Yapılandırmacı bakış açısına göre öğrenme, öğrenenin duyuşal girdilerini kullandığı ve bunlardan bir anlam oluşturduğu aktif bir süreçtir. Bu öğrenme yaklaşımında öğrencinin önceki yaşantıları, öğrenmede temel oluşturur. Bilgi, konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur. Bu sebepte deneysel, sübjektif ve bireyseldir. Yapılandırmacılık öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandıklarını esas alan bir yaklaşımdır (Özden, 2005).

Yapılandırmacılığın en önemli yönü öğrenci merkezli olmasıdır (Şaşan, 2002). Yapılandırmacı kuram öğrencilere bir takım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü reddetmez; ancak, eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmelerini vurgular. Yapılandırmacı öğretim, belirli bir bilgi kümesini aktarmayı değil, etkili düşünme, uslamlama, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin öğrencilere kazandırılması etkinliklerini içermelidir. Yapılandırmacılıkta asıl ilgi öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği konusuna yöneltilmektedir.

Öğrenme ortamı ve etkileşim, odak noktasıdır. Öğrenenlerin bilgiyi ve anlamı yapılandırabilmesini sağlayacak etkileşimli öğrenme ortamları yapılandırmacı bir öğretim için gerekli görülmektedir (Yurdakul, 2008). Yapılandırmacı öğretimde, öğrenciler kendi kavramlarını kendileri oluşturur, problemlere ilişkin çözüm yollarını geliştirirler. Öğretim ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak şekilde düzenlenir. Öğrenciye üstünlük kullanma, öğrendiğini değerlendirme ve yasayarak deneyim kazanma imkânları hazırlanır. Öğretmen, öğrencilerin moral, motivasyonunu canlı tutar; öğrencilerin özgün, yaratıcı yönlerinin ürünü olan çalışmalarını tespit eder ve onların bu ürünleri geliştirmelerine rehberlik eder. Öğretmenin öğrenen için yapabileceği en iyi şeyin mümkün olduğu kadar öğrenciyi kendisinden bağımsız kılmaya çalışmak olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşım, bireylerin kişisel farklılıklarını dikkate alan, birey merkezli, güdüleyici ve eleştirel düşünmeyi artıran bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Sabancı ve Şahin, 2005). Yapılandırmacı anlayışta öğretmenlere düşen, öğrenciyi istekli hale getirebilecek öğrenme ortamları düzenlenmek, öğretim öğrencinin anlayışını kolaylaştıracak biçimde yapılandırılmak, ve öğretim bilgisinin başka durumlarda kullanılmasını kolaylaştıracak şekilde desenlemektir. (Brooks ve Brooks, 1999).

Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 yılında öncelikle ilköğretim programlarını, daha sonra da ortaöğretim programlarını yeni bir anlayışla hazırlatarak, uygulamaya koymuştur.

Bakanlık, 2004 yılına kadar eğitim sistemimizde hâkim psikolojik anlayış olan davranışçılığı ve esasında daimici ve esasici eğitim felsefelerinin yerine pragmatik felsefenin eğitime yansıtması olan ilerlemecilik ve sosyal-bilişsel psikolojik temelli yapılandırmacı yaklaşımını benimsemiştir. Buna paralel olarak, öğretim programları yapılandırmacı yaklaşım ışığında hazırlanmış ve ders kitapları da bu yaklaşım temelli olarak tasarlanmıştır.

2004–2005 eğitim-öğretim sürecinde 9 ilde ve 120 okulda uygulanan programın incelenmesi sonucunda ortaya konulan raporda, programın öğrenci değerlendirmesinde belirsizliklerin bulunduğu, sanat ve estetik eğitiminin, dersler arasındaki ilişkilendirmenin eksik olduğu, bilgi teknolojilerinin nasıl kullanılacağına ilişkin yeterli bilgi sunulmadığı ve öğretmenlerin ortam düzenleyici, kolaylaştırıcı misyonlarının programın her yönüne yansıtılmadığı belirtilmiştir. Buna ek olarak, eksikliklere rağmen yeni programın eskisine göre daha öğrenci merkezli olduğuna dikkat çekilmiş, programın yenilik getirici bir yaklaşımı benimsemesinin yanında, sınıf mevcutlarının da azaltılması gerektiği ve birleştirilmiş sınıflarda programın uygulanmasının sorun teşkil ettiği vurgulanmıştır (Sabancı Üniversitesi, 2005). Programı uygulama sürecinde, rehber öğretmen sayısının azlığı, el yazısının hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından çok büyük sıkıntılara sebebiyet verdiği, araç-gereç, kütüphane, alt yapı yetersizliği, maddi olanakları bulunmayan özellikle kırsal ve gecekondü bölgelerindeki okullarda programın nasıl başarıya ulaşacağı, yeni müfredatın tamamıyla teknolojiye bağlı (bilgisayar, tepegöz, slâyt makineleri vb.)olmasından dolayı çok önemli ölçüde kaynak aktarımına ihtiyaç duyulduğu şeklinde sıralanan kaygılar da mevcuttur. Koç ise (2004), eğitim çalışmalarının zor yaşam koşulları içerisinde, yetersiz araç-gereç, çoklu ortam ve alt yapı eksiklikleri mevcutken, yapılmak istenen değişikliklere ilişkin hazırlık ve katılım sürecinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Pilot uygulama okullarında yapılan değerlendirmelerde ise, görevli öğretmen ve müfettişlerin yeni müfredata ilişkin değerlendirmelerine göre, derslerin artık klasik birer ders gibi işlenmediği, daha oyunumsu ve zevkli işlendiği, öğrencilerin daha aktif olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir (Şahin, 2005).



Eğitim programlarının asıl uygulayıcısı olan ęretmenler için ise; yeni programı değerlendirme araştırmalarında genel olarak şu sorunların yaşandığı ifade edilmiştir.

- ęretmenlerin amaca hizmet edecek yeterlilikte olmaması,
- ęretmenlerin bilgi alt yapısı eksiklikleri,
- Programın felsefesinin ęncelikle ęretmenlere kavratılması gerektiği,
- ęretmenlere teknolojik araç ve gereçleri kullanmada gerekli eğitim verilmesi gerekliliği,
- ęretmenlerin yeterli materyallerin mevcut olmayışı nedeniyle ęretim etkinliklerini eşitlendirememeleri,
- Her türlü eğitsel sorunlarını aktarabilecekleri kaynak bulamayışları, yapılan etkinlik çalışmalarını ęrenci seviyesine uyarlama aşamasında zorluklar yaşamaları,
- Kazanımlara uygun olarak süreç içerinde ۆlme ve değerlendirme yöntemleri seçmekte zorlanmaları,
- ۆlme araçlarını nasıl kullanacaklarını yeteri kadar bilememelerinden ۆtr ۆlme ve değerlendirme sürecinin fazla zaman alması (Adıgüzel, 2010; Akdağ, inici ve Akgün, 2014; Kayaduman, Sırakaya, Seferoğlu, 2011; Yangın, Dindar, 2007) .

Sonuç olarak, ęretmenler ve eğitim programları ilişkisi göz ۆnne alındığında sınıfta uygulanan programların etkililiğinin hazırlanan program ile uyum içerisinde uygulanmasına bağlı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Yapılandırma yaklaşımına yürürlüğe konan 2005/06 programında uygulanması beklenen ilkeler doğrultusunda, ęretmenlerin sınıflarında yapılandırma yaklaşımı benimsemeleri ve sınıf içi uygulamalarını bu yaklaşım doğrultusunda şekillendirmeleri beklenmektedir. Bu beklenti doğrultusunda ęretmenlerden ęrencileri merkeze alarak, bilgi aktarmayı değil, etkili düşünme, sorun çözme ve ۆğrenme becerilerinin kazandırılması gerektiği sonucu ortaya çıkar.

### 3. PROGRAM YÖNELİMLERİ

#### 3.1. Öğretmenlerin Eğitimsel İnançları

Cronin-Jones (1991), eğitim programlarının uygulanması ile ilgili olarak dört faktörden söz eder. Bunlar; a) öğretmen rolü, b) öğrencilerin öğrenme şekli, c) belirli öğrenci gruplarının öğrenme yetenekleri, d) ve tüm bunlarla ilgili olan içerik. Öğretmenler programın uygulaması esnasında kendi inançları doğrultusunda neredeyse yeni bir program uyarlamasına dâhil olurlar. Öğretmenlerin bilgi ve bilme hakkındaki inançları onların öğretme yaklaşımlarını ve programla ilgili kararlarını etkilemektedir (Hofer & Pintrich, 1997; Lovat & Smith, 1995; Pajares, 1992).

Aynı zamanda araştırmalar inanç ve davranış arasındaki ilişkinin büyüklüğünü ve yönünü etkileyen, öğretmenin kendi okul deneyimleri gibi pek çok etkenin varlığından bahsetmektedir (Brown & Rose, 1995; Foss & Kleinsasser, 1996; Raymon, 1993, 1997; Thompson, 1984, 1985). Clark ve Paterson (1986), öğretmen inançlarının sınıf içinde karar alma ve davranışların saptanmasında en iyi belirleyiciler olduğunu savunur. İnançları ölçmek bilgiyi ölçmekten zor olduğundan kişinin sahip olduğu inançlar, eylemlerine ve kullandığı ifadelerine bakılarak tayin edilebilir. Program uzmanlığı da, öğretme - öğrenme hakkındaki bilgi ve inançlar sentezine bağlı olarak gelişmektedir (Schon, 1983; Van Fleet, 1979). Bu noktada Pajares (1992), öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının inanç sistemlerini bilme ve onları anlamının öğretmen yetiştirmede oldukça önemli olduğu görüşünü savunur. Benzer şekilde, kimi yazarlarca bilgi, kişisel deneyim ve anlayışa dayalı olarak yapılandırılan bir bütün olduğundan, bilginin inançlarla yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Kincheloe & Steinberg, 1993).

Bilgi, bildirimsel (declarative), usullere ilişkin (procedural) ve koşullu (conditional) olmak üzere üçe ayrılabilir. *Bildirimsel (declarative) bilgi*, alan bilgisine temel oluşturan olgusal bilgilere kaynaklık eder. *Sürece ilişkin (procedural) bilgi*, bir görevin nasıl yapılacağına dair bilgilerden oluşur. *Koşullu (conditional) bilgi*, kullanılması gereken bildirimsel ve sürece ilişkin bilginin ne zaman, niçin, ve hangi koşullar altında kullanılması gerektiğini içerir (Paris, Lipson & Wixson, 1983), Garner (1990)'a göre ise, bir öğretim yönteminin, ne zaman kullanılacağını veya yeni bir becerinin ne zaman tanıtılması gerektiğini içerir. Eğitsel inançlar, koşullu bilgi dahilindedir. Bu anlamda, inançların, içerik seçimini, öğretimi etkilediği sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin bilgi ve inançları, eğitim programlarıyla ilgili karar verme süreçlerinde etkin rol oynamaktadır. Ek olarak, inançlar, var olan bilgilerin reddinde de ortaya çıkmaktadır. Reddetme, bireylerin var olan eylemlerini değiştirebilecek bilgiyi yadsımlarını ifade eder (Schrag, 1992). Öğretmenlerin bilginin doğasına dair sahip oldukları inançları program hakkında verdikleri kararları ve öğretim biçimlerini etkiler (Hofer & Pintrich, 1997; Lovat & Smith, 1995; Pajares, 1992).

Rokeach (1968)'e göre; inancın üç bileşeni vardır. Bilişsel bileşen; kişinin bilgisini, olumlu ya da olumsuz, iyi ya da kötü oluşunu yansıtmaktadır. Duygusal bileşen; çeşitli güçlerin etkisinden doğan yapabilirlik inancıdır. Davranışsal bileşen; inançların motive ettiği hareketlerin ortaya konmasıdır. İnançlar tanımlama etkinliklerindeki araçlardır ve yorum, plan yapmak ve karar vermek için gereklidir (Pajares, 1992). İnançlar davranışın tanımlanmasında, bilginin organize edilmesinde çok önemli rol oynamaktadırlar. Herhangi bir durumda kişinin davranışı büyük ölçüde durumu nasıl algıladığı ile ilişkilidir. Sunulan bir durumun algılanması, kişinin sahip olduğu inançlarla yorumlanmaktadır (Nisbett & Ross, 1980).

TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) için geliştirilen eğitim programı modeli, hazırlanan eğitim programı (the intended curriculum), uygulanan eğitim programı (the implemented curriculum) ve kazanımlara yansıyan eğitim programı (attained curriculum) arasında farklılıklar olduğunu ortaya koyar (Mullis, Martin, Ruddock, O'Sullivan, Arora & Erberber, 2005).

Bu modele göre, öğretmenler uygulanan program (the implemented curriculum) için anahtar rol oynarlar. Bunun sebebi, öğretmenlerin eğitim programı hakkında verdikleri kararlar ve seçtikleri öğretim stratejilerinin kendi inanç sistemlerinden ve bilginin doğasına dair kişisel fikirlerinden oluşmasıdır (Leder, Pehkonen & Törner, 2002; Pajares, 1992). Öğretmenlerin düşünce süreçleri ve öğretim yöntemleri var olan bilgilerine ve kişisel inançlarına dayanır. Öğretim programı tasarımı ile ilgili öğretmen inançlarının, hedefler, içerik, organizasyon, öğretim stratejileri, aktiviteler, ve değerlendirme hakkında verdikleri kararların altında yatan öncülleri olarak tanımlanabilir. Eğer bir öğretmen, bir tasarımın değerli olmadığına inanırsa uygulamada da etkili olmaz. Hatta öğretmenler resmi programı kendi inançları ile uyumlu hale getirmek veya sınıf ortamına uygun hale getirmek için eğitim programını değiştirebilirler (Cheung & Ng, 2000). Öğretmenler, kendi fikirleriyle çelişen program materyallerini ya da içeriği uygulamayıp, kendi görüşleriyle eşleştğinde materyalleri kullanma ya da uyarılma yoluna gidip, kendi görüşleriyle uyuşmadığında ise programı göz ardı etmişlerdir (Blake 2002; Duffee ve Aikenhead 1992; Gess-Newsome 1999.)

Öğretmenler çalıştıkları sisteme uyumlu oldukça ve öğrencilerin artan ilgi ve motivasyonlarını gördükçe var olan programla yetinmeyip, bu gibi durumlarda eğitim programını geliştirme yoluna gidebildikleri bilinmektedir. Öğretmenlerin program metninde değişiklik yapma istekleri zamana, programın yönlendirmelerine, alan bilgilerini yapacakları öğretime adapte etmelerine, alan bilgilerinin derecesine ve bu bilgiye duyulan güvene göre farklılıklar göstermektedir. Program öğretmen için hem bir kaynak hem bir sınırlayıcıdır. Program metinleri öğrenciye ve içeriğe yeterince tanıdık olmayan öğretmenler için oldukça faydalı olsalar bile, böyle bir metnin geleneksel yapısı öğretmenin değişme ve gelişme potansiyelini sınırlandırabilmektedir. Öğretim programı öğretmen için hem bir kaynak niteliği taşıırken hem de onun bilgisini ve sınıftaki ders işleyişini sınırlandıran bir nitelik göstermektedir (Hollon, Roth ve Anderson, 1991).

Lantz ve Kass'a (1987) göre, öğretmen zaman bakımından kendini gecikmiş hissettiğinde, öğrencilerin temel konuları anlamalarına yardımcı olmayacağını düşündüğü konu başlıklarını ihmal etmektedir.

Bu bulgular diğer bazı çalışmaların bulgularıyla benzerlikler taşımaktadır. Örneğin, Duschl ve Wright (1989), fen bilgisi ğretmenlerinin öğretimlerini planlarken ve yaparlarken alan bilgilerinin nasıl değerlendirdiklerini incelemiş ve öğretmenlerin kişisel görüşlerinin programın uygulanmasında ve öğrenciye yönelik amaçların seçiminde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Cornett, Yeotis ve Terwilliger (1990), ğretmenlerin ğretim programını kişiselleştirmelerinde ğrenci, okul ve ğretim programını tanımlarının önemli bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadırlar. Daha genel bir ifade ile sınıfta eğitim programını kullanmak zorunda kalan öğretmenlerin, pedagojideki eğilimlerden çok kendi inanç sistemlerine güvendikleri sonucu ortaya çıkar.

Herbert Spencer'ın "Hangi bilgi en değerlidir?" sorusu, geçmişten günümüze eğitim programlarının nasıl olması gerektiğine dair tartışmalara konu olmuştur. Tyler'ın yanıtı; bu konunun bir değerler sorunsalı olduğunu ve değerlerin kişisel düşüncelere kaynaklık ettiğini ifade eder (Tanner ve Tanner, 1995). Schubert'e göre (1986), felsefi inançlar ve eğitim arasındaki ilişkinin en belirgin olduğu yer eğitim programlarıdır ve program içeriği de kişisel inançların birer uygulaması niteliği taşır.

### **3. 2. Program Yönelimleri**

Eğitsel süreçlere dair öğretmenlerin sahip olduğu yönelimler (inançlar) için, ilgili alan yazında eş anlamlı olarak kullanılan pek çok kavram olduğu görülmüştür. Bu inançlar için "eğitim programının doğasına yönelik düşünceler, program inançları (curriculum beliefs), program yönelimleri (curriculum orientations), program ideolojileri (curriculum ideologies), eğitimsel değer yönelimleri (educational value orientations) " kavramlarının kullanıldığı görülür. Bu kavramların altını çizdiği görüş; ğretmen inançları ile ğretim biçimleri ve öğrenme ıktıları arasındaki yakın ilişkiye dayandığından (Richardson ve diğerleri, 1991) , kullanılan kavramlar arası kuramsal bir farklılık olmadığı sonucuna varılabilir. Bu araştırmada, "program yönelimleri" ifadesi kullanılacaktır.

Program yönelimleri, öğretmenlerin eğitim programlarına dair, amaç, öğrenci-öğretmen rolleri, konu, sınıf içi aktiviteler ve beklenen öğrenme çıktıları gibi öğeleri hangi yönleriyle kullanacaklarını belirlemektedir. Beklenen, tüm bu program hakkında verilecek kararların iyi belirlenmiş yönelimlere dayalı olmasıdır. Örneğin, Jax'a göre (1986), program yönelimleri, öğretmenlerin tüm kişisel inançlarla değer yargılarına dayanan, geliştireceği ve uygulamaya döküleceği eğitsel yolları içerir. Benzer şekilde, Eisner'e (1992) göre de, program yönelimleri, eğitsel süreçteki inançları ifade eder. Bu inançlar, öğretmenlerin bilgiyi nasıl öğreteceklerini, öğrencilerin ilgi alanı ve ihtiyaçlarını program seçerken nasıl kullanacaklarını ve öğretmenlerin sınıf ortamını nasıl şekillendireceklerini konusunu aydınlatır. Program yönelimleri konusunda güncel çalışmalara imza atmış olan Cheung da (2012), program yönelimleri için; Program yönelimleri okulların ne yapması gerektiği ve öğrencilerin nasıl öğrenmesi gerektiğine dair farklı inançlardan oluşur, bu inançlar, okula beraberimizde getirdiğimiz altyapılar, deneyimler, kültür ve önceliklerimiz tarafından belirlenir, görüşünü savunmaktadır. Öğretmenin öğretim programına yönelik inançları, öğrencilerin nasıl öğrendikleri hakkındaki düşüncelerine, öğretmenin üstlendiği role, öğretmen tarafından algılanılan öğrenci kapasitesine ve öğretmenin konuya verdiği öneme göre şekillenmektedir (Cronin-Jones,1991). Benzer şekilde Hoelt (1986,s.37), eğitim programı için şu ifadeleri kullanmıştır,"düşüncelerim, inançlarım, fikirlerim; sınıfta öğrencilerimle aramda olan her şey". Miller (1983) tarafından da, program yönelimlerinin, öğretmenlerin değer yargıları, tavırları ve algılarının birer sonucu olduğu; eğitimin amacını ve öğretim-öğrenme hakkındaki öğretmen inanışlarını yansıttığı ileri sürülmektedir. Ornstein ve Hunkins'e (1988) göre, eğitimcilerin sahip olduğu program yaklaşımları doğrultusunda uygulamaya koyacakları eğitim durumları, sahip oldukları felsefi dünya görüşüyle de açıklanabilmektedir. Benzer olarak, bir kişinin program yönelimi, o kişinin dünya görüşünü, önem verdiği değerleri ve sahip olduğu bilgiyi de yansıması bakımından önem teşkil eder.

Alan yazında, program yönelimleri hakkında, öğretmenlerin eğitimin her hangi bir alanına (öğretim veya eğitim programı) olan inançları, konu ile ilgili diğer önemli alanları (değerlendirme veya öğrenme) etkiler, görüşü savunulur (Cizek, Fitzgerald, Shawn, & Rachor, 1995; Dahlin, Watkins, & Ekholm, 2001; Delandshere & Jones, 1999; Kahn, 2000; Rex & Nelson, 2004). Bu anlamda, program yönelimleri, amaç, hedef, kazanımlar ve öğretim içeriği, stratejileri ile ölçme değerlendirme gibi eğitim programı içeriği hakkındaki inançlar seti olarak tanımlanabilir.

Miller (1983) 'a göre, program yönelimleri işlevsel açıdan şu dört özelliğe sahiptir:

1. *Program yönelimleri öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye dair yaklaşımlarını belirlemelerine yardımcı olur.* Yönelimler, öğrenme hedeflerinin öğretim içeriğinin ve öğretim yönteminin seçimi, ölçme değerlendirme teknikleri gibi etmenlerin ardında yer alan gizil kuvvetlerdir. Örneğin, bir öğretmen sosyal yapılandırmacı programların etkililiğine dair inanca sahip olması durumunda, öğretimsel içeriğe kirlilik, yozlaşma, işsizlik gibi konuları ekleyecek ve toplumun yaşadığı sıkıntılardan öğrencileri haberdar etme yoluna girebilecektir.

2. *Program yönelimleri eğitim programlarının dayandığı kavramsal çerçeveye açıklık getirir.*

Yönelimler, belirli özelliklere sahip eğitsel materyallerin belirli öğrenme durumları için uygun olup olmadığına karar vermede etkili olur.

Bu süreçte eğitsel bakımdan, öğretmenler daha fazla sorumluluk almaktadır (Eisner ve Vallanca 1974).

3. *Program yönelimleri personel gelişiminde bir araç vasıtası rolü üstlenir.*

Eğitsel süreçte, program yönelimleri farklı kültürlere ait düşünce yapılarını yansıtır. Ennis ve Hooper 'ın (1988) belirttiği gibi, hizmet içi eğitimin potansiyel etkisi veya oluşturulan yeni programlar, öğretmenlerin değer yargılarıyla program yapıcılarında ait olanların bağdaşmasına dayanmaktadır.

4. *Program yönelimleri program geliştirme için yönlendirici bir çerçeve sunar.*

Program yönelimleri sadece program tasarımını değil ayrıca uygulama sürecini ve değerlendirmesini de etkilemektedir. Örneğin, Ennis, Mueller, ve Hooper (1990)'ın bir çalışmasında, görece zayıf disiplin odaklı beden eğitimi öğretmenlerinin ya da daha güçlü sosyal yapılandırmacı beden eğitimi öğretmenlerinin diğer beden eğitimi öğretmenlerine nazaran öğrencileriyle daha fazla karşılıklı karar verme sürecine girdikleri belirlenmiştir.

Eğitim araştırmacıları yeni öğretim programının amacına ulaşabilmesi için uygulamayı yapacak olan öğretmenlerin çok iyi eğitilmelerinin gerekliliğini savunmaktadırlar, çünkü öğretmenlerin yeni öğretim programı hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir (Tekışık, 2005). Öğretmenler öğretim programlarının asıl uygulayıcılarıdır, bu sebeple öğretmenlerin öğretim programları hakkındaki düşünceleri, yaşadıkları problemler ile edindikleri deneyimler ve sınıf içi uygulamaları önem kazanmaktadır.

Öğretim programları öğretimlerle ilgili standart bazı düzenlemeleri içermesine rağmen öğretmenler, bunların uygulama şekli ile yeterince ilgilenmezler, öğretmenler standart düzenlemeleri kendi süzgecinden geçirerek yorumlar ve uygulamalarını bunlara göre düzenlerler. Her öğretmen, öğretim süreci esnasında kendi düşünceleri ve görüşlerini uygulamalara yansıtmaktadır. Öğretmenlerin bilgi, deneyim ve inançları sınıf içi uygulamaları etkilediğinden öğretmenlerin öğrenme süreci eğitsel reformlar için dikkat edilmesi gereken ana unsurdur. Nasıl ki öğrenme aktiviteleri öğrencilerin ilgisini, altyapılarını dikkate alıyorsa programlar geliştirilirken veya yenilenirken de öğretmenlerin inançları, bilgi altyapıları dikkate alınmalıdır (Davis 2003; Lieberman 1995).

Geliştirilen, değiştirilen programlar veya eğitsel yollarla ilgili olarak; Coomer (1982), öğretmenlerin öğretim biçimlerini değiştirecek olmaları durumunda önce inançlarını gözden geçirmeleri, ardından da inançlarıyla uyumlu eylemlere başvurmaları gerektiği görüşünü ortaya koyar.



Cotton (2006) ise, program yapımcıların süreç içerisinde öğretmenlerin inançlarını, bilgilerini göz önüne almak zorunda oldukları; aksi takdirde programın hedeflendiği şekilde uygulanamayacağı fikrini savunur. Bir reformun etkililiği geniş ölçüde öğretmenlere bağlı olduğundan, onların bilgisi ve inançları, yeni oluşturulacak olan programın geliştirilmesi ve uygulanmasında göz önünde bulundurulmalıdır (Ball ve Cohen 1999; Keys ve Bryan 2001; Lumpe ve diğerleri 2000).

### 3. 2. 1. Program Yönelimleri Sınıflamaları

Alan yazını incelemesi sonucu, program yönelimlerinin, pek çok araştırmacı tarafından araştırıldığı ve kendi çalışmaları sonucunda birer sınıflama yaptıkları görülmektedir. Eren, (2010); Bay ve diğ.(2012); Cheung (2000) tarafından derlenen sınıflamalardan yola çıkarak hazırlanmış olan aşağıdaki tabloda, program yönelimleri alanında alan yazına katkı sağlayan araştırmacılar ve sınıflamaları belirtilmiştir.

Çizelge 2. 1.

#### Program Yönelimleri Sınıflamaları

Eisner ve Vallance (1974)	Miller (1983)	Schubert (1986)	Vallance (1986)	Ornstein ve Hunkins (1988)	Longstreet ve Shane (1993)	Pratt (1994)	Mcneil (1996)	Cheung ve Wong (2002)
Bilişsel Süreçler	Davranışçı	Entelektüel / Geleneksel	Bilişsel Süreçler	Davranışçı	Toplumsal Odaklı	Kültürel İletim	Akademik	Akademik
Teknolojik	Konu Merkezli	Sosyal Davranışçı	Teknolojik	Yönetimsel	Çocuk Odaklı	Sosyal Dönüşüm	Teknolojik	Bilişsel Süreçler
Kendini Gerçekleştirme	Sosyal	Deneysel	Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	Teknolojik (Sistem)	Bilgi Odaklı	Kendini Gerçekleştirme	İnsancıl	Teknolojik
Sosyal Yeniden Yapılanmacılık	Gelişimsel		Akademik Rasyonalist	Akademik		Feminist Pedagoji	Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	Hümanist
	Bilişsel Süreçler		Kişisel Başarı	Hümanist				

Rogan ve Luckowski (1990), sınıflamada oluşan bu kavramsal farklılıkların nedenini, program yönelimi sınıflamalarının temel bir prensibe dayanmıyor oluşu ile açıklamaktadır. Bu anlamda, bazı araştırmacılar program yönelimlerini program tanımları olarak ele almış, bazıları ise, programların hizmet ettiği genel amaç doğrultusunda gruplama yapmıştır. Bu durum da, alan yazında her araştırmacıya has bir sınıflama tarzının ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır.

Eisner and Vallance (1974), Schubert (1986), Tanner and Tanner (1995), ve McNeil (1996) sınıflamalar sonucunda ortaya çıkan ortak beş adet yönelim olduğunu belirtmektedir: Bilişsel süreçler; Teknoloji (Davranışçı); Kendini gerçekleştirme (Hümanistik); Sosyal yeniden yapılandırmacı ve Akademik rasyonalizm. Ek olarak, benzer özellikler içeren kavramların da farklı gruplamalar altında olduğu görülür, kendini gerçekleştirme ve hümanistik faktörü gibi. Altıncı bir yönelim olan eklektik, Schwab (1970) tarafından tanımlanmıştır. Bu yönelim ilerlemeci çağa ve Dewey'in (1859-1952) çalışmalarına dayanmaktadır. Sosyal yapılandırmacılar için, eğitimin amacı var olan durumdan daha iyi bir düzen yaratacak olan sosyal değişimin yaşanmasıdır. Bu açıdan bakıldığında, programların hem bireye hem de topluma hitap ettiği görülmektedir.

Ornstein ve Hunkins (1988) program yaklaşımlarını, teknik ve teknik olmayan, bilimsel ve bilimsel olmayan olarak iki farklı grupta sınıflandırır. Teknik ve bilimsel yaklaşımlar, (Davranışçı, Yönetimsel, Teknolojik, Akademik) pozitif ve modern topluluklarda düşünülür. Teknik ve bilimsel olmayan yaklaşımlar (Sosyal Yeniden Yapılandırmacı, Hümanist) ise; post pozitivist ve post modernistlerin görüşlerini yansıtırlar. Teknik ve bilimsel olmayan yaklaşımlar, yenilikçi, politik bir anlayışla geliştirilirler ve eğitimin kurulmuş, biçimlendirilmiş uygulamalarına karşıdırlar. Cheung ve Wong (2002) daha önce aynı bağlamda Cheung tarafından gerçekleştirilen çalışmadan hareketle, öğretmen adaylarının program yönelimlerinin akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılanmacı, insancıl ve teknolojik olmak üzere beş faktörlü bir yapı altında açıklanabileceğini göstermişlerdir.

### **3. 2. 1. 1. Cheung Ve Wong (2002) Sınıflamasındaki Yaklaşımlar**

#### **3. 2. 1. 1. 1. Akademik Yönelim**

Kullanılan en eski yönelimdir. Toplumların kalkınmasını sağlayacak bilgi odaklıdır (Klein,1986). Öğretim içeriğinin öğrenme sürecinden önemli olduğu savunulur. Geleneksel / temel konular ele alınır (Raven, 1970). İçerik doğrusal biçimde yapılandırılır. Öğrenciler öğrenme sürecinde pasiftirler. Didaktik öğretme-öğrenme yaklaşımlarının kullanılması teşvik edilir. Sınıf içi aktiviteler bir konunun açıklanması için kullanılır. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda öğrenciler test edilir. Bazen geleneksel, ansiklopedik, entelektüel ya da bilgi odaklı yaklaşım olarak da adlandırılır. 1930-1950 yılları arasında popüler olan bu yaklaşımı, John Dewey, Henry Morrison ve Boyd Bode`ın entelektüel ve felsefi çalışmaları temellendirmiştir. 1950`lerden sonra programdaki başlıca ilgi, disiplin yapısı ve kalite yöntemleri etrafında odaklanmıştır. Bu yüzden akademik yaklaşım, programcılar arasında etkisini biraz kaybetmiştir (Ornstein ve Hunkins, 1988). Akademik program yaklaşımında, öğrenenlerin belirli bir konu alanında entelektüel, mantıksal düşünme ve araştırma becerilerinin geliştirilmesinin programın ana önceliği olması gerektiği savunulur (Cheung ve Wong, 2002). Program geliştirme sürecinin temelinde programın bilimsel ve teorik olması yer almaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilerin bir fizikçi, tarihçi gibi davranmaları beklenir. Tanner ve Tanner (1995)`e göre bu yaklaşım, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ya da çağdaş toplumsal sorunlarla ilgilenmek yerine geleneksel akademik çalışmalara daha çok önem verir. Öğrenenlerin entelektüel gelişimi için bilgi aktarımına odaklanılması vurgulanan bu yaklaşım, özellikleri bakımından davranışçı yaklaşımla benzer özellikler sergiler bundan dolayı, geleneksel bir yapıdadır sonucuna varılabilir.

### **3. 2. 1. 1. 2. Bilişsel Süreçler**

Akademik yönelimlerin aksine, bu yaklaşım içerikten çok, öğrenme sürecine önem verir. Genel olarak problem çözme becerisi üzerinde durulur. Öğrenme, gözlem veya ezber yoluyla cevabı bulunamayacak testler ile değerlendirilir (Mannering, 1990). Program içeriğinden çok öğrenme sürecine odaklanır ve programın amacını, öğrencinin düşünme kabiliyetinin gelişimi olarak değerlendirir (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009). Bu yaklaşım öğrenenlere, bilişsel süreçlerde karşılaştıkları problemleri çözmeye kullanabilecekleri becerileri geliştirmeyi amaçlar. Bu yaklaşımın savunucuları, özellikle transfer edilebilir üst düzey bilişsel becerilerin, öğrencilerin nasıl öğrenecekleri konusunda bilgiden daha önemli olduğunu belirtirler. Bilgi kayboldu bile üst düzey bilişsel beceriler kalıcıdır (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009). Analiz, sentez gibi bilişsel becerilerin bilginin doğrudan öğretiminden daha önemli olduğunu savunan bu yönelim de sergilediği özellikler açısından davranışçı yaklaşıma yakın bir duruş sergiler. Akademik yaklaşım gibi, bu yönelim için de gelenekseldir sonucuna varılabilir.

### **3. 2. 1. 1. 3. Sosyal yeniden yapılandırmacı**

Eğitim programı sosyal değişim aracı olarak görülür. Bu yönelimi savunanlar için okulda işlenecek olan konuların sadece toplumsal bir içerikte anlamlı olduğu görüşü savunulur (Carin, 1971). Öğretim içeriği durumlara dayanır (Hofstein & Yager, 1982; Watts ve diğerleri, 1997). Bu programlarda, gerçek hayata dair problem çözme ve bilginin hayata entegre edilmiş doğası görülür (Watt ve diğerleri, 1997). Program içeriği modüllere ayrılmış ve modüller arası geçiş, sorular sorularak sağlanır. Önemli toplumsal durumlar öğrenciler tarafından analiz edilir, alternatifler değerlendirilir, kararlara varılır. Öğrenciler işbirliği gerektiren projeler veya simülasyonlar ile çalışır; böylece öğrencilerde sosyal sorumluluk artırılır. Öğrencilerin performansını değerlendirmek için, öğrencilerin konuya katkılarında bakılır; ek olarak, akran değerlendirmesi de etkin rol oynar.

Genel eğitimin amacı, toplumsal durumu iyileştirmek için sosyal değişimi teşvik etmek ve değişim için zemin hazırlamaktır. Bundan dolayı insanlığın sosyal problemlerini eleştirel olarak analiz etmeleri için öğrencilere öğrenme fırsatları verilmelidir (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009). Bundan dolayı program hem kişiye hem de topluma uygun olmalıdır. Bu yaklaşımda okul programlarında toplumsal sorunların çözümlerine katkı sağlayabilecek uygulamaların yer alması önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin ön bilgilerine önem verir, öğretimde konular tek biçimde ele alınmaz, disiplinler arası öğretim görülür. Bilgi, öğrenciler tarafından sorgulanarak, keşfedilerek yapılandırılır. Portfolyo, direkt gözlem, öz-akran değerlendirmesi çoktan seçmeli testlere tercih edilir. Öğrenci başarısı yanında, kişisel gelişimlerinin tatmin olmalarının ve takdir edilme duygularının da derlendirilmesi gerektiği savunulur (Thanasoulas, 2002).

Toplumsal sorunlarının çözümünün programların temelini oluşturması gerektiğini savunan bu yönelim için, akademik ve bilişsel süreç yönelimlerinin aksine, çağdaş bir yaklaşım olduğu sonucuna varılabilir. Sosyal yeniden yapılandırmacı program yönelimin özellikleri incelendiğinde, 2005/ 06 öğretim yılından itibaren İlköğretim okullarında yürürlüğe koyulan ilköğretim programının, dayandığı temel felsefesi ve öğretme – öğrenme özellikleri açısından sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşıma uygun düştüğü sonucuna varılabilir.

#### **3. 2. 1. 1. 4. Hümanist (insancıl) yaklaşım**

Bu yaklaşım, insancıl psikolojinin (değer, ego, kimlik, psikolojik sağlık, öğrenmek için özgürlük) gelişmesiyle 1940 ve 1950'li yıllarda daha fazla önem kazanmıştır (Ornstein ve Hunkins, 1988). Hümanist program yönelimi, insancıl psikoloji ve çocuk merkezli eğitim yaklaşımı üzerine temellendirilir (Bybee ve Welch, 1972). İnsancıl program yaklaşımçıları, diğer program yaklaşımlarının teknokratik olduğunu, bilimsel ve mantıklı olmakla uğraşırken programın sosyal yönlerini ihmal ettiklerini, öğrencilerin kendi kendilerini gerçekleştirmelerine ilişkin olanakları nadiren gerçekleştirdiklerini ve sonuç olarak sınıf ve okulun sosyo psikolojik dinamiklerini gözden kaçırdıklarını savunurlar.

Bu yaklaşımı benimseyenler okul programlarının temelini öğrenenlerin oluşturması gerektiğini savunurlar. Eğitimin amacı, eşsiz bireyler olabilmeleri için öğrencilerin teşvik edilmesidir. Öğrencilerin bilişsel süreçler (entelektüel bilgi ve beceri) alanları ile duyuşsal alanlarının (duygu, tutum, değer) entegrasyonu bu yaklaşımın temel önceliğidir (Jenkins, 2009). Bu yaklaşıma göre, öğrenenlere kendilerini gerçekleştirebilmeleri ve sağlıklı bir bireysellik geliştirebilmeleri için anlamlı yaşantılar sağlanması ve duygusal gelişime odaklanması gerekmektedir (Ng ve Cheung, 2002). Öğrenciler programın en önemli ögesidir. Programın işlevinin kişisel başarı ve gelişime olanak sağlayan içsel güdüleyici deneyimler sağlaması, olduğu programın destekleyicileri tarafından belirtilir (McNeil, 1996; Moheno, 1993). Eğitim programlarının bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlamasını vurgulayan bu yönelim de sosyal yeniden yapılandırmacı gibi barındırdığı özellikler açısından çağdaş bir yaklaşım sergilemektedir.

### **3. 2. 1. 1. 5. Teknolojik yaklaşım**

Teknolojik yaklaşım yöneliminde temel fikir, sistematik planlama ve öğretim etkililiğidir. Önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda çalışılır. Öğrencilerden beklenen etkili birer bilgi teknolojileri kullanıcıları olmalarıdır. Programın hedef odaklı olmasına ve bu hedeflere ulaşılabilmesi için etkili öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve kullanılması gerektiğine yönelik inançları tanımlamaktadır. Bu yönelimin savunucuları, teknolojinin bilim ve toplum arasında bağ kurucu bir görev üstlendiğini belirtir. Bu yaklaşım, davranışçılık akımından fazlasıyla etkilenmiştir (Eisner & Vallance, 1974; McNeil, 1996). Bu tür yönelime sahip programlarda, önceden belirlenmiş öğrenme hedefleri bulunmaktadır. Tüm öğrenme hedefleri davranışlar şeklinde ifade edip yazılır. İçerik, hedeflerin hiyerarşik sınıflamasına göre yapılandırılır. Öğrencilerin performansı çoktan seçmeli testler ile ölçülür. Davranışçı yaklaşımdan, özellikle de Skinner'ın edimsel koşullanma kuramından etkilenmiştir (Eisner ve Vallance, 1974; Joyce, Weil ve Calhoun, 2000; McNeil, 1996; Schubert, 1986). Bu yaklaşım ordu, iş dünyası ve endüstride daha çok kullanılmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Okul programlarının önceden belirlenmiş öğrenme hedeflerine göre hazırlanması gerektiği bu yaklaşımın temelini oluşturur. Başka bir deyişle sistematik program planlaması ve öğretimsel etkililik bu yaklaşımda son derece önemlidir. Programın amacı öğrenme-öğretme süreci sonunda gözlenebilir ve ölçülebilir tepkilerin elde edilmesine yöneliktir (Good ve Brophy, 1995; Good ve Berger, 1998; Hashim ve Chan, 1997; Jenkins, 2009). Bu yaklaşım belirli bir içeriğe, sosyal veya kişisel konulara odaklanmaz (Jenkins, 2009; Ornstein ve Hunkins, 1988). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde geleneksel test türlerini sıklıkla kullanılır (Ng ve Cheung, 2002). Eğitimde hedef odaklılığı savunan bu yönelim, ilkeleri ve temel felsefesi gereği akademik, bilişsel süreçler yönelimine benzer şekilde geleneksel yaklaşıma ait olarak sınıflandırılabilir.

Program yönelimleri literatürü incelendiğinde, özellikle, Miller (1983), ‘Çoğu öğretmen, tek bir yönelime bağlı kalmaz.’, görüşünü yansıtır. Benzer şekilde McNeil (1996) da, eğitim programlarında dört yönelime yer verir; hümanistik, yeniden yapılandırmacı, teknolojik, akademik, her bir yönelim, program tasarımında ayrı bir konsept sağlar ve eğitimde nelerin değerli olduğunu yansıtır. Cheung ve Wong yaptıkları çalışmada, McNeil (1996) sınıflamasını kullanmış ve literatür bulgularına paralel olarak da, faktörlerin birbirleriyle pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki gösterdiğini, dolayısıyla da öğretmen adaylarının bu inançlara sahip olma biçimlerinin “ya, ya da” şeklinde kutuplu bir yaklaşımla değil, “hem, hem de” şeklinde sistemli bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini öne sürmüştür.

Yönelimler ile ilgili alanyazının kaynaklık ettiği bilgiler dahilinde, geçmişten günümüze Türkiye’deki eğitsel süreç incelendiğinde, davranışçı yaklaşımla yetişmiş bireylerde, yeni yapılandırmacı görüşün benimsendiği programlarda etkinliğin kolayca elde edilemeyeceği sonucuna varılabilir.

Cheung çalışmasında, McNeil (1996) sınıflamasının üç sebepten ötürü seçtiğini ifade etmektedir. Buna göre, a) McNeil sınıflaması literatürde en fazla referans alınan kategoridir. b) en kapsamlı ve açık açıklama bu dört yönelime aittir.

Ek olarak, diğer sınıflamalar ile geliştirilmiş ölçeklerle karşılaştırıldığında, diğer ölçeklerin aksine; McNeil sınıflamasının geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada, sınıflamalar arasında faktörler bakımından en güvenilir ve güncel sınıflama olması bakımından Cheung ve Wong (2002) sınıflaması kullanılmıştır.



#### 4. EĞİTİMDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

Yapılandırmacılık başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür. Yapılandırmacılık bilme ve bilgiye ilişkin bir kuram olarak doğmuştur. Bu teori, bilginin, zihinde bireysel özelliklere göre anlamlandırıldığı, yapılandırıldığı görüşüne dayanır. Açıköz, (2004); Glaserfeld (1996), yapılandırmacılığı belirten ana fikrin Jean Piaget tarafından başlatılmış olduğunu ifade etmektedir. Jean Piaget çocukların kendi bilgilerini yapılandırdığı fikrini 1954 yılında yayınladığı “The Construction of Reality in the Child” adlı kitabında tartışmıştır (Gagnon ve Collay, 2006, 3). Bu fikre göre bilgi, bağımsız gerçekliğin tasviri olmayıp birey tarafından uyarlanan bir bütündür. İlgili alan yazın incelendiğinde, yapılandırmacılık için “bir kişinin bilgiyi kendisinin yapılandırması süreci” görüşü ortak kanı olarak görülmektedir. Bir kavram, konu için birden çok bakış açısının ve anlamının olduğu; bu yüzden de, üzerinde çalışılabilecek kesin bir doğrunun olmadığı görüşü savunulur. Bu anlamda, Fosnot (1996)’a göre de, yapılandırmacılığın temel olarak pozitivist bir yaklaşım olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yapılandırmacılık, bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir teori olup, öğrenmenin ne olduğunu ve kişinin nasıl öğrendiğini tanımlar. Bu yaklaşımda öğrenme, kendi kendini düzenleyici bir yapı olarak görülmektedir. Bireylerin bilgiyi aynen almaları yerine, kendi bilgilerini yeniden oluşturmaları ortak görüşündeki, üretici öğrenme, keşfederek öğrenme ve duruma bağlı öğrenme gibi teorilerin bir araya gelmesiyle oluşan bir görüştür. Öte yandan, Demirel (2003)’e göre yapılandırmacılık öğretimle ilgili bir kuram olmayıp, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır. MacKinnon ve Seatter (2003) da yapılandırmacılığı bilgi oluşturma ve anlama için bir düşünme yöntemi olarak tanımlamıştır.

Bazı yapılandırmacı yaklaşımlar anlam oluşturmada bireysel temellere odaklanır, bazıları ise kişilerin yaşamında sosyo-kültürel etkilere odaklanır. Bazı yaklaşımlar da hem bireysel hem de sosyal etkileri ileri sürer. Ek olarak, öğrenci eğitiminde akademik bilginin rolü ile ilgili görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Alan yazın incelemesi sonucu, bu temel farklılıkların iki yapılandırmacı yaklaşım arasında olduğu göze çarpmaktadır. Bunlardan biri Piaget'in yapılandırmacılığa psikolojik yaklaşımı diğeri ise; Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımıdır.

### **Bilişsel Yapılandırmacılık**

Bilişsel yapılandırmacılık kuramında, bilginin oluşumu Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına dayanır. Piaget'e göre değişik yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin olayları açıklamasında içinde buldukları gelişim döneminin etkin bir rolü vardır. Piaget kişilerin dünyayı algılamalarındaki bu farklılığı sağlayan bilişsel süreçleri incelemiştir. Buna göre gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu oluşur. Bilişsel gelişimin biyolojik ilkelerle açıklandığı bu kuramda, bilişsel gelişimi etkileyen ilkeler olgunlaşma, yaşantı, uyum-örgütlenme ve dengelemedir (Senemoğlu, 2005).

Bilişsel gelişimde ilerleme olabilmesi için organizmanın biyolojik olgunluğa erişmesi ve çevresiyle etkileşimleri sonucu yaşantı kazanması gerekmektedir. Bilişsel gelişim aynı zamanda, dünyayı öğrenme yolunda bir denge- dengesizlik yeni bir denge oluşturma sürecidir, bu denge sürecinin kesintisiz işleyebilmesi için karşılaşılan yeni obje, durum ve varlıklara uyum sağlamak gerekmektedir. Her uyum davranışı da, örgütlenmiş bir sistemin, organize edilmiş bir etkinliğin parçası içinde düzenli bir yapıda yer almaktadır. Örgütlenme sistemin düzenini korur ve geliştirir. Çocuğun bilişsel dengesi, yeni karşılaştığı olay, durum ve objelerle bozulur. Bu süreçte çocuk, yeni yaşantılarla etkileşimde bunlarla uyum sağlayarak yeni bir dinamik denge durumuna ulaşır.

Piaget bireyin zihninde yeni gelen bilginin yerleştirileceği çerçeveyi şema kavramıyla açıklamıştır. Bireyler şemalar sayesinde çevresiyle uyum sağlar ve çevreyi organize eder. Şemalar olgunlaşma, yaşantı kazanma, uyum ve örgütlenme yoluyla gelişir. Piaget uyumu özümleme ve düzenleme olarak iki yönde ele almıştır (Senemoğlu, 2005). Özümleme; bireyin çevresine, kendisinde var olan bilişsel yapılarla tepkide bulunması sürecidir. Yeni bir nesneyle ya da durumla karşılaşan çocuk onu önceki şemaya dayanarak anlamaya çalışır. Yeni durumu önceden var olan şema içine alır. Yeni durumu önceki şema içinde özümlemeye çalışır. Düzenleme (uyum) sürecinde ise eski şema yeni olayı anlamak için yeterli olmazsa, bu durumda çocuk şemayı değiştirme ve anlamaya ilişkin farklı kuramını geliştirir. Mevcut şema yeni durumlarla, yeniden biçimlenir, yeniden şekillenir. Bu yeniden düzenleme öğrenmeye eşdeğer görülmektedir (Küçükkaragöz, 2002). Piaget'e göre bilişsel gelişimin öğrenmenin temelindeki itici güç dengeleme değildir. Birey özümleme ve düzenleme yoluyla uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşır. Birey dengeleme süreciyle çevreye uyum sağlar. Yeni uyarıcılarla bireyin denge durumu bozulur. Özümleme ve dengeleme yoluyla dengesizlik giderilir ve yeni bir denge durumu sağlanır. Öğrenme denge durumunun bozulup yeniden sağlanmasıyla oluşur.

Yapılandırmacılık yaklaşımını bilişsel açıdan açıklayan isimlerden biri de Jerome Bruner'dir. Bruner, bilişsel gelişimi Piaget'e benzer şekilde incelemiştir. Dünyaya ilişkin bilginin kodlanması, işlenmesi, depolanması ve sıralanması üzerinde durulmuştur. Bruner'e göre öğrenme, sahip olunan ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurulması yoluyla gerçekleşir (Senemoğlu, 2005). Yapılandırmacılık ile birey belleğinde bilgilerin anlamlı ilişkisini kurar. Bellek, yeni öğrenme yaşantıları ile önceki öğrenme yaşantıları arasında ilişki kurarak bilgileri bellekte yapılandırmasını sağlar. Birey ne yapıyor olacağını bilmektedir. Algılamının, sebep bulmanın, sonuç çıkarmanın ve hatırlamanın farkındadır. Bunun için bireyin uyarıları algılaması, yorumlaması, aralarında ilişki kurması, onları zihninde yeniden örgütlenmesi gerekir (Ülgen, 1997).

Scheurman'a göre, (1998; Akt. Deryakulu, 2002, s.63) öğrenme temelde bireysel bir girişim olarak görülür. Her öğrenci önceden edindiği bazı bilgi ve deneyimlerden oluşan bir zihinsel yapıyla sınıfa gelmekte, öğrencinin yeni bilgileri nasıl özümseyeceği ve önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle nasıl bütünleştireceği öğrenmede asıl önemli noktayı oluşturmaktadır. Öğretim sırasında öğretmenin görevi, çeşitli öğrenme görevleri ve sorular yardımıyla öğrencilerde yeni karşılaştıkları bilgilerle var olan zihinsel yapıları arasında bazı çelişkiler yaratmak, ardından da öğrencilerin bu çelişkili durumları çözmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin bireysel olarak bilgileri yapılandırması, bu çelişkili durumlara çözüm seçenekleri üretmeleri sırasında gerçekleşmektedir.

### **Sosyal Yapılandırmacılık**

Bu kavramın sosyal kültürel biçimi L. S. Vygotsky'nin çalışmaları esas alınarak ortaya çıkarılmıştır. Bu çerçevede bireysel gelişmeler sosyo-kültürel etkilerle oluşur. Sosyal etkileşim de grup etkinliklerine dayanır. Daha sonra kültürel anlam bireysel olarak analiz edilir (Richardson, 2003, 7-8). Vygotsky öğrenmenin Piaget'in açıkladığı şekilde sadece kişinin kendi başına oluşturduğu bir süreç olmadığını, aynı zamanda sosyal etkilerin ve dilin de önemli olduğunu vurgular (Özden, 2003). Sosyal yapılandırmacılık, öğrenmede sosyal çevrenin ve dilin önemli olduğunu vurgular, öğrenmeyi bireyin yaşadığı toplumsal ve kültürel doku içerisinde gerçekleştirdiği bir bilinçli etkinlik olarak değerlendirmektedir. Bu görüşe göre, öğrenciler anlamlı bilgiyi toplumsal ve kültürel çevreleriyle etkileşimleri sırasında yapılandırır. Öğrenme sürecinde sınıf, bu anlamda toplumun kültürünü yansıtan bir yerdir, bu nedenle öğrencilerin bireysel olarak bilgiyi yapılandırması, aslında toplum üyelerince paylaşılan bilgilerin öğrenci tarafından öteki öğrenciler ve öğretmenle etkileşimde bulunabilecekleri bir çevre olanağı sağlamalıdır (Scheurman,1998; Akt. Deryakulu, 2002, 63). Öğretimde öğrencinin etkileşimde olduğu çevre önemlidir. Sosyal etkinliklerle ve etkileşimlerle bilgi oluşur. Sosyal durumlarda dil acılığıyla anlam yapılandırılır. Bu yaklaşımda öğrenme davranışlardan ayrılamaz. Anlama ve etkinlik diyalog yöntemleriyle beraber çalışır.

Doğru olan tek bir gerçekliğin gösterimi söz konusu değildir. Bunun yerine farklı amaçlar için farklı tarzlarda kullanılabilen açıklamalar söz konusudur. Bilgi kişilerden ayrı, hazır alınmış, durağan bir şey değildir. Bilgi, öğrenme, anlam yapılandırma aktivitelerinden ve insanların fikirleri arasındaki iletişimden ayrılamaz. Phillips (2000)'e göre bireysel öğrenmelere sosyal etkileri ekleyen yapılandırmacılık yaklaşımı sosyal yapılandırmacılıktır. Lev Vygotsky ve sosyal psikolog Kenneth Gergen, bilginin bireysel yapısının düzenlenmesinde dilin önemine vurgu yapar. Demirel (2006), Vygotsky'nin bilişsel yapının iki türünü kavramlar ve fonksiyonlar olarak belirlediğini belirtmiştir.

Kategoriler olarak bilinen kavram türlerini çalışmış olan Vygotsky için kavram etiketlenmiş nesnelere sınıftır. Bir kavrama ait tam anlama, o kavrama ait belirleyici ölçütlerin hepsinin bilindiğini kavram için sözcüğün herkesçe kabul edilmiş olduğu gösterilerek sergilenmektedir. Vygotsky kavramların yanında beş temel fonksiyonla ve bunların gelişimiyle ilgilenmiştir. Bu fonksiyonlar; dil, düşünme, algılama, ilgi ve hafızadır. Burada dil ve dildeki semboller yanıtlar arasında bir aracıdır. Düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişimine önem verilmelidir. Vygotsky'e göre bilişsel gelişimin kaynağı kişisel psikolojik süreçlerden önce insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir.

Vygotsky'e göre bilginin içselleştirilmesi ve bilginin kazanılmasına yardım edecek iki önemli görev vardır. Birincisi kişinin bağımsız olarak sağlayabileceği gelişim düzeyini belirlemek, ikincisi ise, yetişkin rehberliğinde sağlanabilecek gelişim düzeyini belirlemektir. Bu iki sonuç arasındaki fark, gelişime açık alan kavramıyla ifade edilmektedir. Öğretimde bu alanın etkili olarak kullanılması sağlanmalıdır (Senemoğlu, 2005). Öğrenme ve gelişim sosyal bir etkinlik, öğretmen öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı görevindedir (Özden, 2003). Öğrencilerin birbiriyle çalışmaları ve etkileşimleri sağlanarak yeni bilgileri benimsemeleri sağlanır. Sosyal yapılandırmacı kuramı bilginin sosyal deneyimlerle geliştirdiğini belirtmektedir. İçeriğin ve düşüncenin oluşumu içinde gelişen sosyal ve kültürel bağlamı yansıtmaktadır. Sosyal yapılandırmacılar bilginin doğasına ilişkin iki temel bakış açısından bahsetmektedir. Bunlardan ilkinde öğrenciler bilgilerini kendi kendilerine yapılandırır.

Öğrenciler önceki bilgilerine ve deneyimlerine bağlı kendi düşüncelerini dil aracılığı ile başkalarına iletirler İkincisinde ise öğrenciler bilgiyi dil aracılığı ile başkalarıyla iletişim içinde, geliştirirler (Nuthall, 2002).

### **Radikal Yapılandırmacılık**

Berv ve Howe (2000), radikal yapılandırmacılığın, kişilerin gerçekliği kendilerine özel bir şekilde yapılandırabileceği düşüncesine dayanmaktadır. Radikal yapılandırmacılığa göre, bireysel öğrenenler gerçekliği yapılandırabilirler. Kişiye ait bir gerçekliğin söz konusu olduğu bu görüşte, kişinin doğrulanmaya ihtiyacı yoktur. Kavram yapılandırma, bilgi ya da anlam oluşturma farklı yaşantılara dayanmaktadır. Kişi kavram yapılandırmasını kendisi oluşturur ve kişilerin bilgiyi yapılandırması birbirine benzememektedir, öznelir. Bireysel yapılandırma farklı şekillerde olabileceği gibi herkes kendine uygun yolu kullanır. Radikal yapılandırmacılık, "Bilgi nasıl tanımlanır?", "Bilgi insanın zihninde midir?", Kişinin kendi yaşantısının temelinde bildiklerini yapılandırmada farklılık var mıdır?" soruları odağında tartışılır. Phillips'e göre (2000), kişiler içinde yaşadığı dünyada bilinçli olarak öznel deneyimler yaşamaktadırlar. Öğrenmeler de bu sebeple, birbirinin aynısı değildir. Radikal yapılandırmacılığın savunucularından biri olan Von Glaserfeld, bilgiyi kavramsal yapıları inşa etmek olarak ele almaktadır. Radikal yapılandırmacılık var olan bilgi ve gerçek arasında yeni ve daha elle tutulur bir ilişki sunar. Bu yaklaşımda her öğrenci olayları kendi kültür ve deneyimine göre yorumlar, kendi kişisel bilgisini oluşturmaktadır (Yanpar, 2006).

#### 4. 1. Yapılandırmacı yaklaşımda Öğrenme Durumları

Yapılandırmacılık bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri öğrenme-öğretme sürecine yansıtarak, felsefedeki pozitivizm sonrası oluşan yeni bakış açısını öğrenme kuramlarına uyarlamıştır. Bu yaklaşımda öğretim, öğrenciler için plan aktarımına odaklanmaz aksine karşılaşılan çevreyi anlamlandırmak için bireye yardım sağlar (Duffy ve Jonassen, 1992). Öğrenciler aktif olarak, bilgiyi yeniden düzenleme şeklinde yapılandırarak öğrenirler. Öğrenme işbirliği içerisinde sosyal etkinliklerle konuşma ve tartışmalarla ilerler. Yapılandırmacılık bilginin bireysel ve sosyal olarak öğrenen tarafından oluşturulduğunu kabul eder. Bu yaklaşımda amaç, öğrencinin bilgiyi özümsemede aktif rol alarak, bilgiyi kendi zihinsel şemalarında yerli yerine oturabilmesidir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretilenlerden çok, yapıyı açıklamak için kendi modellerini oluşturma sürecini yaşayan öğrenciler bulunmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilere dünyayı anlamaları için yardım etmesi ve onların kendi dünyalarını oluşturmalarına izin vermesi gerektiği üzerinde durulur. Bu anlamda, “Anlamlı öğrenme”, “keşfederek öğrenme”, “bağlamsal öğrenme”, “düşünmeyi düşünme”, “araştırma ve keşfetme”, “problem çözme” kelime ve kavramları yapılandırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Özden, 2003). Yapılandırmacı yaklaşımda, aktif şekilde bilgiyi oluşturma, yorum ve ön bilgilere göre bilgilerin yeniden organize edilmesi söz konusudur. Bu süreçte, öğrencilerin eğitim yaşantıları ile mevcut bilgileri, kültürel ve sosyal durumları bağdaştığında oluşmaktadır. Yanpar’a göre (2006) durumsal öğrenme, gerçek yaşamla iç içe öğrenme vardır. Bu durumda fikirler oluşmakta ve diğer etkiler anlama sürecine yardımcı olmaktadır. Böylece öğrenci aktif olmaktadır ve bilgi bireysel oluşumlara bağlı olarak büyümektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde, bilginin ya da anlamın dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmadığı, edilgen olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, tersine etkin biçimde birey tarafından zihinde yapılandırıldığı görüşü yer alır (Cuningham, 1991; Duffy ve Jonassen, 1991; Akt. Deryakulu, 2002).

Öğrenme sürecinde, yaşantılar sonucu sahip olunan bilgiler, bir yandan yeni öğrenilenleri etkilerken, diğer yandan kendileri de yapılandırma sürecinden etkilenirler. Yeni öğrenilenler, önceden bilinenlerle uyumlu ise, yeni bilgiler özümser; değilse şu üç olasılıktan biri ortaya çıkar (Appleton ve Asoko, 1996; Akt. Açıkgöz, 2004, 62) :

- a) Öğrenci ilk olarak, var olan bilgilerinin yetersiz olduğunu ve yeniden yapılandırılması gerektiğini düşünebilir.
- b) Öğrenci, var olan düşünceleri yeniden yapılandırmaz, doğru yanıtı bekler. Otorite tarafından verilen yanıt ezberlenir, benzer bağlamlarda hatırlanır ancak değişik bağlamlarda hatırlanmaz.
- c) Bu olasılıkların hiçbiri gerçekleşmez. Öğrenci hiç çaba göstermez ve öğrenme gerçekleşmez.

Bazı yapılandırmacılar, öğrenmenin eski ve yeni bilgilerin etkileşimiyle oluştuğu ve içselleştirme-derin öğrenme için karşılıklı diyalogun gerekli olduğu üzerinde hemfikirlidir. Yapılandırmacılık teorisine göre, öğrenmenin sosyal ve psikolojik faktörlerden etkilenmesi, bireysel farklılıkların sınıf düzenini etkilemesi gibi faktörlerden dolayı yapılandırmacılık teorisi direk bir yapılacaklar listesi sunmaz. Yapılandırmacı eğitim programcılarının çoğu, işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme ve keşfe dayalı öğrenmeyi vurgulayan Vygotsky'nin kuramına ağırlık vermektedir. (Tynjala, 1999 ; Akt. Koç ve Demirel, 2004, s.176). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin amacı, öğrencinin anlama ve analiz etme yeteneklerini artırmaya yönelmektir. Aşağıdaki çizelgede, Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ile ilgili alan yazın incelenmesi sonucunda belirli araştırmacılara göre öğrenme ilkeleri derlenmiştir.



## Çizelge 2. 2. :

### Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme İlkeleri

Demirel (2003:235)	Savery ve Duffy (1995)	Glatthorn, 1994;Akt. Saban, 2000	Yanpar (2006, s. 62-63)
<b>1. Öğrencilerde, konuya ilgi uyandırma.</b>	<b>1.</b> Tüm öğrenme etkinlikleri daha geniş problemlere veya görevlere dönüştürülmelidir.	<b>1.</b> Öğrenme pasif bir bilgi alama süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.	<b>1.</b> Öğrenme aktif bir süreçtir.
<b>2. Temel kavramlar etrafında öğrenmeyi yapılandırmak.</b>	<b>2.</b> Öğrenci sürekli olarak desteklenmelidir.	<b>2.</b> Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir.	<b>2.</b> İnsanlar öğrenirken, öğrenmeyi öğrenir.
<b>3. Öğrencilerin görüş açılarını ortaya çıkarmak ve bu görüşlere değer vermek.</b>	<b>3.</b> Gerçekçi sınıf ortamı sunulmalıdır.	<b>3.</b> Öğrenme öznelidir.	<b>3.</b> Anlam oluşturma en önemli eylemi zihinseldir.
<b>4. Öğrencilerin öngörülerine göre öğretim programlarını uyarlamak.</b>	<b>4.</b> Gerçekçi sınıf ortamlarının oluşturulmasında, öğrencinin etkin kılınması sağlanmalı ve ortamlar öğrenilecek bilgiyi gerçekten yansıtabilen şekilde düzeltilmelidir.	<b>4.</b> Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir.	<b>4.</b> Öğrenme ve dil iç içedir.
<b>5. Öğretme süreci bağlamında öğrenci öğrenmelerini değerlendirmek.</b>	<b>5.</b> Öğrencilere çözüm üretebilme imkanları sunulmalıdır.	<b>5.</b> Öğrenme sosyaldır.	<b>5.</b> Öğrenme sosyal bir etkinliktir.
	<b>6.</b> Öğrencileri düşünmeye sevk eden öğrenme ortamları sunulmalıdır.	<b>6.</b> Öğrenme duygusaldır.	<b>6.</b> Öğrenme bağlamsaldır.
	<b>7.</b> Öğrencilerin sunmuş olduğu fikirler her zaman dikkate alınmalı ve öğrenciler cesaretlendirilmelidirler.	<b>7.</b> Öğrenme işinin niteliği öğrenme sürecinde önemlidir. ndıran sorunlara yöneltmek.	<b>7.</b> Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyarız.
	<b>8.</b> Öğrencilere öğrenme sürecinde sürekli olarak kendilerini ifade edebilme fırsatları verilmelidir.	<b>8.</b> Öğrenme gelişimseldir.	<b>8.</b> Öğrenme zaman alır.

---

9. Öğrenme öğrenci merkezlidir.	9. Motivasyon öğrenmede önemlidir.
10. Öğrenme, süreklidir.	

---

#### 4. 1. 1. Yapılandırmacı yaklaşımda Öğretmen Rollerini

Her bireyin öğrenme sırasında aktif hale getirilmesi ve kendi öğrenmesinden sorumlu olması öğretmenin sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmesini gerektirmektedir. Bu durumda öğretmenin rolü, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rehber, bir yardımcı veya kılavuz rolü üstlenir (Saban, 2004). Yapılandırmacı öğretmen, açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alanında çok iyi olmanın yanında bilgiyi aktaran değil, uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrencilerle birlikte öğrenen olmalıdır (Selley, 1999; Şaşan, 2002). Düşündürücü sorular sorarak öğrencileri problem çözmeye ve araştırmaya teşvik etmesi fakat asla bireysel düşüncelerini açıklamaması yapılandırmacı öğretmenin en önemli özelliğidir. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımını uygulayan bir öğretmen sınıfta, gerçek yaşamla bağlantılı olan problematik bir öğrenme durumu ortaya koymalıdır. Çok yönlü uyarıcıları olan çoklu bir öğrenme ortamı sağlamalıdır. İşbirliğine dayalı grup çalışmalarına önem vermelidir. Öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşiminin ve iletişiminin öğrencinin sosyal gelişimi ile doğrudan ilgili olduğu sosyal bir ortam hazırlamalıdır. Öğretmen, sosyalleşmenin ve etkileşimin sınıfın temel bir parçası olduğunu daima hatırlamalıdır. Öğrencilerin girişimlerini ve bağımsız hareket ve karar alma becerilerini geliştirmeli, cesaretlendirmelidir. Yapılandırmacı bir öğretmenin derste anahtar fikirlerin sunumunda çoklu yöntemleri seçmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Yapılandırmacı bir öğretmenin yapması gerekli bu etkinlikler aslında yapılandırmacı öğretim uygulamalarına işaret etmektedir ( Glatthorn, 1994; Saban, 2002; Duman, 2004: 65).Yapılandırmacı öğretim için öğretmenin yapması gereken, düzenlemesi gereken bazı durumlar söz konusudur. Bunlar: konu ile ilgili

bilgi ya da yaşantıları anımsatmak; sorular ve yaklaşımlar konusunda beyin fırtınası yapmak; amaçları, prosedürleri ve materyalleri planlamaktır (Wells, 2002).

Öğretmenlerin öğrencilerin kavramlarını dikkate alan yapılandırmacı öğretim yöntemini kullanmaları sınıfta daha etkili olur. Ön bilgilerinin dikkate alındığını gören öğrenciler, sahip oldukları bilgilerle kendilerine yeni verilen bilgileri birleştirmede daha istekli olurlar. Öğrenci eski bilgilerinin dikkate alındığını hissettiği zaman öğrenmeye daha açık olur.

Bu yüzden öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmeden önce öğrencinin ön bilgileri kontrol edilmeli, öğretim buna göre planlanmalıdır. Bu süreç içinde bilginin her öğrenci tarafından bireysel olarak yapılandırıldığı göz önünde bulundurulmalıdır (Gagnon & Collay, 2001:24).

Öğrencinin özerk bir biçimde öğrenmesini sağlayan yapılandırmacı öğretmenler; öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkaran, kendisi liderlik yapmaktansa öğrencilerin liderlik yapmasını teşvik eden, sınıf kontrolünü öğrencilere bırakabilen dersin yönünü belirlemek için öğrencilerin ön bilgilerinden faydalanan, öğrencilerin bilgileri birincil kaynaklardan elde edebilmesi amacıyla uzman görüşlerine ve yardımlarına başvuran ve de yeri geldiğinde uzmanların derse katılımını sağlayan, kendisi dışında başka kaynaklara da yönlendiren, olayların nedenlerini ve sonuçlarını bulmaya teşvik eden, öğrencilerin görüşlerini bazı kitap ve makalelerden daha kıymetli gören ve bu görüşleri - eğer yanlış ise - öğrencinin doğruyu kendisinin bularak düzeltmesini sağlayan kısaca sınıfta yol gösterildiği takdirde çok yönlü düşünmeyi gerçekleştirebilecek küçük bilim insanları olduğunu bilen rehberdir (Jonassen, Howland, Moore, & Marra, 2003:6). Yapılandırmacı yaklaşımın başarıya ulaşmasının en önemli şartı öğretmen rollerinin etkin ve verimli bir şekilde yerine getirilmesidir (Deryakulu, 2001) .

Öğretmenin yapılandırmacılık yaklaşımına yönelik eğitiminin yeterli düzeyde olması gerekir. Öğretmen kendisini sürekli geliştirmelidir. Her şeyden önce iyi bir öğrenen olması gerekir. Öğretmen kendisini yenilemeden kaçınmamalıdır. Öğretmenin iletişimi kuvvetli, kendine güvenen, azimli ve yaratıcı bir kişiliğe sahip

olmalıdır (Yanpar, 2006). Günümüz okullarından ve öğretmenlerinden beklenen görev; yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, kendi öğrenmesinden sorumlu olan ve sağlıklı karar verebilen bireyler yetiştirmektir. Temel bilgi ve becerilerin kazanılmasının yanında düşünebilen, bilgiyi uygulayabilen, üretebilen, problem çözebilen, anlayan bireyler yetiştirmeyi amaçlayan öğretimde, öğretmen rolleri de bunlara uygun olarak şekillendirilecektir.

Bu tür amaçların geleneksel öğretme-öğrenme yaklaşımıyla gerçekleşmesi mümkün değildir. Bundan dolayı öğretmen sınıfta yöntem değişikliğine gitmeli; problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, örnek olay incelenmesi gibi öğretim stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmelidir. Bu durumda öğrenci öğrenme sürecinde aktif ve kendi öğrenmesinden sorumlu; öğretmen ise öğrenmeleri kolaylaştırıcı bir rehber, yardımcı, kılavuz rolü üstlenecektir (Saban, 2000).

MacKinnon ve Seatter (2003), yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin sınıfta olgulara öğrencinin bakış açısından bakma eğilimine sahip olması gerektiğini belirtirler. Öğretmenler bu bakış açılarına öğretim programında yer vermelidir. Öğretmen öğrencilerin fikirlerinin akla uygun olmayanlarını fark etme, değerlendirme yeteneğine sahip olabilmelidir. Bunları da öğretmen öğretim planına katabilmelidir. Öğretmenler yapılandırma sürecinde etkileşim ve geribildirim üzerinde dikkat etmelidir (Gagnon ve Collay, 2006 ).

Öğretmen bilgi aktaran değil, öğrencilere yardım eden konumundadır (Deryakulu, 2001:9). Öğretmenler, öğrencilerin bakış açılarına değer verirler ve bunu amaç olarak belirlerler. Öğrenileni ve öğrencilerin fikirlerini tartışmaya açarlar. Öğrencilere göre anlamlı sorunları tartışır, dersleri genel kavramlar, büyük fikirler çerçevesinde şekillendirirler ve öğrencileri günlük eğitim bağlamı içinde değerlendirirler. Yanpar (2006)'a göre öğretmenin ona yüklenen rolleri yerine getirmede esas alacağı başlıca ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmen sadece çalışma konusunun altındaki ilkelerle değil, bu prensipleri uygulayacağı, yollarla ilgili bilgiye sahip olmalıdır.

- Sınıf içi etkinliklerde öğretmen, öğrencilerin farklı sunumlarını, farklı ilişkilendirmelerini anlayacak çok yönlü düşünme yeteneğine ve geniş bilgiye sahip olmalıdır.
- Öğretmen konu bilgisiyle birlikte eğitim formasyonuna sahip olmalıdır. Ders esnasında yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan anlatım, tartışma, problem tabanlı öğrenme, araştırmacı öğrenme gibi tekniklerin nasıl uygulanacağı konusunda bilgi sahibi olmalı ve bu teknikleri öğrencilere uygulayabilmelidir. Öğretmenin öğretimde belli bir sıra izleme zorunluluğu yoktur.
- Öğretmen daha çok öğrencinin anlamasını desteklemek için belirli stratejiler izlemelidir. Bir probleme yaklaşırken öğretmen öğrenciyi belirli düşünce yapılarında sınırlandırmamalı, model olmalı, rehber danışmanlık görevi üstlenmelidir. Özellikle grup çalışmalarında bu etkinlikleri başarılı yönetebilmelidir.
- Öğretmenler iyi birer eğitici olarak, eğitim sistemi ve politikalarını kavramış, sistem içinde bulunduğu kademe ile diğer kademeler arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliliğe ulaşmış olmalıdır. Bu noktada öğretmen eğitiminin de çağın gereklerine uygun yaklaşımlarla sürdürülmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Yeni yöntem ve yaklaşımların etkili bir şekilde uygulanması için bu yaklaşımların öğretmen adayları tarafından öğrenilmesi ve gerekli uygulamaların yapılmış olması gerekmektedir. Öğrencilere yeni bilgi tanıtılmadan önce onlarda olan önceki bilgilerini açığa çıkartılmalıdır. Bu genellikle öğretmenin sözlü olarak soru sormasıyla gerçekleştirilmektedir.
- Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak ders işlemek isteyen öğretmen, öğrencileri yeni materyallerle karşılaştırmalıdır. Bu yaşantı, öğrencilere sahip olduğu bilgiyle karşılaştırma ve diğerleriyle iletişime geçme fırsatı verir.

#### 4. 1. 2. Yapılandırmacı yaklaşımda Öğrenci Roller

Yapılandırmacı öğrenmede öğrenmenin kontrolü bireydedir. Öğrenmeye öğretmeni ile birlikte yön verir. Öğrencilerin önceki yaşantıları, öğrenme stilleri, bakış açıları ve hazır bulunuşluk düzeyleri öğrenmelerine yön veren etmenlerdendir. Öğrenen kendi kararlarını kendi alır (Brooks ve Brooks, 1993:10; Şaşan, 2002:49-52).

Birey zihinsel özerkliğini kullanarak öğrenme sürecinde etkili rol almak için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrenciler ve öğretmenle iletişim kurar, fikirleri tartışır. Öğrenci, öğrenme ortamlarındaki öğretici sorularıyla diğer bireylerin gelişimine de katkıda bulunur (Şaşan, 2002: 49-52). Yapılandırma sürecinde birey, bilgi ile ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Bir başka deyişle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerindeki yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar, 1998: 695; Şaşan, 2002:49- 52).

Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler, bilgiyi doğrudan kabul etmezler, onu her yönüyle düşündükten, araştırdıktan, değerlendirdikten sonra kabul ederler. Birer araştırmacı, yorumcu ve kaşif olarak bilgiye ulaşırlar. Böylece bir kavramı çok yönlü olarak değerlendirebilirler. Öğrenme hedefi üzerindeyken sabırlı, meraklı, sonuca ulaşmak için kararlı olmak durumundadırlar. Yapılandırmacı sınıflardaki öğrencilerin diğer özellikleri ise çalışmaların planlı ve programlı yapmak ve bütün bilgilere eleştirel bir gözle bakarak çalışmalarını bu yönde sürdürmeleridir.

Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak, öğrencilerin kendi bilgisini yapılandırması, öğretmen tarafından sunulan bilgiyi ezberlemesinden daha etkili olduğu sonucuna varılabilir. Öğrenme bireysel ve sosyal eylemlerle anlam yapılandırma sürecidir. Yapılandırmacılık öğretmeyi planlamaktan çok öğrenmeyi organize etme işidir. Odak nokta öğrencinin öğrenmek için yapacakları ve öğretmenin öğrenmeye yardım etmek için ne yapacağı üzerinedir.

#### **4. 1. 3. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi**

Deryakulu (2002)'na göre öğrenme ortamları öğrencilerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme kişinin içinde bulunduğu sosyal ortamda gerçekleştiği için öğrenme ortamları gerçek yaşamla bağ kurmaya, gerçek yaşamın sorunlarını dikkate almaya uygun olmalıdır. Yapıcı öğretim uygulamalarında öğretmenlerin neyi, nasıl öğreteceklerinden çok, öğrencilerin hangi koşullarda daha iyi öğreneceği üzerinde odaklanılmıştır. Öğretim öğrenciye bilgiyi yapılandırma sürecinde gereksinim duyacağı bilgi kaynaklarını sağlamalı, öğrenciye bilgiyi yapılandırmak için uygun ortamı sağlamalıdır. Bu ortam öğrencilerin birbiriyle karşılıklı işbirliği içerisinde olacakları toplumsal bir alan özelliği göstermelidir. Öğrenme bilginin kullanımına dayalı bir etkinliktir. Öğrenme bilgi girdisi olmaksızın gerçekleşmez. Öğretimde bilgi girdisi, uzun dönemli bellek, birincil bilgi kaynakları, ikincil bilgi kaynaklarıyla sağlanır. Uzun dönemli bellek, önceden edinilmiş bilgilerin yer aldığı sağlam bilgi kaynağıdır. Birebir gözlenerek, doğrudan yaşantılarla edinilen bilgi kaynaklarıyla, ham bilgileri içeren kaynakları birincil bilgi kaynaklarıdır. Başka kişiler tarafından oluşturulmuş, hazır sunulan bilgileri içeren kaynaklar ikincil bilgi kaynaklarıdır. Öğretimde birincil bilgi kaynaklarını ve ham verileri kullanmak öğrencilere farklı görüşleri tanıma, değerlendirme, yorumlama imkanı tanıyarak öğretimin demokratikleşmesini sağlamaktadır.

Wells'e göre (2002) kazanılan bilgi ile dışarıdan alınan bilgi arasında fark vardır. Var olan bilginin öğrenci tarafından anlamlandırılması için belirli etkinlikler tasarlanabilir. Bilgiyi anlamlandırmak, kanıt elde etmek, deney yapmak, gözlemek, incelemek, verinin bilgiye dönüşümünü sağlamak için yapılabilecek etkinliklerdir. Bilgi yapılandırmak için modeli tanımak ve bağlantı kurmak, ifadeleri değerlendirmek, çözüm üretmek, açıklama ve yargıya varmak, geri dönüşüm almak gerekmektedir. Anlama için ise yaygın anlama ve stratejiler üzerinde düşünmek gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım okullarda öğrenmenin aktarılacak devam

ettiği düşüncesini reddetmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilere kendi sorularını sorma, kendi kavram modelini, öğrenme yöntemini yaratma gibi belirli anlamlı yaşantıları deneyimleme fırsatı sunmaktadır.

Sınıf öğrenci topluluklarının aktivitelerle, fikir ve sunularla meşgul olduğu bir toplum olarak görülür. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü daha azdır. Öğrenciler fikirleri sahiplenirler.

Böylece özerklik ve sosyal ilişkilerde karşılıklı ortaklık sağlanır (Fosnot, 1996). Yapılandırmacılık yaklaşımına dayanan sınıflarda öğrenci için anlam taşıyan konuların seçimi önemlidir. Öğrencilerin konuya ilgi duyması, güdülenmesi, konuyla ilgili önbilgilerinin, hazırlanan ortamda ortaya çıkması gerekmektedir (Yanpar, 2006).

Erdem ve Demirel (2002)'e göre yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Öğrenenler, yaşam boyu kullanacakları bilgilerini demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek oluştururlar. Öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak bütünü parçalarını yorumlar, parçalardan anlamlı bilgiyi oluştururlar. Önemli olan öğrenenlerin derinlemesine araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi özümsemeleridir. Kısa zamanda çok bilgi yüklemesinin yapılması yerine az bilginin derinlemesine çalışılması önemlidir. Öğrenenlerin verimli olmaları ve zihinsel becerilerini kullanabilmeleri öğretmenlerin uygun öğrenme ortamlarını sağlamasına, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenen ihtiyaçlarını karşılamasına, gerekli öğrenme materyallerini sağlamasına bağlıdır. Yapılandırmacı yaklaşım ile ders işleyişinde içerik genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir. Öğrenciler çalıştıkları konu üzerindeki bakış açılarını derinleştirecek alternatif bilgi kaynaklarını aramaları için teşvik edilir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıflarda öğrencilere deneyimsel öğrenme ortamı sunulur. Bu ortam öğrenciye yeni bilgilerin deneyimlerden nasıl yapılandırıldığını anlama, önceki bilgiler üzerine yapılandırma, aktif atkılı, inisiyatif kullanma, dersi değerlendirme, birinci ele deneyim kazanma olanağı sağlar (Özden, 2003). Yapılandırmacı yaklaşımda davranışçı kuramda önceden belirlenen öğrenme hedeflerinin yerine öğrencinin öğrenmesinin daha etkili olmasına önem verilmiştir. Bu noktada hiyerarşik sınıflamanın ve her öğrenci için ayrı hedefler saptama yerine



üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak ne öğretilmeli yerine kişi nasıl öğrenir sorusuyla ilgilenilmektedir (Koç ve Demirel, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hayattaki gerçek ve karmaşık problemleri keşfetmek ve onlara çözüm bulmaya çalışmak önemlidir. Öğrenciler bu şekilde anlamlı sorunları çözme sürecinde yeni bilginin kendi hayatlarında kullanışlılığının farkına varabileceklerdir. Öğrenciler öğrenilecek yeni bilginin kendi hayatlarıyla olan ilgisini gördüklerinde öğrenmeye daha çok motive olmaktadır. Öğretme sürecinin başarısı yeni bilginin günlük yaşamla ilgi kurulmasına ve içi içe verilmesine bağlıdır.

Yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin ilgilerini çekecek, onları zorlayacak ve araştırmaya yöneltecek karmaşık problemlerle öğrencilerin karşılaştırılması önemlidir. Bu tür problemlerin sınıf ortamına taşınmasında bilgi ve iletişim teknolojileri önemli bir rol oynar. Multimedya ortamlarında, simülasyon, grafik, animasyon, model ve video gibi araçlar gerçek hayat tecrübelerine yakın uygulamalar sınıf ortamında uygulanabilir. Bu uygulamalar öğrencilerin ileri seviye düşünme becerileri geliştirmesini sağlar. Gerçek hayat etkinliklerinde bir olay ya da olgu defalarca tekrar edilmeyebilir; ancak öğrenci bilgi teknoloji araçlarıyla materyali defalarca inceleyebilir, dondurabilir, ileri ve geri hareket ettirebilir, yeni hipotezler kurup onları test edebilir. Bu tür araçlar öğrenciye grafik oluşturarak çalışmalarını görselleştirme, veri alış-verişi yapma olanağı sağlar (Acun, 2006). Demirel (2003,s. 235).

Öğretmenler, öğrenenlere bilgiyi çeşitli bağlamlar içinde sunarlar, öğrenenler de bilgiyi çeşitli yollarla alabilmek için öğrenme alanına dağılmışlardır. Bu açıdan öğretmenler çevresel etkenleri, okulu, toplumu ve diğer bütün bu ilişkileri göz önüne almak zorundadırlar. Doğrular ve yanlışlar sınıf bireyleri tarafından – öğretmen ya da öğretmen tarafından değil- ortak bir anlaşma sonucunda karara bağlanmalıdır. Bu amaçla sorular öğrenciler tarafından bireyselleştirilmeli, bu soruyla ilgili ne

düşündükleri, sonuca hangi yollardan ulaştıklarını anlatabilmeleri ve bunu farkında olarak yapıp yapmadıklarını görmeleri sağlanmalıdır.

Özetle, sorular içselleştirilmeli ve öz farkındalık gerçekleştirilmelidir (Cobb, Perlewitz ve Underwood- Gregg, 1996:66). Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim için en önemli felsefesi doğruların nasıl yapılandırıldığını bilmenin doğrunun varlığından daha değerli olduğunu kabul etmesidir. Öğrenciler tarafından oluşturulan yanıtlar öğrenme için en verimli kaynaklardır. Bunlar öğrencilerin kendisini değerlendirmesine olanak sağlar, öğrencinin konuyla olan ilişkisini gösterirler. Sınıf içindeki yanıtlar öğrencilerin kendi sözlerini, fikirlerini ve bakış açılarını içermektedirler. İnsan zihninin yaratıcılığı kavramların doğru ya da yanlış olarak nitelendirilmesiyle baskı altında kalabilir. Böyle bir öğrenmenin sonucunda kendi sözlerinin, fikirlerinin ve bakış açılarının değersizliği duygusuna kapılmaları kaçınılmaz olur. Nasıl düşünmeleri gerektiğinin onlara söylenmesi tabii olarak öğrencilerin yaratıcılıklarını bastırmalarına neden olur (Confrey, 1998:106).

Öğrenmek için ihtiyaç duymak (gereksinim duymak) yapılandırmacı yaklaşımın öncül ilkesidir. İhtiyaç duymak zorunlu kalmak demektir. Bu yüzden yapılandırmacı kurama göre eğitim uygulamalarında deneyimlerden kaynaklanan bilgi önemsizdir. Sahip olunan görüşün işe yaraması durumlarda bu bilgi yeterlidir. Ancak işe yaramadığında bu, eski bilginin tekrar değerlendirilmesine yol açar. Böylece yeni karşılaşılan duruma bakılarak, yeni durumla karşılaşan diğer insanlara bakılarak (sınıf içinde diğer öğrencilere bakarak) yeni bir bakış açısı geliştirilmeye başlanır. Bu noktada bilgi edinmenin sosyal yönünü görülür. Yapılandırmacılık kuramına göre yeni bir bilginin yapılması için bir sorunla karşılaşmak şarttır. Bir sorunun çözümünde sorunlarla karşılaşmadığında eski bilgi işe yarar ve değişmez, ancak sorunla karşılaşıldığında sorunun giderilmesi için yeni bir durum sağlanır ve bu yeni duruma ayak uydurulur. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde verilecek eğitimde öğrencilerin kendi sorunları olarak algılayabilecekleri bir eğitim sorunu yaratmak amaçtır. Öğrenciler genellikle yavaş ya da az güdülenmiş olarak nitelendirilirler, oysa temelde sorun onların sadece

sınıftaki konuya karşı ilgisiz olmalarıdır. Kendi dünyalarında böyle bir sorunları yoktur. Sorun sadece sınıfta olup bitenle karşılaştıklarında oraya çıkar. Dolayısıyla yapılması gereken sınıfta olup bitenlerle öğrencilerin kendi dünyalarındaki bilgilerin bilinçli bir şekilde karşılaştırılması, bunun sonucunda da onların farkları, benzerlikleri bulmaları ve bundan sonuç çıkarmalarıdır.

Bu şekilde sınıfta olup bitenler öğrencinin kendi sorunu haline gelir ve bu süreç sonunda edindikleri bilgi pratik bilgi haline gelir ve kendi bilgileri geliştirilmiş ve karmaşıklaşmış olur (Pepin, 1998:178- 190).

Yapılandırmacı yaklaşımda sınıflar öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin öğrenmeleri beklenen tüm bilgiler içerik olarak önceden belirlenmiş halde değildir. Bu nedenle içerik tek kaynaktan sunulmaz, onun yerine öğrencilere konuyla ilgili farklı bakış açılarını tanıyabilmeleri için bilgi kaynakları ve yapılandırma sürecinde gereksinim duyacakları öteki materyaller sağlanır. Öğrenciler, öğrenmenin gerçekleşmesi için etkin olarak hem kendilerine hem de arkadaşlarına konuyla ilgili sorular sormaya, görüşlerini açıklamaya, tartışmaya ve konu üzerinde derinlemesine düşünmeye özendirilirler. Konu bütüncül olarak sunulur ve öğrenci bütünden parçalara doğru ilerler. Öğrenmenin gerçekleşmesinde sorumluluk öğrencidedir. Bu nedenle hem öğrencilerin kendi öğrenme planlarını hazırlamalarına hem de tüm öğrencilerin aynı bilgileri öğrenmeleri yerine her öğrencinin farklı şeyler öğrenmesine izin verilir (Jonassen, Howland, Moore, ve Marra, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre insan, dünyadaki deneyimleri hakkındaki anlayışını anlamak için gerekli olan araçları arayarak oluşturur. Sınıf içindeki etkinliklerin de bu anlayışlarını geliştirmek için gerekli olan araçların arandığı ortamları yapılandırmaları gerekir. İnsanlar kendilerine anlamlı gelmeyen nesnelere ve fikirler hakkında düşünmezler. Bunları ya sahip oldukları düşünme yapılarıyla değerlendirirler ya da ellerinde başka araçlar varsa bunların ışığında değerlendirip yeni düşünüş şekilleri oluştururlar. Her iki durumda da yabancı olan ile ilgili alımlama ve yorumlar birleşik bir eylemde işlev görür. Bu süreç öğrenin sahip olduğu bilgiyle yeni bilginin zıtlıklarının ayrışması olarak düşünülmektedir. (Brooks ve Brooks, 1993).

İlgili alan yazında, birçok eğitimcinin yapılandırmacı yaklaşımı, sınıf ortamındaki uygulamaları geliştirmek için kullandığı belirtilmektedir. Bu uygulamalardan çıkarılan ilkeler ise şu şekildedir:

- Öğrenmenin uygun olduğu bağlamları kullanan gerçek yaşam ortamları yaratılmalıdır.
- Gerçek yaşam sorunlarını çözmeye yaklaşımlarının üzerinde odaklanılmalıdır.
- Bilgi oluşturma süreci ile ilgili deneyimler oluşturmak gereklidir.
- Öğretmen sorunları çözen stratejileri denetlemelidir.
- Çok yönlü bakış açıları sağlanarak kavramsal ilişkiler vurgulanmalıdır.
- Öğrenme amaçları üzerine dayatılma yerine, bunların üzerine uzlaşılmalıdır.
- Değerlendirme kişisel analiz aracı olarak kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin çok yönlü bakış açılarını anlayabilmelerini sağlamak için materyaller ve ortamlar hazırlanmalıdır.
- Öğrenme öğrenciler tarafından içsel olarak kontrol edilmeli ve sürdürülmelidir.
- Çok yönlü bakış açıları için ilgi çekici deneyimler hazırlanmalıdır
- Öğrenme uygun ve gerçek bağlamların içine yerleştirilmelidir.
- Öğrenme sürecinde öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır
- Öğrenmeyi toplumsal deneyimlerin içine yerleştirmek gereklidir.
- Simgelerin çok yönlü kullanımları desteklenmelidir
- Bilgi oluşturma süreci göz ardı edilmemelidir
- Özerklik ve ilgililiğe destek veren öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Öğrenme nedenlerinin öğrenme etkinliğine dahil edilmelidir.
- Yanlışların keşfedilmesini teşvik ederek öğrencinin öğrenme sürecine katılması sağlanmalıdır (Lebow, Honebein, Jonassen, 1993).

Yukarıda ifade edilen ilkelerden anlaşılacağı üzere, ezbere dayalı öğrenme yerine anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi ve bilginin yapılaşması için öğrencilerin öğrenmeye etkin olarak katılması gerekmektedir. Öğrencilerin derse etkin olarak katılmaları demek öğretmeni dinlemek, sorulan soruları cevaplamak, söylenenleri yapmak ya da tekrar etmek demek değildir. Etkin olmak; öğrencilerin okuması,

yazması, araştırması, düşündüklerini özgürce ifade etmesi, kaynaklara ulaşması ve buna ek olarak bu kaynakları sitemli bir şekilde kullanması, deney yapması, bir problemle karşılaştığında onu her yönüyle incelemesi, muhakeme etmesi ve ulaştığı sonucu sağlam kanılara dayanarak savunması demektir.

Öğrencinin bu şekilde öğrenme sürecinde sorumluluk alması, bilgiyi yapılandırmasına ve gerçek yaşamda uygulanabilir hale getirmesine olanak verir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim uygulamalarında öğrencilerin daha çok birincil kaynaklardan öğrenmeleri desteklenmektedir çünkü yapılandırmacılıkta öğrencilerin kendilerine sunulan bilgileri aktarıldığı biçimiyle ve yorumlamadan öğrenmeleri beklenmez. Dahası, sunulan bilgi, öğrenilmesi beklenen anlamlı bilgiler değil, yalnızca dünyayı anlamada bir düşünme aracıdır. Bu nedenle öğretimle sunulan bilgiler, öğrencilerin anlamlı hale getirme, derinlemesine işleme ve bireysel olarak yorumlamaları için sunulan birer uyarıcıdır. Belki de bu yüzden birincil kaynaklardan öğrenmek öğrenciler için daha zordur. Öğrenciler birincil kaynaklardan edindikleri bilgileri hem kişisel mantıklarını kullanarak, hem de önceki bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirerek kendilerine özgü bir anlam ya da yorum oluştururlar. Sonra da bu anlam ya da yorumun geçerliliğini sınıf içindeki etkinlikler sırasında toplumsal olarak sınarlar. Bu ise, öğrencilerin söz konusu süreçlerde yüksek düzeyde katılım ve zihinsel çaba göstermelerini gerektirmektedir. Başka bir açıdan öğretimde yalnızca ikincil bilgi kaynağı olarak ders kitabı ya da öğretmene bağlı kalmak, çoğu zaman öğrencilerin içerikle ilgili yanlı ve yetersiz yani yalnızca kaynağın sunduğuyla sınırlı bir anlayış getirmelerine neden olmaktadır. Böylece öğrenciler hem aynı konuyu farklı bakış açılarının nasıl ele aldığını görmemekte, hem de kendi özgün görüşlerini geliştirme olanağından yoksun kalmaktadırlar.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıflarda Ölçme - Değerlendirme anlamında, öğrencinin eksik yönlerini tamamlamasına ve becerilerini geliştirmesine yardım etmektir. Değerlendirme; öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma becerilerini geliştirme düzeyini ölçmek için yapılmaktadır. Yapılandırmacılık yaklaşımında kazanımları hedefleyen, sürece dayalı ve öğreneni genel olarak değerlendiren bir yapı gösteren değerlendirmeler kullanılır. Bunlar performans değerlendirme, dereceleme ölçekleri, proje değerlendirme, portfolyo

değerlendirme gibi araçlar kullanılmaktadır. Bu tür değerlendirmeler öğrencide oluşan olumlu gelişmeleri ortaya çıkaran sürece yönelik değerlendirmelerdir (Yanpar, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşım bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretim ve öğrenme stratejileri benimsemiş olduğu için çoklu değerlendirmeyi gerektirir. Bu nedenlerle sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun değildir. Tartışma becerisi, sebep-sonuç bulma, görsel ve sözlü sunum yeteneğinin ölçülmesi gibi değerlendirme teknikleri öğrencinin tüm yeteneklerinin değerlendirilmesini sağlar. Sınıf içi tartışma etkinliklerinde, bu etkinliklere katılım, grup çalışmalarına katılım, bilgi ve becerilerin paylaşılması genellikle gözlemlerle saptanabilir. Öğrencinin çevresinin olumlu ve olumsuz yönlerini kendi bakış açısıyla açıklamasında posterler, projeler, değişik yerlerin benzer ve farklı özelliklerini karşılaştırmada tablo yapma, şema çizme; bilgi edinmede kullanma ve yorumlama gibi üst düzey becerilerini ölçmede açık uçlu sorular daha etkili olabilir. Bu sebeplerle, değerlendirme öğrenme sürecine uygun araçlarla yapılmalıdır. Değerlendirme sonucu öğrenciler arasında karşılaştırma yapılmamalıdır. Öğrenmedeki eksikliklerin, aksaklıkların belirlenmesi amacıyla yazılı ve sözlü sınamalar yapılır. Bunun yanında tartışma, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, gelişim dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi değerlendirme çalışmaları yapılır (Vural, 2005).

Tekindal (2006, s. 398)'e göre yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde değerlendirme şu özellikleri taşımaktadır:

- Bütün öğrencileri içine alarak, onların değerlendirilmesi gereken davranışlarının hemen tamamını kapsayan bir değerlendirme yapma.
- Uygulama, kişisel etkinlik, grup etkinliği ve benzerlerini yapan öğrencilere kredi veren kapsamlı değerlendirme yapma.
- Değerlendirmeyi belirlenmiş bir zaman diliminde yapmak yerine, onu öğrencinin yaptığı işe ve başarısına göre genişletilmiş zaman dilimlerinde sürekli yapma.
- Norm dayanaklı değerlendirme yerine, ölçüt dayanaklı yani öğrencilerin kazanması gereken hedef-davranışları (kazanımları) ölçüt olarak değerlendirme yapma.

- Değerlendirmeyi sadece not vermek için değil, öğrenme ve öğretmenin bir parçası olarak alma ve uygulama.
- Bireysel farklılıkları göz önüne alan, öğrencilerin yeni öğrendiği bilgilerle var olan bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırıldığını ortaya çıkaran değerlendirme yapma.
- Bunun için de öğrenci başarısını bir ölçme aracını kullanarak değil bilgi, beceri ve benzerlerini yeniden yapılandırabildiğini ortaya koyan birçok ölçme aracı saptama.

Özden (2003, s.73), yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme-değerlendirmenin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Sonuçlardan çok öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir.
- Grup çalışmaları değerlendirilir.
- Öğrenciler ve öğretmen ölçme-değerlendirme kriterlerini birlikte belirlerler.

Kauchak ve Winitzky (2003)'e göre yapılandırmacılık yaklaşımı savunucuları, öğretmenlerin yapılandırmacı metotları kullandıklarında öğrenmenin daha iyi ve etkili olduğunu iddia ederler. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretim öğrencileri merkeze alır, aktif öğrenme yaşantılarını ve öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini kapsar. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretim belirli materyallerle çalışır ve gerçekçi problemler sunar. Bu yaklaşımda öğrenme çevresinin tasarlanması ve öğrencilerin bu çevreden öğrencinin anlam oluşturması önemli bir noktadır.

Konu ile ilgili alan yazını incelemesi sonucunda, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili temel ilkeler aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

- Öğrencilerin ilgisini çekecek ve kendileriyle ilişkilendirebilecekleri gerçek sorunların ortaya atılması,
- Öğrenme görevini oluştururken, görevin gerçek yaşamdaki gibi karmaşık düzeyde olmasına dikkat edilmesi,

- Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra ham verilerin ve birincil bilgi kaynaklarının kullanılması,
- Öğrenilecek konuyla ilgili görüşlerin öğrencilerle paylaşılmadan önce, öğrencilerin o konuya ilişkin görüşlerinin ve bakış açılarının belirlenmesi,
- Problem çözümede, önceki bilginin harekete geçirilmesi, yeni bilginin kazandırılması, anlaşılması, uygulanması ve farkında olunması,
- Öğrenenlerin bakış açılarının ortaya çıkarılması,
- Öğrencilerin fikir üretebilmeleri için onlara soru sorulması,
- Öğrencinin özerkliği ve girişimlerinin desteklenmesi,
- Öğretimin başında öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerine karşıt nitelikte öğrenme deneyimlerinin sunulması, farklı açılardan düşünceleri ve tartışmalarının sağlanması,
- Öğrencilerin hem öğretmenlerle hem de öteki öğrencilerle diyalogunun desteklenmesi,
- Öğrencilere kaynakları seçmede yardım edilmesi,
- Öğrencilerin öğrenmeye odaklanması,
- Öğrencilere sorumluluk alacakları görevler düzenlemesi,
- Bir öğrenme görevi oluştururken, görevin doğrudan parçalara ayrılması yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlanması,
- Bir öğrenme görevini yapılandırırken “belirlemek”, “karşılaştırmak”, “sınıflamak”, “çözümlemek”, “oluşturmak” gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık verilmesi,
- Öğrencilere sunulan bilgiler arasında ilişki kurabilmeleri ve çeşitli görüşleri birbirleriyle karşılaştırebilmeleri için zaman verilmesi,
- Öğrencilere açık uçlu, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan soruların sorularak onların konuyu araştırmalarının desteklenmesi, aynı zamanda öğrencilerin kendi arkadaşlarına sorular sormasının desteklenmesi,
- Öğretim sırasında öğrenme döngüsü modeli (keşfetme, kavramı tanıma, uygulama) kullanarak öğrencilerin doğal merakının beslenmesi,
- Problem durumlarına sunulan çözümlerin gerçek yaşam durumlarına uygulanmasına olanak verilmesi,



- Gerekli olduğunda ğretim stratejileri ve içeriğin ğrenci tepkilerine göre değiştirilmesi, dersin yönlendirilmesi,
- Öğrencilerin başarısının öğrenme bağlamına göre değerlendirilmesi,
- Müfredatın ğrenenlerin hipotezlerini içine alacak şekilde uyarlanması (Zohari ve diğ.1995).

Yapılandırmacılıkla ilgili ulaşılabilen alan yazını incelendiğinde, araştırmalarda kullanılan ölçeklerin yapılandırıcı öğrenme ortamlarının etkisine yönelik olduğu göze çarpmaktadır (rn. Akar & Yıldırım,2004, Banet & Ayuso, 2003; Clark & James, 2004; Gürol, 2002; Henderson & Mirafzal, 1999; Matthew & Norma, 2002; Maypole & Davies, 2001; Pugalee, 2001; Sheehy, 2002; Simpson, 2001; Tenenbaum ve arkadaşları, 2001; Tsai, 2000). Tenenbaum ve arkadaşları, 2001 tarafından geliştirilen “Constructivist Learning Environments Questionnaire” (Yapılandırıcı ğrenme Ortamı leği) ise kuramsal altyapısı ile ilgili olarak daha çok yapılandırıcı öğrenme ortamının düzenlenmesine yönelik olduğu ve yapılandırıcı yaklaşımla sınıf ortamları düzenlemede bütüncül bir yapı sergilediğinden bu araştırmada kullanılacak olan lme araçlarından biri olarak seçilmiştir.

## 5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alan yazını incelemesi sonucu, öğretmenlerde program yönelimleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma ilişkisini inceleyen ne yurt içi ne de yurt dışı görgül bir araştırma olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca dayanarak, bu araştırmanın da alan yazına önemli düzeyde katkı sağlayacağı beklenmektedir. Yönelimler konusunun, demografik değişkenlerle incelenmiş olup; betimsel nitelikte olduğu, yapılandırmacı anlayışta öğrenme ortamlarının düzenlenmesi çalışmalarının ise çoğunlukla deneysel araştırmalara konu olmuş olması göze çarpmaktadır.

### 5. 1. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Düzenleme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Gijbels, De Watering, Dochy ve .Den Bossche (2006) tarafından yürütülmüş olan geleneksel öğrenme ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin algılarıyla, yeni bir öğrenme ortamına giren öğrencilerin daha yapılandırmacı algılara sahip olup olmamaları incelenmiştir. Yeni öğrenme ortamlarına giren öğrencilerin geleneksel yaklaşımda öğrenim gören diğer öğrencilere göre daha fazla yapılandırmacı anlayış sergiledikleri görülmüştür. En büyük farkın ölçeğin Kavramsal çelişkiler boyutunda olduğu görülmüştür.

Cırık (2005) tarafından yürütülmüş olan araştırmada, sosyo-kültürel oluşturmacı ve geleneksel öğrenme ortamının, öğrenenlerin akademik başarıları, öğrenmenin kalıcılığı ve öğrenen görüşleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubu öğrenenleri ile kontrol grubu öğrenenleri arasında, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı bakımından deney grubu öğrenenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış; aynı zamanda, oluşturmacı yaklaşımın, deney grubu öğrenenlerinin görüşlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Üredi ve Üredi (2005) tarafından yürütülmüş olan sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin belirlenmesi ve tercih ettikleri öğretim stillerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri öğretim stillerinin temsilci / kolaylaştırıcı/ uzman ve kolaylaştırıcı/ kişisel model/ uzman olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerine göre materyal ve kaynakların çözüme götürmesi, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme özelliklerinin farklılık gösterdiğini de ortaya koymuştur.

Nuhoğlu (2008) tarafından yayımlanan doktora tezine göre, çalışmanın alt problemlerini tespit etmek için sekiz farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Fen ve Teknoloji dersi Tutum Ölçeği, Bilimsel Başarı Testi (BBT), Sebep - Sonuç İlişkisi Ölçeği, Grafik Çizme ve Analiz Etme Becerisi Ölçeği, Problem Çözme Becerisi Envanteri, Sistem Dinamiği Kavram Testi, Öğrenci Profili Belirleme Anketi ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (YÖÖÖ). Bu ölçme araçlarından problem çözme becerisi envanteri ve YÖÖÖ haricindeki diğer 6 ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, sistem dinamiğinin, olaylara sistem düşüncesiyle yaklaşım, olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini, geri besleme döngülerini matematiksel bir mantık çerçevesinde bir benzetim programı ile yapılandırarak kalıcı öğrenmeye yardımcı bir yaklaşım olması olarak saptanmıştır.

Ağlagül (2009) tarafından yürütülmüş olan araştırmanın amacı; ilköğretim sınıf öğretmenlerinin 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde 2005’de uygulamaya konan ilköğretim programı çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin belirlenmesi ve bu becerilerin çeşitli değişkenler (mesleki deneyim, cinsiyet) açısından farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesidir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme ortamı düzenlerken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ilkelerini uygulamakta olduğunu ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin birbirine benzer özellikler göstermekte olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri mesleki deneyimleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri cinsiyet faktörü açısından anlamlı farklılık göstermemiştir.

Kemankaşlı (2010) tarafından yayımlanan araştırmanın amacı, 10.sınıf geometri dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'na uygun işbirlikli öğrenme ortamını, bu ortamda kullanılacak uygun öğretme ve öğrenme etkinliklerinin nasıl olacağını belirlemek, tasarlanan ortam ve seçilen yaklaşımın öğrencinin bilişsel becerileri, psikomotor becerileri, sosyal becerileri, psikolojik özellikleri ve akademik başarısı üzerine etkisini incelemektir. Araştırma, yarı deneysel bir çalışma olarak yürütülmüş olup, araştırmada tasarlanan yapılandırmacı öğrenme ortamının, üçgen kavramının oluşturulması ve öğrenilmesinde olumlu katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Arslan (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim okullarındaki ilköğretim birinci kademe öğrenme ortamı (1-5) ile ikinci kademe Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olup olmadığı karşılaştırmalı olarak ortaya konmuştur. Çalışmada öğrenme ortamlarının yalnızca YÖÖÖ *düşünceleri diğerleriyle paylaşma* faktöründe farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Yelken, Üredi, Tanrıseven ve Kılıç (2010) tarafından yürütülmüş olan çalışmada, ilköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı programı ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerini nasıl algıladıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda müfettişlerin yapılandırmacılık hakkındaki görüşlerinin yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin literatür ile paralellik gösterdiği ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre müfettişlerin bakış açısından öğretmenler, yapılandırmacı öğrenme ortamını orta düzeyde oluşturabilmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda mesleki kıdemi yüksek olan müfettişlerin düşük olanlara göre oluşturulan öğrenme ortamını daha fazla yapılandırmacı olarak algıladıkları ortaya konmuştur.

Doğanay ve Sarı (2012) tarafından yürütülmüş olan araştırmanın temel amacı, yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini ne ölçüde yordadığını incelemektir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin, sınıflarının ortamını yapılandırmacı öğrenmeye uygunluk ve düşünme dostu oluşu bakımından oldukça iyi düzeyde algılamış olduğu görülmüştür.

Ocak (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri ve bu becerilerin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının “YÖÖ” ya ilişkin görüşleri arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ).

Koç (2013) tarafından yürütülmüş olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin kıdem, yaş, mezun oldukları okul ve cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığının ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri ile öz yeterlik algısı arasında ilişki olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları yaşa ve mezun oldukları okula göre farklılık göstermezken, kıdeme ve cinsiyete göre sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri kıdeme göre anlamlı farklılık göstermezken, yaşa ve mezun oldukları okula göre yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutunda; cinsiyete göre kavramsal çelişkiler alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

### 5. 3. Program Yönelimleri ile ilgili yapılan Çalışmalar

Cunningham, Johnson ve Carlson (1992) tarafından ev ekonomisi öğretmenlerinin program yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada, öğretmenlerin en fazla bilişsel süreçler, en az ise akademik program yaklaşımına sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Ryu'nun (1998) yapmış olduğu bir çalışmada da, Kore'de ev ekonomisi öğretmenleri ve öğretmen eğitimcilerinin program yaklaşımları incelenmiş ve öğretmenlerin en fazla bilişsel süreçler, en az akademik program yaklaşımlarına sahip oldukları; ayrıca, öğretmenlerin tüm program yaklaşımlarını destekledikleri görülmüştür.

Cheung ve Wong (2002) öğretmenlerin program yaklaşımlarını belirlemek amacıyla bu çalışmada da kullanılan otuz maddelik 'Program Yönelim Envanteri' geliştirmişler ve Hong Kong'ta görev yapan 648 öğretmene bu envanteri uygulamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin program yaklaşımlarının beş faktörde de olumlu olduğu, öğretmenlerin en çok teknolojik yaklaşıma en az ise akademik yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmada, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin program yaklaşımları arasında önemli farklılığa ulaşılamamıştır. Ancak deneyimli öğretmenlerin daha fazla akademik yaklaşıma ve İngilizce öğretmenlerinin de Fen öğretmenlerinden daha fazla insancıl yaklaşıma sahip olduklarını belirlenmiştir. Araştırmada, hümanist ve teknolojik program yaklaşımları arasında (.91); bilişsel süreçler ile teknoloji arasında (.91); en düşük korelasyon ise teknoloji ile sosyal yeniden yapılandırmacı program yaklaşımları (.69) arasında hesaplanmıştır.

Ng ve Cheung (2002), ilköğretim fen programına yönelik öğretmen adaylarının yaklaşımlarını belirlemeye yönelik 437 öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının en çok bilişsel süreçler, en az ise akademik program inancına sahip oldukları, ancak diğer program yaklaşımlarını da reddetmedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Crummey (2007), tarafından ABD'de 95 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin en fazla insancıl en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı program yaklaşımına sahip olduklarını belirlemiştir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre teknolojik program yaklaşımına anlamlı ölçüde daha fazla sahip olduklarını da belirlemiştir.

Reding (2008) de ABD'de Katolik Okullarında görev yapan 380 öğretmen ve yöneticinin program yaklaşımlarını belirlediği çalışmasında öğretmen ve yöneticilerin en fazla bilişsel süreçler, en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşıma sahip olduklarını belirlemiştir. Çalışmada ayrıca cinsiyet değişkenine göre sadece insancıl program yaklaşımında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmen ve yöneticiler erkek öğretmen ve yöneticilere göre daha çok 'insancıl' yaklaşıma sahiptirler.

Foil (2008) tarafından yapılan bir araştırmada ise, 879 okul yöneticisinin program yaklaşımları araştırılmıştır. Okul yöneticilerinin en fazla bilişsel süreçler, en az ise sosyal sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımı benimsediklerini belirlemiştir.

Jenkins (2009) ise öğretmenlerin program inançlarını ölçtüğü ve ABD`de 308 öğretmene uyguladığı çalışmasında öğretmenlerin en çok hümanist, daha sonra bilişsel süreçler program yaklaşımını benimsediklerini, sosyal yeniden yapılandırmacılık ve akademik yaklaşımın ise son sırada yer aldığını bulmuştur. Araştırmada cinsiyet, okul düzeyi, branş ve kıdem değişkenleri açısından da öğretmenlerin program yaklaşımları arasında anlamlı farklılıklar grlmştir. Buna göre cinsiyet değişkeninde kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha çok insancıl ve eklektik yaklaşıma sahiptirler. Ayrıca, deneyimli öğretmenler teknolojik ve bilişsel süreçler program yaklaşımlarına daha fazla sahiptirler.

Brown, Lake ve Matters (2011) program yönelim envanterini Yeni Zelanda ve Queensland`daki öğretmenlere uygulayarak onların program inançlarını araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler en çok akademik-insancıl yaklaşıma, en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşıma sahiptirler.

Eren (2010) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmanın amacı, ğretmen adaylarının program inançlarına ilişkin görünümlerin incelenmesidir. Araştırmanın bulguları ğretmen adaylarının program inançlarının akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılanmacı, insancıl ve teknoloji faktörleri aracılığıyla incelenebileceğini göstermiştir. Bulgular ayrıca, ğretmen adaylarının program inançları arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğunu, bu inançların Yüksek Düzeyli Program İnançları ve Düşük Düzeyli Program İnançları olarak adlandırılan iki ayrı kümede tanımlanabileceğini de ortaya koymuştur.

Bay, ve diğ. (2012) tarafından yürütülmüş olan araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sahip oldukları program yaklaşımlarının analizini yapmaktır. Bulgularda, öğretmen adaylarının en çok insancıl program yaklaşımını en az ise akademik program yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür. Bölüm değişkenine göre ise Türkçe öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarından daha çok bilişsel süreçler program yaklaşımını benimsedikleri belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Program yaklaşımları arasında en yüksek korelasyonun bilişsel süreçler ile sosyal yeniden yapılandırmacı; en düşük korelasyonun da akademik ile sosyal yeniden yapılandırmacı ve insancıl program yaklaşımları arasında olduğu belirlenmiştir.

Tanrıverdi ve Apak (2012) tarafından yürütülmüş olan çalışmanın amacı, beş yönelim (akademik, bilişsel, sosyal yeniden yapılanmacı, hümanistik ve teknoloji) boyutunu farklı değişkenler açısından belirlemektir. Program Yönelimleri Envanteri ile elde edilen verilerin sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının en fazla sahip olduğu yönelim boyutu Hümanistik, en düşük düzeyde ise Sosyal Yeniden Yapılanmacı yönelim olduğu sonucu görülmüştür. Program yönelimlerini oluşturan tüm boyutlar ele alındığında, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin diğer tüm bölümlere oranla daha yüksek düzeyde skorlar elde etmişlerdir. Boyutlar arasında en yüksek korelasyonun ise, teknoloji ve hümanistik program yönelimleri arasında var olduğu belirlenmiştir.

Yeşilyurt (2012) tarafından yürütülmüş olan çalışmada bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine ilişkin öğretmen adaylarının inançları belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılanmacı, insancıl ve teknoloji faktörlerinin veya bu faktörleri ilgilendiren niteliklerin bir eğitim programında bulunması gerektiği inancına yüksek düzeyde sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öte yandan demografik değişkenler açısından öğretmen adaylarının inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Ek olarak, ilgili faktörlere ilişkin öğretmen adaylarının inançları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizleri açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Genel anlamda *davranış – inanç* arası ilişki analizinin yapılacağı bu araştırmada amaç, öğretmenlerin program yönelimleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma arasındaki ilişkileri incelemek olduğundan; çalışma, *betimsel araştırma* yöntemlerinden *tarama yöntemi* kapsamında yürütülmüştür. Best (1970)'e göre betimsel araştırmalar, mevcut olan şartları ve ilişkileri; inançları, görüşleri veya tutumları; önde gelen uygulamaları; devam eden süreci; hissedilen etkileri ya da gelişmekte olan eğilimleri ifade etmek, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır (Tanrıöğen, 2011). Tarama modeli, geniş bir örnekleme ulaşma yoludur (Çepni, 2007). “Bu yönetime dayanan araştırmalarda, durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye, hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir” (Kaptan, 1991, s.59). Tarama modelleri, var olan durumu, var olduğu biçimde ve nesnel bir yaklaşım ile ortaya koyma üzerine temellendirilmektedir (Karasar, 2009; Büyüköztürk ve diğ., 2010; Tanrıöğen, 2011). Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmalarına ilişkin farkındalık düzeyleri birer olgu olarak düşünülmüş ve çalışma sürecinde de bu olgular betimlenerek ilişkilendirilme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın deseni ise, öğretmenlerin farklı değişkenlere ilişkin olarak ifade ettikleri görüşler arasındaki ilişkilerin incelenmesine dayalı bir desen olan ilişkisel (correlational) desendir (Fraenkel ve Wallen, 2010).

### 3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini İstanbul ilinde 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde görev yapan 34.901 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır (MEB istatistikleri,2013). İstanbul ilinde görev yapan 34.901 adet öğretmenin yer aldığı evreni oluşturan birimlerin tam olarak listelenememesi nedeniyle seçimde oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Oranlı küme örnekleme yönteminde, evren alt evrenlere ayrılır. Sonra bu evrenlerden her birinden eleman örnekleme yapılır. Her bir alt evrenden alınacak eleman miktarı o alt evrenin bütün içindeki payı oranında belirlenir (Karasar,2010,s.113). Bu anlamda, İstanbul ili evren olarak kabul edilip ili oluşturan ilçeler kümeler olarak sınıflandırılıp listelenmiştir. Bu noktadan hareketle, İstanbul ili, Anadolu yakası (14 ilçe) ve Avrupa yakası (25 ilçe) olmak üzere iki kümeye ayrılmıştır, ardından, bu kümelerin tam sayımı yapılmış ve belirlenen ilçelerin sayısı, ilçelerin il içerisindeki payı oranında belirlenmiştir. Sonuç olarak, İstanbul Avrupa yakasını oluşturan 25 ilçe için altı, Anadolu yakasını oluşturan 14 ilçe için dört ilçe oranlı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Böylece seçilmiş olan ilçelerin ili tüm özellikleriyle temsil etmesi sağlanmıştır.

Küme örnekleme yolu ile seçilen ilçelerin sayısının belirlenmesinin ardından, hangi ilçelerin seçileceği basit tesadüfi yöntemden ad çekme yolu ile saptanmıştır. Basit tesadüfi yöntem, evrenin homojen olduğu ve evrenin eleman sayısının bilindiği zaman uygulanır (Bal,2001; Aziz,2010). Ad çekme, evrendeki her eleman ya da küme adlarının benzer nitelikteki kağıtlara yazılıp bir torbaya atılmasıyla başlar. Her seferinde torba karıştırılarak içlerinden birisi alınır. Bu işlem yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşana dek sürer. Ad çekmede, ünitelerin eşit seçilme olasılığını korumak için çekilen her kümenin yeniden evrene katılması gerekir (Karasar,2010,s.128) .

Ad çekme yolu ile belirlenmiş olan ilçeler, Avrupa yakasında, Bakırköy, Bahçelievler, Beşiktaş, Beyoğlu, Küçükçekmece ve Zeytinburnu; Anadolu yakasında ise; Kadıköy, Maltepe, Ümraniye ve Üsküdar ilçeleridir. İlçelerin belirlenmesinin ardından, araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin sayısını belirlemek amacıyla, örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır. İstanbul ilinde görev yapan 34.901 adet ortaokul öğretmenlerinden araştırmaya katılacak olan örneklem, %5 hata payına göre aşağıda belirtilen örneklem hesaplama formülü kullanılarak belirlenmiştir.

*Örneklem hesaplama formülü*

$$n = \frac{Z^2 \pi (1 - \pi) N}{Z^2 \pi (1 - \pi) + (p - \pi)^2 (N - 1)}$$

n: Örneklem sayısı

N: Evren (Bal,2001 s.113)

Bu formülden hareketle, araştırma için örneklem sayısı :

$$N=34.901$$

% 95 güven düzeyine göre sabit değerler:  $Z=1.96$  ,  $\pi=0.50$  ,  $p - \pi=0.05$

$$n = \frac{(1.96)^2 \cdot 0.50 (1-0.50) \cdot 34.901}{(1.96)^2 \cdot 0.50 (1-0.50) + (0.05)^2 (34.901-1)}$$

$$= 379,9883$$

$$= 380 \text{ olarak belirlenmiştir.}$$

Örneklem sayısının belirlenmesinin ardından, saptanmış olan ilçelerdeki tüm okullar ile bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayıları listelenmiş ve araştırmanın hangi okullarda yürütüleceği, amaçlanan 760 adet toplam öğretmen sayısına ulaşılan okullarda örneklem yöntemlerinden, küme örnekleme - amaçlı örnekleme yolu ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, belli bir örnek sayısına gelinceye dek araştırmacının kendi amacına uygun olarak seçim yapmasıdır (Aziz,2010,s.55). Amaçlı örnekleme yolunda izlenen seçim ise; basit tesadüfi yöntemden ad çekme yolu ile yürütülmüştür. Süreç sonucunda, örneklem sayısı 380'e ulaşmak için en az iki katı fazlası (760) toplam öğretmen mevcuduna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilecek bulguların geçerli ve güvenilir olması amacıyla çalışmaya katılan öğretmenlerden teslim alınan veri toplama araçları, eksiksiz doldurulmuş olmaları bakımından incelenmiştir. Veri toplama araçları toplamda 744 öğretmene ulaştırılmış, yapılan inceleme sonucu ise; 388 veri toplama aracı geçerli sayılmıştır. Araştırmaya dahil edilen okullar, ilçeleri, teslim edilen anket sayıları ile geçerli kabul edilen anket sayıları Çizelge 3. 1. 'te sunulmuştur.

Çizelge 3. 1.

Araştırmaya Dahil Edilen Okullar, İlçeleri, Teslim Edilen Anketler İle Geçerli Kabul Edilen Anket Sayı ve Yüzdeleri

Okul Adı	İstanbul ili / ilçe	Teslim edilen anket sayıları	Geçerli anket sayı ve yüzdeleri
Ataköy Atatürk Ortaokulu	Bakırköy	49	29 % 59.18
Gazi Ortaokulu	Bakırköy	26	9 % 34.62
Erguvan Ortaokulu	Bahçelievler	37	8 % 21.62
Kuleli Ortaokulu	Bahçelievler	74	39 % 52.7
100 Yıl Mustafa Kemal Ortaokulu	Beşiktaş	37	18 % 48.65
Piripaşa Ortaokulu	Beyoğlu	40	29 % 72.5
Cihangir Münir Özkul Ortaokulu	Cihangir	29	10 % 34.48
Taksim Ortaokulu	Beyoğlu	14	14 % 100
Halkalı Doğa Ortaokulu	Küçükçekmece	60	24 % 40
Zeytinburnu 75. Yıl Ortaokulu	Zeytinburnu	66	44 % 66.67
Bahariye Ortaokulu	Kadıköy	39	33 % 84.62
İlhami Ertem Ortaokulu	Kadıköy	47	20 % 42.55
Celal Avşar Ortaokulu	Maltepe	27	6 % 22.22
Albay Niyazi Esen Ortaokulu	Maltepe	13	12 % 92.31
Suzan Ahmet Yalkın Ortaokulu	Maltepe	26	14 % 53.85
Zübeyde Hanım Ortaokulu	Ümraniye	45	25 % 55.56
Sultantepe Ortaokulu	Üsküdar	44	21 % 47.73
Altunizade Hafize Özal Ortaokulu	Üsküdar	33	12 % 36.36
Fuat Baymur Ortaokulu	Üsküdar	17	10 % 58.82
İcadiye Ortaokulu	Üsküdar	21	11 % 52.38
<b>Toplam</b>		<b>744</b>	<b>388 %52.15</b>

### 3. 2. 2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik değişkenler açısından araştırmanın örneklemini oluşturan toplam 388 adet öğretmene ait bulgular tablolarına göre;

Tablo 3. 1.

#### Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişkenler	Gruplar	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	109	28,09
	Kadın	279	71,91
Yaş	34 Ve Altı	98	25,26
	35-44	170	43,81
	45 ve üstü	120	30,93
Görev süresi	1-10 Yıl	88	22,68
	11-19 Yıl	186	47,94
	20 Yıl ve üstü	114	29,38
Eğitim düzeyi	Lisans Mezunu	305	78,61
	Yüksek Lisans Mezunu	64	16,49
	Doktora Mezunu	19	4,90
Branş	Matematik	79	20,36
	Türkçe	75	19,33
	Yabancı Dil	77	19,85
	Sosyal Bilgiler	62	15,98
	Diğer	95	24,48

Mezun olunan yüksek öğrenim kurumu	Eğitim Fakültesi	183	47,16
	Fen Edebiyat	93	23,97
	Diğer	112	28,87
Toplam		388	%100

Örneklemin %71,9 kadın, %28,1 erkek olarak dağılım göstermektedir. Yaş değişkenine göre %25,3'ü 34 ve altı, %43,8'i 35-44, %30,9'u 45 ve üstü olarak dağılmaktadır. Görev sürelerine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %22,7'si 1-10 yıl, %47,9'u 11-19 yıl, %29,4'ü 20 yıl ve üstü olarak dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin mezuniyet durumları incelendiğinde, %78,6'nın *Lisans Mezunu*, %16,5'nin *Yüksek Lisans*, %4,9'nun *Doktora Mezunu* olarak dağılım gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde ise, %20,36'nın *Matematik*, %19,33'nün *Türkçe*, %19,85'nin *Yabancı dil*, %15,98'nin *Sosyal Bilgiler* ve %24,48'nin *Diğer* başlığı altında toplanmış olan “Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Fen Bilimleri, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din kültürü ve Ahlak bilgisi, Müzik, Teknoloji ve Tasarım, Rehberlik” branşlarından oluşmaktadır. Öğretmenlerin mezun olunan yüksek öğrenim kurumu değişkenine göre % 47,16'sı *Eğitim Fakültesi*, % 23,97'si *Fen Edebiyat*, % 28,77'si *Diğer* ( Eğitim Enstitüsü, İlahiyat Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ev Ekonomisi Meslek Yüksek Okulu, ve BESYO ) olmak üzere bir dağılım göstermektedirler.

#### 4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması üç farklı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin program yönelimlerini belirlemek amacıyla Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen, Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Program Yönelimleri Envanteri (Curriculum Orientation Inventory), ikinci bölümde Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilen, Fer ve Cırık tarafından (2005) Türkçeye uyarlanan Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (Constructivist Learning Environments Questionnaire), üçüncü bölümde ise; öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesinde (Cinsiyet, Yaş, Görev Süresi, Eğitim Düzeyi, Mezun Olunan Yüksek Öğrenim Kurumu, Branş) Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin üst kısmında yer alan bilgi toplama alanı kullanılmıştır.

##### 4.1. Program Yönelimleri Envanteri (PYE)

Ölçme aracı ilk olarak Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilmiştir ve Eren (2010) tarafından doğrulayıcı faktör analizi yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Cheung ve Wong (2002) ile Eren (2010) tarafından yapılan çalışmalarda kullanılan ve bu araştırmada yapılan çalışmada kullanılan envanterin Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur. Çalışmalarda kullanılan envanterin güvenilirlik katsayıları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. 2.

## PYE'ye İlişkin Güvenirlilik Katsayıları

PYE Envanteri	maddeler	α Cheung ve Wong (2002)	α (Eren,2010)	α (Işık,2014)
Akademik yönelimler	1 – 6	.78	.60	.84
Bilişsel yönelimler	7 – 12	.77	.68	.89
Sosyal-yeniden yapılandırıcı yönelimler	13 - 18	.83	.75	.85
Hümanistik yönelimler	19 - 24	.78	.78	.83
Teknoloji yönelimleri	25 - 30	.79	.76	.82

Tablo 3.2 incelendiğinde envanterin Akademik değeri .84, Bilişsel Süreçler .89, Sosyal Yeniden Yapılanmacı .85, Hümanist .83, Teknoloji boyutu.82 olarak bulunmuştur. Değerlendirme sonucu, ölçeğin bu araştırmada kullanılabilmesi için yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tavşancıl'a göre (2006),  $0.40 \leq \alpha \leq 0.60$  ise ölçek düşük derecede,  $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$  ise orta derecede,  $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen Program Yönelimleri Envanteri (PYE) (Curriculum Orientations Inventory) Akademik, Bilişsel Süreçler, Sosyal-Yeniden Yapılanmacı, İnsancıl ve Teknoloji faktörlerinden oluşan 8'li Likert tipi bir ölçektir (Kesinlikle katılmıyorum = 1, Kesinlikle katılıyorum = 8).



Envanter Türkçeye Eren (2010) tarafından çevrilmiş ve değerlendirilmesi için araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitenin yabancı diller bölümünde görev yapan iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Maddeler üzerinde uzmanların uzlaşma oranı % 94 olarak bulunmuştur. Maddelere yönelik anlaşmazlıklar tartışma ve yeniden değerlendirilme yoluyla çözümlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin tespit edilebilmesi amacıyla Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), güvenilirliğinin belirlenebilmesi amacıyla da iç tutarlılık analizi gerçekleştirilmiştir.

DFA’da örtük faktörlerin açık değişkenlerle (maddeler) uyumunun kabul edilip edilmeyeceğine Ki-kare ( $\chi^2$ ), Uyum İyiliği İndeksi (GFI), Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) aracılığıyla karar verilmiştir. Ancak,  $\chi^2$  değeri örneklem büyüklüğüne hassas bir ölçü olduğu için anlamlılık düzeyi değil, serbestlik derecesine (df) oranı dikkate alınmıştır. Buna göre,  $\chi^2/df$  oranınının 3’e eşit ya da 3’ten küçük olması, GFI’nin .90, AGFI’nin .85 ve üzerinde değerler alması, RMSEA’nın ise .08’e eşit ya da daha küçük bir sayı olması incelenen faktöriyel yapının verilerle uyumlu olduğunun bir göstergesidir. Genelleştirilmiş en küçük kareler metodu (Generalized Least Squares Method) kullanılarak gerçekleştirilen DFA sonucunda,  $\chi^2 (395) = 946,27$   $p < .001$ ;  $\chi^2/df = 2,40$ ; GFI = .90; AGFI = .89; RMSEA = .046 olarak hesaplanmıştır. DFA sonuçları, PYE’nin 5 faktörlü yapısının çalışmanın örnekleminde kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Her bir alt ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin güvenilirlik katsayıları ise akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılanmacı, insancıl ve teknoloji faktörleri için sırasıyla, .60, .68, .75, .78 ve .76 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur. Envanterdeki faktörlerin ayrışık olmayıp “hem o, hem o” şeklinde ölçüldüğü, yüzdeler şeklinde hesaplandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, hesaplamalar sonucunda envanterdeki boyutlardan bazılarının yüksek, bazılarının düşük seviyede ortaya çıktığı saptanmıştır.

Ölçme aracında her bir boyutu belirlemeye yönelik 8’li Likert tipinde altı madde bulunmaktadır. Bu nedenle her bir faktörde alınabilecek puanlar 6-30 arasında değişmektedir. Ölçme aracından elde edilen sonuçlar ‘ya - ya da’ değil, ‘hem - hem de’ şeklinde yorumlanmıştır.

Bu anlamda, nedensellik özellikleri sergilemeyip çoklu bakış açısına sahiptir (Karakaya ve Bay, 2004). Değerlendirme, envanterden yola çıkarak yönelimler arasında bir sıralama yapmayı gerektirmektedir. Bu anlamda veri analizinde kullanılan yöntemler, yüzde, frekans, aritmetik ortalamalardır.

PYE Akademik, Bilişsel Süreçler, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı, İnsancıl ve Teknolojik faktörlerinden oluşan ölçme aracıdır. Ölçme aracındaki her bir boyutla ilgili açıklamalar ve örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

*Akademik (md.1-6) :* Öğretim içeriğinin öğrenme sürecinden önemli olduğu savunulur. Geleneksel / temel konular ele alınır (Raven, 1970). İçerik doğrusal biçimde yapılandırılır. Öğrenciler öğrenme sürecinde pasiftirler. Didaktik öğretme-öğrenme yaklaşımlarının kullanılması teşvik edilir. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda öğrenciler test edilir. Tanner ve Tanner'e (1995) göre bu yaklaşım, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ya da çağdaş toplumsal sorunlarla ilgilenmek yerine geleneksel akademik çalışmalara daha çok önem verir. Öğrenenlerin entelektüel gelişimi için bilgi aktarımına odaklanılması vurgulanan bu yaklaşım, özellikleri bakımından davranışçı yaklaşımla benzer özellikler sergilemektedir.

### *Örnek*

*Akademik Yönelim md. no:1*

Öğrencilerin kültürümüzün en önemli değerlerini kazanmalarına olanak sağlamak, bir eğitim programının birincil önceliğidir.

*Bilişsel süreçler (md.7-12 ):* Program içeriğinden çok öğrenme sürecine odaklanır ve programın amacını, öğrencinin düşünme kabiliyetinin gelişimi olarak değerlendirir (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009). Bu yaklaşım öğrenenlere, bilişsel süreçlerde karşılaştıkları problemleri çözmeye kullanabilecekleri becerileri geliştirmeyi amaçlar.

Analiz, sentez gibi bilişsel becerilerin bilginin doğrudan öğretiminden daha önemli olduğunu savunan bu yönelim de sergilediği özellikler açısından davranışçı yaklaşıma yakın bir duruş sergiler.

*Örnek*

*Bilişsel yönelim md. no:9*

Program ilk olarak öğrencilerin bilişsel becerileri kazanmasına olanak sağlamalıdır (çıkarımda bulunma, analiz yapma, eleştirel düşünme vb.); öğretmen bunun ardından kavramsal bilgileri öğretebilir.

*Sosyal yeniden yapılanmacı (md. 13-18):* Eğitim programı sosyal değişim aracı olarak görülür. Bu programlarda, gerçek hayata dair problem çözme ve bilginin hayata entegre edilmiş doğası görülür (Watt ve diğerleri, 1997). Genel eğitimin amacı, toplumsal durumu iyileştirmek için sosyal değişimi teşvik etmek ve değişim için zemin hazırlamaktır. Bundan dolayı insanlığın sosyal problemlerini eleştirel olarak analiz etmeleri için öğrencilere öğrenme fırsatları verilmelidir (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009). Bilgi, öğrenciler tarafından sorgulanarak, keşfedilerek yapılandırılır. Portfolyo, direkt gözlem, öz-akran değerlendirmesi çoktan seçmeli testlere tercih edilir.

*Örnek*

*Sosyal yeniden yapılanmacı yönelim md. no:15*

Toplumumuzda var olan problemler programın özünü oluşturmaktadır.

*Hümanist (md.19-24 )*: Eğitimin amacı, eşsiz bireyler olabilmeleri için öğrencilerin teşvik edilmesidir. Öğrencilerin bilişsel süreçler (entelektüel bilgi ve beceri) alanları ile duyuşsal alanlarının (duygu, tutum, değer) entegrasyonu bu yaklaşımın temel önceliğidir (Jenkins, 2009). Bu yaklaşıma göre, öğrenenlere kendilerini gerçekleştirebilmeleri ve sağlıklı bir bireysellik geliştirebilmeleri için anlamlı yaşantılar sağlanması ve duygusal gelişime odaklanması gerekmektedir (Ng ve Cheung, 2002).

*Örnek*

*Hümanist yönelim md. no: 23*

Öğretimsel değerlendirme, akademik başarıya ilave olarak, öz-güven, ilgiler, motivasyon ve öz-kavramı gibi öğrencilerin bireysel gelişimiyle ilgili kavramları da vurgulamalıdır.

*Teknoloji (md.25-30 )*: Öğrencilerden beklenen etkili birer bilgi teknolojileri kullanıcıları olmalarıdır. Programın hedef-odaklı olmasına ve bu hedeflere ulaşılabilmesi için etkili öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve kullanılması gerektiğine yönelik inançları tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, davranışçılık akımından fazlasıyla etkilenmiştir (Eisner & Vallance, 1974; McNeil, 1996). Tüm öğrenme hedefleri davranışlar şeklinde ifade edip yazılır. İçerik, hedeflerin hiyerarşik sınıflamasına göre yapılandırılır. Programın amacı öğrenme-öğretme süreci sonunda gözlenebilir ve ölçülebilir tepkilerin elde edilmesine yöneliktir (Good ve Brophy, 1995; Good ve Berger, 1998; Hashim ve Chan, 1997; Jenkins, 2009). Bu yaklaşım belirli bir içeriğe, sosyal veya kişisel konulara odaklanmaz (Jenkins, 2009; Ornstein ve Hunkins, 1988).

*Örnek*

*Teknoloji Yönelim md. no:28*

Program oluşturmada öğretimsel değerlendirmenin esas fonksiyonu, öğrencilerin istenilen öğrenme hedeflerine ne oranda ulaştıklarının belirlenmesidir.

#### 4. 2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (YÖÖÖ)

Tenenbaum ve diğ. (2001) tarafından geliştirilmiş olan YÖÖÖ, toplam 30 maddeden oluşmuştur. Üniversite öğrencileri üzerinde uygulanan özgün ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin 0.52 ile 0.83 arasında değişmektedir. Maddelerin faktör yüklerinin yüksek olması da, ölçekte güçlü bir faktör yapısının bulunduğu işaret etmektedir. Faktörler arası korelasyonların ise -0.07 ile 0.43 arasında değişmesi, faktörlerin birbirinden bağımsız olduklarını göstermektedir. Ölçeğin derecelendirmesi, özgün ölçeğe uygun olarak beşli derecelendirme formunda; hiç (1), çok az (2), kısmen (3), çok (4), tamamen (5) düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 150 en düşük toplam puan ise 30 olarak belirlenmiştir. Özgün ölçek, öğretmen ve öğrenci formu olmak üzere iki ayrı kısımdan oluşmaktadır. Yapılan inceleme sonucu, boyutların öğretmen veya öğrenciye göre değişmediği, değişenin yalnızca ifade etme şekli olduğu gözlemlenmiş ve hedef kitleye göre ölçeklerden birinin seçilebileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğretmenleri üzerinde yürütülen bu araştırmada, kullanılacak olan öğretmen formudur.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Fer ve Cırık (2005) tarafından yapılmış olup, Yılmaz (2006) tarafından maddeler aynen korunarak yeniden düzenlenmiştir. Araştırmada da Fer ve Cırık (2005) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçek kullanılmıştır. Ölçek, orijinaline uygun olarak 5'li likert (Tamamen 5, Çok 4, Kısmen 3, Az 2, Hiç 1) tipinde uygulanmıştır. Puan aralıklarına göre 1-1.80 arası "hiç", 1.81-2.60 arası "az", 2.61-3.40 arası "kısmen", 3.41-4.20 arası "çok", 4.21-5.00 arası "tamamen" aralığına denk gelmektedir (Fer, Cırık, 2005) . Dış tutarlık güvenilirliği için yapılan test-tekrar test tekniği bulguları ise 0.56 ile 0.95 arasında Pearson korelasyon değeri almıştır.

Tenenbaum ve diğ. (2001), Fer ve Cırık (2005) ile bu çalışmada ölçeğe ait güvenilirlik katsayıları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. 3.

## YÖÖÖ Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı maddeler	Ölçeği Faktörleri	Tenenbaum ve diğ. (2001)	ve Fer, Cırık (2005)	Işık (2014)
1. Tartışmalar ve görüşmeler	1 - 5	.82	.90	.85
2. Kavramsal çelişkiler	6 - 8	.83	.94	.89
3. Düşünceleri diğerleriyle paylaşma	9 - 12	.79	.90	.89
4. Materyal ve kaynakların çözümü götürmeyi amaçlaması	13 - 15	.72	.90	.90
5. Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	16 - 21	.87	.89	.80
6. Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama	22 - 26	.77	.88	.87
7. Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı	27 - 30	.77	.90	.88
<i>toplam</i>		.86	.91	.90

Tablo2.4. incelendiğinde, ölçeğin toplam Cronbach Alfa değeri .90 olarak bulunmuştur. Değerlendirme sonucu, ölçeğin bu araştırmada kullanılabilmesi için güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin derslerinde yapılandırıcı öğrenme ortamı oluşturma becerilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada kullanılacak olan YÖÖÖ' nin boyutlarına ilişkin içerik ve maddeleri aşağıda açıklanmıştır.

## Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Boyutlarının Temel Özellikleri:

### 1. *Tartışmalar ve Görüşmeler (md. 1-5)*

- Problem çözme, üst düzey düşünme yetenekleri ve derin anlayışın desteklenmesi.
- Öğrenenlerin, başkalarının düşüncelerini anlamaya çalışarak kendi düşüncelerini test etmelerinin sağlanması.
- Özgün durumların ortaya konması.
- Öğrenenlerin katılımını artırmak için geribildirimlerin verilmesi.

### 2. *Kavramsal çelişkiler (md.6-8)*

- Dengesizlik durumlarının yaratılması.
- Öğrenenlerin hipotezlerine karşıt nitelikte durumların sunulmasıyla çelişkilerin tartışılmasının sağlanması.
- Çelişkilerin aydınlatılması.

### 3. *Düşünceleri diğerleriyle paylaşma (md.9-12)*

- Öğrenenlerin birbirleri ve öğretmenleriyle etkileşim içinde olmalarının desteklenmesi.
- Anlamın sosyal olarak müzakere edilmesi.
- Öğrenmenin, aktif ve işbirliği içerisinde gerçekleştirilmesi.

### 4. *Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması (md.13-15)*

- Materyallerin, empati kurmayı, pozitif düşünceyi ve öğrenen merkezli öğrenmeyi desteklemesi.
- Etkileşimli, öğrenen katılımını destekleyici fiziksel araçların yanı sıra, ham veriler ve birincil kaynaklar kullanılması.
- Temel kaynaklardan elde edilen ham verilerin, gerçek dünyanın karmaşıklığını düzenlemek için kullanılması.

5. *Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme (md. 16-21)*
- Öğrenenlerin düşünme ve anlama becerilerinin geliştirilmesi.
  - Öğrenenlere, kuşkuları, düşünceleri ve problemleri ile ilgili olarak geribildirim verilmesi.
  - Öğrenenlerin bakış açılarının ortaya çıkarılması ve bunlara değer verilmesi.
  - Öğrenmenin itici gücü olarak yansıtıcı soyutlamanın kullanılması.
  - İçeriğin ve görüşlerin, çok yönlü bakış açıları ile sunulması.
  - Sınıflama, analiz etme, tahmin etme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel özelliklerin gelişiminin desteklenmesi.
  - Öğrenenlerin meraklarının desteklenmesi için sarmal öğrenme modelinin kullanılması.
6. *Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama (md.22- 26)*
- Öğrenenlerin kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilmelerinin sağlanması
  - Konu alanının öğrenen deneyimleri ile ilgili olması.
  - Öğrenenlere, kendileriyle ilişkilendirebilecekleri problemler sunulması.
  - Öğretim programının, öğrenenlerin öngörülerine göre düzenlenmesi.
  - Öğrenenlerin ön bilgilerinin ve önceki deneyimlerinin, bilginin yapılandırılması sürecinde göz önünde bulundurulması.
7. *Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı (md.27-30)*
- Öğrenmenin temel kavramlar etrafında yapılandırılması.
  - Düşündürücü ve açık uçlu sorular sorarak derinlemesine öğrenmenin desteklenmesi.
  - Konu alanının deneysel çalışmalara uygun olması.
  - Öğrenmenin, gerçek yaşam durumlarından oluşan zengin bir öğrenme çevresi tarafından desteklenmesi.
  - Öğrenenlere, birincil deneyimler yaşatılması.



## 5. Verilerin Toplanması

Araştırma evreni ve örnekleminin belirlenmesinin ardından, MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 616 sayılı ve 2012/13 No'lu genelgesi ile Milli Eğitim Komisyonunun 27.11.2013 tarihli tutanağı gereği, İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gerekli yasal izinler için 25.11.2013 tarihinde başvuruda bulunulmuştur.

MEB İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Dairesince incelenen *Ortaokul Öğretmenlerinin Program Yönelimleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi* konulu yüksek lisans tezi araştırma önerisi ve resmi kullanım izinleri ile birlikte ölçme araçları çalışma için uygun bulunmuş ve 03.12.2013 tarihinde belirlenen örneklem üzerinde çalışmak için ilgili kurumdan yasal izin alınmıştır. Araştırmacı belirlenen okullara gerekli yasal izinleri ibraz etmek suretiyle, 11.12.2013 – 15.01.2014 tarihleri arasında bizzat giderek, öğretmenlere ölçme araçları formlarını teslim etmiş ve aynı gün içerisinde ölçekleri teslim almıştır. Verilerin toplanması sürecinde işlemlerin araştırma etik kurallarına uygun olarak yürütmesi için, çalışmaya katılan öğretmenlerin gönüllük esasına dayalı olarak iş birliğinde bulunmaları hususu gözetilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere sadece araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve uygulama ilkeleri açıklanmıştır.

## 6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veri toplama aracı ile elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamında SPSS 13.00 paket programına aktarılarak çözümlenmiştir. Araştırma alt problemleri ile ilgili testten alınan puanlarla ilgili frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X), standart sapma (Sd) hesaplanmış ve ikili değişkenler için t testi ve ikiden fazla değişkenler için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) ve ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için de Scheffé testi kullanılmıştır.

Gruplar arasındaki farkın anlamlı çıkması durumunda etki büyüklüğü eta-kare ( $\eta^2$ ) değeri incelenmiş ve elde edilen eta-kare değeri, etki büyüklük indekslerinden birisi olan *Cohen d* indeksi doğrultusunda yorumlanmıştır. Cohen (1988) d'nin yorumu için belli kesme noktaları belirlemiştir: Etki büyüklükleri  $d = .02$ 'de “küçük”,  $d = .05$ 'te “orta” ve  $d = .08$  olduğunda ise “büyük” olarak gruplanmıştır (Akt. Erkuş 2005). Ayrıca, öğretmenlerin Program Yönelimleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Kalaycı (2010)'ya göre; korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında tam olarak netlik kazandırılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyon katsayısının yorumlanmasında mutlak değer içerisinde korelasyon katsayısı;  $0.00 \leq r \leq 0.25$  ise; değişkenler arasında *çok zayıf*,  $0.26 \leq r \leq 0.49$  ise; değişkenler arasında *zayıf*,  $0.50 \leq r \leq 0.69$  ise; değişkenler arasında *orta*,  $0.70 \leq r \leq 0.89$  ise; değişkenler arasında *yüksek* ve  $0.90 \leq r \leq 1.00$  ise; değişkenler arasında *çok yüksek* bir ilişki olduğunu göstermektedir. Değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin çıkması durumunda etki büyüklüğü indekslerinden eta-kare ( $\eta^2$ ) değeri incelenmiştir. Elde edilen eta-kare ( $\eta^2$ ) değeri, etki büyüklüğü indekslerinden biri olan determinasyon katsayısı ( $r^2$ ) doğrultusunda yorumlanmıştır. Büyüköztürk (2005)'e göre, determinasyon katsayısı değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi bağlamında bir yorumlama olanağı vermez, sadece değişkenlerin birlikte hangi düzeyde ve yönde değiştikleri konusunda fikir verir.

Alanyazın araştırmaları (Davey ve Savla, 2010); *Pearson Korelasyon Katsayısı*'na ilişkin etki büyüklüğü;  $r = .10$  olması durumunda küçük (small) etki olduğu ve toplam varyansın 1%'ni açıkladığı,  $r = .30$  olması durumunda orta (medium) etki olduğu ve toplam varyansın 9%'nu açıkladığı,  $r = .50$  olması durumunda ise geniş (large) etki olduğu ve toplam varyansın 25%'ni açıkladığı ifade edilmektedir. Araştırmada sonuçlar % 95 güven aralığında,  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

#### 4.1. Araştırma sorularına yönelik bulgu ve yorumlar

4.1. Ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri hangi düzeydedir?

Tablo 4. 1.

PYE' ye (Program Yönelimleri Envanteri) ilişkin tanımsal bulgular

Program Yönelimleri Envanteri	N	Ort	Ss
Akademik	388	42,335	7,303
Bilişsel Süreçler	388	21,260	3,005
Sosyal Yeniden Yapılanmacı	388	13,624	7,475
Hümanist	388	10,709	6,734
Teknoloji	388	11,320	6,532

Tablo 4.1'e göre, öğretmenlerin "Akademik Yönelim" ortalaması ( $42,335 \pm 7,303$ ); "Bilişsel Süreçler Yönelimi" ortalaması ( $21,260 \pm 3,005$ ); "Sosyal Yeniden Yapılanmacı Yönelimi" ortalaması ( $13,624 \pm 7,475$ ); "Hümanist Yönelim" ortalaması ( $10,709 \pm 6,734$ ); "Teknoloji Yönelimi" ortalaması ( $11,320 \pm 6,532$ ) olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara bağlı olarak, öğretmenlerin sahip oldukları yönelimler sırasıyla Akademik, Bilişsel Süreçler, Sosyal Yeniden Yapılanmacı, Teknoloji ve Hümanist boyutlarında görülmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bu sonucun, Yeni Zelanda ve Queensland'da Brown, Lake ve Matters (2011) tarafından yürütülmüş olan çalışmada ortaya çıkan sonuçlarla örtüştüğü görülmüştür. Öte yandan, Cunningham, Johnson ve Carlson (1992), Ryu'nun (1998), Cheung ve Wong (2002), Redding (2008) tarafından yürütülmüş olan çalışmalarla uyum göstermediği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin en fazla bilişsel süreçler, en az ise akademik program yaklaşımına sahip oldukları belirlenen bu çalışmalarda görülen sonuçlara dair, uyumsuzluğun nedeni olarak kültürel farklılıklar faktörü göz önünde bulundurulabilir. Zira, Crummey (2007) tarafından yürütülmüş olan çalışmada ortaya çıkan sonuçlar farklı şekilde, öğretmenlerin en fazla hümanistik yönelimlere sahip olduklarının altını çizmektedir. Ayrıca başka bir farklılık, Jenkins (2009) in araştırmasında ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğretmenlerin en çok hümanist, daha sonra bilişsel süreçler program yaklaşımını benimsedikleri, sosyal yeniden yapılandırıcılık ve akademik yaklaşımın ise son sırada yer aldığı sonucuna varılmıştır. Yeşilyurt (2012), Bay, ve diğ. (2012), Tanrıverdi ve Apak (2012) tarafından yürütülmüş olan çalışmalardan elde edilen sonuçlar benzer şekilde, bu araştırma ile uyum göstermemektedir. Ortaya çıkan bu uyumsuzluğun nedeni, öğretmenlerin görev esnasında yönelimlerinin farklı değişkenler açısından değişiyor olabileceğinden kaynaklanabiliyor oluşu görüşü savunulabilir.

4. 1. 3. Ortaokul öğretmenlerinin görev sürelerine göre, branşlarına, mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna, eğitim düzeyine göre program yönelim düzeyleri anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 4. 2.

PYE Düzeylerinin Görev Sürelerine Göre Dağılım ve Etki Analizleri Tablosu

PYE	Görev süreleri	N	Ort	Ss	F	p	$\eta^2$
Akademik	1-10 Yıl	88	41,625	6,039			
	11-19 Yıl	186	41,882	8,516	2,567	0,078	
	20 Yıl Ve üstü	114	43,623	5,786			
Bilişsel Süreçler	1-10 Yıl	88	20,500	2,816			
	11-19 Yıl	186	21,753	3,095	5,747	0,003	,029
	20 Yıl Ve üstü	114	21,044	2,870			
Sosyal Yapılanmacı	1-10 Yıl	88	12,796	5,750			
	11-19 Yıl	186	15,065	8,792	7,208	0,001	,036
	20 Yıl Ve üstü	114	11,912	5,695			
Hümanist	1-10 Yıl	88	9,125	4,062			
	11-19 Yıl	186	11,930	8,134	6,414	0,002	,032
	20 Yıl Ve üstü	114	9,939	5,409			
Teknoloji	1-10 Yıl	88	10,557	4,973			
	11-19 Yıl	186	11,817	7,585	1,207	0,300	
	20 Yıl Ve üstü	114	11,097	5,657			

Tablo 4. 2. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Akademik Yönelimler ortalamalarının görev süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=2,567$ ;  $p=0,078>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Bilişsel Süreçler Yönelimleri puanları ortalamalarının görev süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=5,747$ ;  $p=0.003<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Görev süresi 11-19 yıl olanların bilişsel süreçler yönelim puanları ( $21,753 \pm 3,095$ ), görev süresi 1-10 yıl olanların bilişsel süreçler puanlarından ( $20,500 \pm 2,816$ ) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 11-19 yıl olanlarda görülen bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde küçük etki düzeyinde olduğu ( $\eta^2=,029$ ) ve toplam varyansın %0,08’ni açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Sosyal Yeniden Yapılanmacı Yönelimler puanları ortalamalarının görev süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=7,208$ ;  $p=0.001<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Görev süresi 11-19 yıl olanların sosyal yeniden yapılanmacı yönelimler puanları ( $15,065 \pm 8,792$ ), görev süreleri 20 yıl ve üstü olanların sosyal yeniden yapılanmacı puanlarından ( $11,912 \pm 5,695$ ) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 11-19 yıl olanlarda görülen bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde küçük etki düzeyinde olduğu ( $\eta^2=,036$ ) ve toplam varyansın %0,1’ni açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Hümanist Yönelimler puanları ortalamalarının görev süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=6,414$ ;  $p=0.002<0.05$ ).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Görev süresi 11-19 yıl olanların hümanist yönelimler puanları ( $11,930 \pm 8,134$ ), kıdem 1-10 yıl olanların hümanist puanlarından ( $9,125 \pm 4,062$ ) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 11-19 yıl olanların hümanist puanları ( $11,930 \pm 8,134$ ), Görev süresi 20 yıl ve üstü olanların insancıl puanlarından ( $9,939 \pm 5,409$ ) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 11-19 yıl olanlarda görülen bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde küçük etki düzeyinde olduğu ( $\eta^2=,032$ ) ve toplam varyansın %0,1'ni açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Teknoloji Yönelimler puanları ortalamalarının Görev 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 ( $F=1,207$ ;  $p=0,300>0.05$ ).

Bulgulardan yola çıkarak, görev sürelerinde 11-19 yıl arası çalışmakta olanlar Bilişsel, Sosyal yeniden yapılanmacı ve Hümanist yönelimlerde anlamlı bir fark yaratmıştır. İfade edilen yönelimler, çağdaş yönelimler özellikleri taşıdığından saptanan bu farkın çalışma deneyimi ile ilgili olabileceği sonucuna varılabilir. 1-10 yıl arası çalışmakta olanlar deneyimler açısından en genç gruba dahil olup anlamlı bir fark yaratmayışları program hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları ile açıklanabilir. 20 yıl ve üstü çalışmakta olanlarda anlamlı bir farkın ortaya çıkmayıışı ise, uzun süre boyunca sisteme dahil olmuş olmaları ve değişime direnç gösteriyor olmaları ile açıklanabilir. Ortaya çıkan etki büyüklüğü incelendiğinde, genel olarak farklılıkların küçük etki oranında olduğu saptanmıştır.

Ortaya çıkan bu sonuç, deneyimli öğretmenlerin daha fazla akademik yaklaşıma sahip olduğu sonucuna ulaşılan Cheung ve Wong (2002)'un çalışmasıyla örtüşmemektedir. Benzer şekilde de Jenkins (2009) in çalışmasında deneyimli öğretmenlerin yarattığı teknolojik ve bilişsel süreçler program yaklaşımlarından söz edilmektedir.

Tablo 4. 3.

## PYE Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımı

PYE	Branş	N	Ort	Ss	F	p	$\eta^2$
Akademik	Matematik	79	43,760	4,666	2,399	0,050	,024
	Türkçe	75	43,120	4,846			
	Yabancı Dil	77	40,390	8,338			
	Sosyal Bilgiler	62	42,387	8,133			
	Diğer	95	42,074	8,862			
Bilişsel Süreçler	Matematik	79	20,013	2,267	6,083	0,000	,060
	Türkçe	75	21,093	2,237			
	Yabancı Dil	77	21,221	3,152			
	Sosyal Bilgiler	62	22,065	3,177			
	Diğer	95	21,937	3,488			
Sosyal Yeniden Yapılanmacı	Matematik	79	11,304	5,539	4,315	0,002	,043
	Türkçe	75	12,733	5,426			
	Yabancı Dil	77	13,571	6,402			
	Sosyal Bilgiler	62	15,839	9,065			
	Diğer	95	14,853	9,221			
İnsancıl	Matematik	79	9,177	4,209	3,057	0,017	,031
	Türkçe	75	9,987	4,738			
	Yabancı Dil	77	10,364	5,577			
	Sosyal Bilgiler	62	12,694	8,773			



	Diğer	95	11,537	8,570		
	Matematik	79	10,165	4,689		
	Türkçe	75	10,653	5,283		
Teknoloji	Yabancı Dil	77	12,325	5,369	1,590	0,176
	Sosyal Bilgiler	62	12,242	8,389		
	Diğer	95	11,390	7,976		

Tablo 4.3. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Akademik Yönelimler 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 ( $F=2,399$ ;  $p=0.05<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Branş matematik olanların akademik yönelimler puanları ( $43,760 \pm 4,666$ ), branş yabancı dil olanların akademik yönelimler puanlarından ( $40,390 \pm 8,338$ ) yüksek bulunmuştur. Branş türkçe olanların akademik puanları ( $43,120 \pm 4,846$ ), branş yabancı dil olanların akademik yönelimler puanlarından ( $40,390 \pm 8,338$ ) yüksek bulunmuştur. Branş matematik olanların puanlarındaki bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde küçük etki düzeyinde olduğu ( $\eta^2=,024$ ) ve toplam varyansın %0,05ni açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Bilişsel Süreçler Yönelimler 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 ( $F=6,083$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Branş türkçe olanların bilişsel süreçler yönelimler puanları ( $21,093 \pm 2,237$ ), branş matematik olanların bilişsel süreçler yönelimler puanlarından ( $20,013 \pm 2,267$ ) yüksek bulunmuştur.

Branş yabancı dil olanların bilişsel süreçler yönelimler puanları (21,221 ± 3,152), branş matematik olanların bilişsel süreçler yönelimler puanlarından (20,013 ± 2,267) yüksek bulunmuştur.

Branş sosyal bilgiler olanların bilişsel süreçler yönelimler puanları (22,065 ± 3,177), branş matematik olanların bilişsel süreçler yönelimler puanlarından (20,013 ± 2,267) yüksek bulunmuştur. Branş diğer olanların bilişsel süreçler puanları (21,937 ± 3,488), branş matematik olanların bilişsel süreçler yönelimler puanlarından (20,013 ± 2,267) yüksek bulunmuştur. Branş sosyal bilgiler olanların puanlarındaki bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde orta etki düzeyinde olduğu ( $\eta^2=,060$ ) ve toplam varyansın %0,3 nü açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Sosyal Yeniden Yapılanmacı Yönelimler 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 ( $F=4,315$ ;  $p=0.002<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Branş sosyal bilgiler olanların sosyal yeniden yapılanmacı yönelimler puanları (15,839 ± 9,065), branş matematik olanların sosyal yeniden yapılanmacı yönelimler puanlarından (11,304 ± 5,539) yüksek bulunmuştur. Branş diğer olanların sosyal yeniden yapılanmacı yönelimler puanları (14,853 ± 9,221), branş matematik olanların sosyal yeniden yapılanmacı puanlarından (11,304 ± 5,539) yüksek bulunmuştur. Branş sosyal bilgiler olanların sosyal yeniden yapılanmacı yönelimler puanları (15,839 ± 9,065), branş türkçe olanların sosyal yeniden yapılanmacı puanlarından (12,733 ± 5,426) yüksek bulunmuştur. Branş sosyal bilgiler olanların puanlarındaki bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde küçük etki düzeyinde olduğu ( $\eta^2=,043$ ) ve toplam varyansın %0,1ni açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Hümanist Yönelimler 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 ( $F=3,057$ ;  $p=0.017<0.05$ ).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. branş sosyal bilgiler olanların hümanist yönelimler puanları (12,694 ± 8,773), branş matematik olanların insancıl puanlarından (9,177 ± 4,209) yüksek bulunmuştur.

Branş diğer olanların hümanist yönelimler puanları (11,537 ± 8,570), branş matematik olanların hümanist yönelimler puanlarından (9,177 ± 4,209) yüksek bulunmuştur. Branş sosyal bilgiler olanların hümanist yönelimler puanları (12,694 ± 8,773), branş türkçe olanların hümanist yönelimler puanlarından (9,987 ± 4,738) yüksek bulunmuştur. Branş sosyal bilgiler olanların hümanist yönelimler puanları (12,694 ± 8,773), branş yabancı dil olanların insancıl puanlarından (10,364 ± 5,577) yüksek bulunmuştur. Branş sosyal bilgiler olanların puanlarındaki bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde küçük etki düzeyinde olduğu ( $\eta^2=,031$ ) ve toplam varyansın %0,09nu açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Teknoloji Yönelimleri 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 bulunmamıştır ( $F=1,590$ ;  $p=0,176>0.05$ ). Bulgulardan yola çıkarak, branş değişkeni göz önüne alındığında, Matematik öğretmenlerinin Akademik yönelimlerde, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ise; Bilişsel süreçler, Sosyal yeniden yapılanmacı ve Hümanist yönelimlerde anlamlı bir fark yarattığı; öte yandan Teknoloji yönelimlerinde hiçbir branşta anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı saptanmıştır. Ortaya çıkan farklılıklara ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde, sadece Sosyal Bilgiler branşındaki öğretmenlerde, Bilişsel Süreçler Yönelimler anlamında orta düzeyde etki olduğu diğer gruplarda ise küçük etki olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç, Cheung ve Wong (2002) tarafından yürütülmüş ola araştırma ile örtüşmemektedir. Bu araştırmadan farklı olarak, Cheung ve Wong (2002), İngilizce öğretmenlerinin daha fazla insancıl yaklaşıma sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu farklılığın kaynağının yine kültürel özelliklerden kaynaklandığı görüşü ortaya atılabilir.

Tablo 4. 4.

PYE Düzeylerinin mezun olunan yüksek öğrenim kurumu değişkenine göre dağılımı ve Etki Analizleri Tablosu

PYE	Mezun olunan yüksek öğrenim kurumu	N	Ort	Ss	F	p	$\eta^2$
Akademik	Eğitim Fakültesi	183	42,377	6,531			
	Fen Edebiyat	93	41,183	10,305	1,999	0,137	
	Diğer	112	43,223	5,109			
Bilişsel Süreçler	Eğitim Fakültesi	183	20,869	2,387			
	Fen Edebiyat	93	22,731	3,762	15,933	0,000	,076
	Diğer	112	20,679	2,829			
Sosyal Yeniden Yapılanmacı	Eğitim Fakültesi	183	12,601	5,759			
	Fen Edebiyat	93	16,979	10,639	13,095	0,000	,064
	Diğer	112	12,509	5,848			
Hümanist	Eğitim Fakültesi	183	9,623	4,772			
	Fen Edebiyat	93	13,624	10,267	12,285	0,000	,060
	Diğer	112	10,063	4,888			
Teknoloji	Eğitim Fakültesi	183	10,967	4,956			
	Fen Edebiyat	93	12,538	9,607	2,145	0,119	
	Diğer	112	10,884	5,511			

Tablo 3.5. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Akademik Yönelimler puanları ortalamalarının mezun olunan yüksek öğrenim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,999$ ;  $p=0,137>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Bilişsel Süreçler Yönelimleri puanları ortalamalarının mezun olunan yüksek öğrenim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=15,933$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. mezun olunan yüksek öğrenim kurumu fen edebiyat olanların bilişsel süreçler yönelimleri puanları ( $22,731 \pm 3,762$ ), mezun olunan yüksek öğrenim kurumu eğitim fakültesi olanların bilişsel süreçler puanlarından ( $20,869 \pm 2,387$ ) yüksek bulunmuştur. mezun olunan yüksek öğrenim kurumu fen edebiyat olanların bilişsel süreçler yönelimleri puanları ( $22,731 \pm 3,762$ ), mezun olunan yüksek öğrenim kurumu diğer olanların bilişsel süreçler yönelimleri puanlarından ( $20,679 \pm 2,829$ ) yüksek bulunmuştur. Mezun olunan yüksek öğrenim kurumu fen edebiyat olanların puanlarında görülen farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde, orta eki olduğu ( $\eta^2=,076$ ) ve toplam varyansın % 0,5ni açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Sosyal Yeniden Yapılanmacı Yönelimler puanları ortalamalarının mezun olunan yüksek öğrenim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=13,095$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Mezun olunan yüksek öğrenim kurumu Fen Edebiyat olanların sosyal yeniden yapılanmacı yönelimleri puanları ( $16,979 \pm 10,639$ ), mezun olunan yüksek öğrenim kurumu Eğitim Fakültesi olanların sosyal yeniden yapılanmacı yönelimleri puanlarından ( $12,601 \pm 5,759$ ) yüksek bulunmuştur.

Mezun olunan yüksek öğrenim kurumu Fen Edebiyat olanların sosyal yeniden yapılanmacı yönelimleri puanları ( $16,979 \pm 10,639$ ), mezun olunan yüksek öğrenim kurumu Diğer olanların sosyal yeniden yapılanmacı yönelimleri puanlarından ( $12,509 \pm 5,848$ ) yüksek bulunmuştur. Mezun olunan yüksek öğrenim kurumu fen edebiyat olanların puanlarında görülen farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde, orta eki olduğu ( $\eta^2=,064$ ) ve toplam varyansın %0,4nü açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Hümanist Yönelimler puanları ortalamalarının mezun olunan yüksek öğrenim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=12,285$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. mezun olunan yüksek öğrenim kurumu Fen Edebiyat olanların hümanist yönelimleri puanları ( $13,624 \pm 10,267$ ), mezun olunan yüksek öğrenim kurumu Eğitim Fakültesi olanların hümanist yönelimler puanlarından ( $9,623 \pm 4,772$ ) yüksek bulunmuştur. Mezun olunan yüksek öğrenim kurumu Fen Edebiyat olanların insancıl puanları ( $13,624 \pm 10,267$ ), mezun olunan yüksek öğrenim kurumu diğer olanların hümanist yönelimler puanlarından ( $10,063 \pm 4,888$ ) yüksek bulunmuştur. Mezun olunan yüksek öğrenim kurumu fen edebiyat olanların puanlarında görülen farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde, orta eki olduğu ( $\eta^2=,060$ ) ve toplam varyansın %0,3nü açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Teknoloji Yönelimleri puanları ortalamalarının mezun olunan yüksek öğrenim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=2,145$ ;  $p=0,119>0.05$ ).

Elde edilen bulgular sonucunda, Fen Edebiyat mezunu olan öğretmenlerin Bilişsel süreçler, Sosyal yeniden yapılanmacı ve Hümanist yönelimler boyutunda anlamlı farka yol açtıkları saptanmıştır. Elde edilen bu farka ilişkin Fen Edebiyat mezunlarının hizmet öncesi aldığı formasyon eğitimlerinin çalışma yaşantılarında daha çağdaş ve güncel bir yaklaşım sergilemiş olabileceklerine katkı sağlamış olması olarak yorumlanabilir.

Ortaya çıkan farklılıklara ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde, ortaya çıkan mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve yönelimler arasındaki anlamlı farklılıkların orta etki düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4. 5.

PYE Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı ve Etki Analizleri Tablosu

PYE	Eğitim Düzeyi	N	Ort	Ss	t	p	$\eta^2$
Akademik	Lisans Mezunu	305	42,072	7,445			
	Lisans Üstü (Yüksek Lisans Ve Doktora Mezunu)	83	43,301	6,713	-1,361	0,174	
	Lisans Mezunu	305	21,512	3,123			
Bilişsel Süreçler	Lisans Üstü (Yüksek Lisans Ve Doktora Mezunu)	83	20,337	2,318	3,193	0,000	,026
	Lisans Mezunu	305	14,502	7,930			
	Lisans Üstü (Yüksek Lisans Ve Doktora Mezunu)	83	10,398	4,144	4,546	0,000	,051
Sosyal Yeniden Yapılanmacı	Lisans Üstü (Yüksek Lisans Ve Doktora Mezunu)	83	9,012	4,230	2,608	0,001	,017
	Lisans Mezunu	305	11,171	7,204			
	Lisans Üstü (Yüksek Lisans Ve Doktora Mezunu)	83	11,305	6,913			
Hümanist	Lisans Üstü (Yüksek Lisans Ve Doktora Mezunu)	83	11,374	4,923	-0,085	0,933	
	Lisans Mezunu	305	11,305	6,913			
	Lisans Üstü (Yüksek Lisans Ve Doktora Mezunu)	83	11,374	4,923			
Teknoloji	Lisans Üstü (Yüksek Lisans Ve Doktora Mezunu)	83	11,374	4,923			
	Lisans Mezunu	305	11,305	6,913			
	Lisans Üstü (Yüksek Lisans Ve Doktora Mezunu)	83	11,374	4,923			

Tablo 4.5'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin Akademik Yönelimler puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,361$ ;  $p=0,174>0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Bilişsel Süreçler Yönelimler puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=3,193$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Lisans Mezunu olan öğretmenlerin bilişsel süreçler puanları ( $x=21,512$ ), yüksek lisans veya doktora mezunu olan öğretmenlerin bilişsel süreçler yönelimler puanlarından ( $x=20,337$ ) yüksek bulunmuştur. Bilişsel Süreçler Yönelimlerinde görülen bu farka ilişkin küçük etki ( $\eta^2 =,026$ ) olduğu ve toplam varyansın % 0,06sını açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Sosyal Yeniden Yapılanmacı Yönelimler puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=4,546$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Lisans Mezunu olan öğretmenlerin sosyal yeniden yapılanmacı puanları ( $x=14,502$ ), yüksek lisans veya doktora mezunu olan öğretmenlerin sosyal yeniden yapılanmacı yönelimler puanlarından ( $x=10,398$ ) yüksek bulunmuştur. Sosyal Yeniden Yapılanmacı Yönelimlerde görülen bu farka ilişkin orta etki ( $\eta^2 =,051$ ) olduğu ve toplam varyansın %0,2sini açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Hümanist Yönelimler puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=2,608$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Lisans Mezunu olan öğretmenlerin hümanist yönelimler puanları ( $x=11,171$ ), yüksek lisans veya doktora mezunu olan öğretmenlerin insancıl puanlarından ( $x=9,012$ ) yüksek bulunmuştur. Hümanist Yönelimlerde görülen bu farka ilişkin küçük etki ( $\eta^2 =,017$ ) olduğu ve toplam varyansın %0,02ni açıkladığı görülmektedir.



Araştırmaya katılan öğretmenlerin Teknoloji Yönelimleri puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t=-0,085$ ;  $p=0,933>0,05$ ).

Bulgulardan hareketle, lisans mezunu öğretmenlerin Bilişsel, Sosyal yeniden yapılanmacı ve Hümanist yönelimlerde anlamlı bir fark ortaya çıkardıkları saptanmıştır. Ortaya çıkan farklara ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde, Lisans mezunlarının Sosyal Yeniden Yapılanmacı Yönelimlerde gösterdikleri farka ilişkin etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu, diğerlerinin ise küçük etki düzeyinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

4. 2. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmaları hangi düzeydedir?

Tablo 4. 6.

YÖÖÖ 'ye (Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği) ilişkin tanımsal bulgular

YÖÖÖ	N	Ort	Ss	$\bar{x}$
Tartışmalar Ve Görüşmeler (md.1-5)	388	19,291	3,391	3,85
Kavramsal Çelişkiler(md.6-8)	388	7,090	3,061	2,36
Düşüncelerini Diğerleriyle Paylaşma (md.9-12)	388	16,531	2,370	4,13
Materyal Ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması (md.13-15)	388	12,510	1,852	4,17
Yansıtma Ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme (md.16-21)	388	23,784	3,366	3,96
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama (md.22-26)	388	18,936	2,596	3,78
Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı (md.27-30)	388	16,603	2,421	4,15

Tablo 4.6'ya göre, öğretmenlerin “yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği” alt boyutu ortalaması (19,291 ± 3,391); “kavramsal çelişkiler” ortalaması (7,090 ± 3,061); “düşüncelerini diğerleriyle paylaşma” ortalaması (16,531 ± 2,370); “materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması” ortalaması (12,510 ± 1,852); “yansıtma ve kavram keşfi için motive etme” ortalaması (23,784 ± 3,366); “öğrenen ihtiyaçlarını karşılama” ortalaması (18,936 ± 2,596); “anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı” ortalaması (16,603 ± 2,421) olarak bulunmuştur. YÖÖÖ'den elde edilen ortalamalardan yola çıkarak, öğretmenlerin alt boyutlarda kendilerini ne derece yetkin gördüklerini saptamak için, toplam ortalamalardan boyutlar bazında aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır.

Buna göre, öğretmenler Materyal ve Kaynakların Çözüme Götürmeyi Amaçlaması, Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı kurma, Düşüncelerini Diğerleriyle Paylaşma, Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme, Tartışmalar ve Görüşmeler, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama boyutunda “çok” Kavramsal Çelişkiler boyutunda ise, kendilerini “kısmen” yetkin görüyor olmaları sonucuna varılmıştır. Kavramsal çelişkiler boyutunda görülen görece az yetkinliğin nedenlerinden birinin kültürel olabileceği yorumu yapılabilir. Bu sonuçlar Ocak (2012) ve Koç (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

4. 2. 3. Ortaokul öğretmenlerinin görev sürelerine, branşlarına, mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna, eğitim düzeyine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 4. 7.

## YÖÖÖ Düzeylerinin Görev Süresine Göre Dağılımı ve Etki Analizleri Tablosu

YÖÖÖ	Görev süresi	N	Ort	Ss	F	p	$\eta^2$
Tartışmalar ve Görüşmeler	1-10 Yıl	88	19,625	3,267			
	11-19 Yıl	186	19,296	3,392	0,773	0,462	
	20 Yıl Ve üstü	114	19,026	3,488			
Kavramsal Çelişkiler	1-10 Yıl	88	7,761	2,738			
	11-19 Yıl	186	6,941	3,113	2,821	0,061	
	20 Yıl Ve üstü	114	6,816	3,161			
Düşüncelerini Diğerleriyle Paylaşma	1-10 Yıl	88	16,523	2,239			
	11-19 Yıl	186	16,796	2,323	3,030	<b>0,049</b>	<b>,015</b>
	20 Yıl Ve üstü	114	16,105	2,501			
Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması	1-10 Yıl	88	12,216	1,497			
	11-19 Yıl	186	12,629	1,643	1,517	0,221	
	20 Yıl Ve üstü	114	12,544	2,347			
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	1-10 Yıl	88	24,171	2,784			
	11-19 Yıl	186	23,737	3,506	0,847	0,430	
	20 Yıl Ve üstü	114	23,561	3,543			
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	1-10 Yıl	88	19,318	2,032			
	11-19 Yıl	186	19,022	2,729	2,686	0,069	
	20 Yıl Ve üstü	114	18,500	2,718			

Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	1-10 Yıl	88	16,739	2,535		
	11-19 Yıl	186	16,742	2,306	1,514	0,221
	20 Yıl Ve üstü	114	16,272	2,504		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Tartışmalar Ve Görüşmeler puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,773$ ;  $p=0,462>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kavramsal Çelişkiler puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=2,821$ ;  $p=0,061>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Düşüncelerini Diğerleriyle Paylaşma puanları ortalamalarının görev 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 ( $F=3,030$ ;  $p=0.049<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Görev süresi 11-19 yıl olanların düşüncelerini diğerleriyle paylaşma puanları ( $16,796 \pm 2,323$ ), kıdem 20 yıl ve üstü olanların düşüncelerini diğerleriyle paylaşma puanlarından ( $16,105 \pm 2,501$ ) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 11-19 yıl olanların puanlarında görülen bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde, küçük etki olduğu ( $\eta^2=,015$ ) ve toplam varyansın %0,02sini açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır( $F=1,517$ ;  $p=0,221>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yansıtma Ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır( $F=0,847$ ;  $p=0,430>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır( $F=2,686$ ;  $p=0,069>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,514$ ;  $p=0,221>0.05$ ).

Bulgulardan yola çıkarak, anlamlı farklılığın sadece 11-19 yıl arası görev yapmakta olan öğretmenlerde Düşüncelerini diğerleriyle paylaşma boyutunda görüldüğü , etki büyüklüğü anlamında ise küçük etki düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç Koç (2013) ve Ağlagül (2009) ün çalışmalarındaki mesleki deneyim süresiyle anlamlı bir farklılığın göstermediği çalışmayla uyum göstermemektedir.

Tablo 4. 8.

YÖÖÖ düzeylerinin branş değişkenine göre dağılımı ve Etki Analizleri Tablosu

YÖÖÖ	Branş	N	Ort	Ss	F	p	$\eta^2$
	Matematik	79	20,633	2,728			
	Türkçe	75	19,467	3,059			
Tartışmalar ve Görüşmeler	Yabancı Dil	77	17,961	3,925	6,564	<b>0,000</b>	<b>,064</b>
	Sosyal Bilgiler	62	19,355	2,987			
	Diğer	95	19,074	3,538			
	Matematik	79	7,367	3,599			
Kavramsal Çelişkiler	Türkçe	75	7,040	2,915	0,481	0,750	
	Yabancı Dil	77	7,273	2,594			
	Sosyal Bilgiler	62	7,048	3,133			
	Diğer	95	6,779	3,022			
	Matematik	79	17,975	2,320			
	Türkçe	75	16,253	2,087			
Düşüncelerini Diğerleriyle Paylaşma	Yabancı Dil	77	15,805	2,357	10,821	<b>0,000</b>	<b>,102</b>
	Sosyal Bilgiler	62	16,387	2,191			
	Diğer	95	16,232	2,299			
	Matematik	79	12,835	2,133			
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması	Türkçe	75	12,547	1,687	1,804	0,127	
	Yabancı Dil	77	12,221	1,991			
	Sosyal Bilgiler	62	12,774	1,541			

	Diğer	95	12,274	1,759			
	Matematik	79	25,038	3,224			
	Türkçe	75	23,573	3,285			
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Yabancı Dil	77	23,390	3,502	3,695	<b>0,006</b>	<b>,037</b>
	Sosyal Bilgiler	62	23,677	3,130			
	Diğer	95	23,295	3,395			
	Matematik	79	20,013	2,519			
	Türkçe	75	18,627	2,358			
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Yabancı Dil	77	18,701	2,833	4,464	<b>0,002</b>	<b>,045</b>
	Sosyal Bilgiler	62	18,565	2,493			
	Diğer	95	18,716	2,517			
	Matematik	79	17,304	2,114			
	Türkçe	75	16,560	2,321			
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Yabancı Dil	77	16,558	2,746	2,383	0,051	
	Sosyal Bilgiler	62	16,387	2,242			
	Diğer	95	16,232	2,499			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Tartışmalar Ve Görüşmeler 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 ( $F=6,564$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Branş matematik olanların tartışmalar ve görüşmeler puanları ( $20,633 \pm 2,728$ ), branş türkçe olanların tartışmalar ve görüşmeler puanlarından ( $19,467 \pm 3,059$ ) yüksek bulunmuştur.

Branş matematik olanların tartışmalar ve görüşmeler puanları ( $20,633 \pm 2,728$ ), branş yabancı dil olanların tartışmalar ve görüşmeler puanlarından ( $17,961 \pm 3,925$ ) yüksek bulunmuştur. Branş Türkçe olanların tartışmalar ve görüşmeler puanları ( $19,467 \pm 3,059$ ), branş yabancı dil olanların tartışmalar ve görüşmeler puanlarından ( $17,961 \pm 3,925$ ) yüksek bulunmuştur. Branş sosyal bilgiler olanların tartışmalar ve görüşmeler puanları ( $19,355 \pm 2,987$ ), branş yabancı dil olanların tartışmalar ve görüşmeler puanlarından ( $17,961 \pm 3,925$ ) yüksek bulunmuştur. Branş diğer olanların tartışmalar ve görüşmeler puanları ( $19,074 \pm 3,538$ ), branş yabancı dil olanların tartışmalar ve görüşmeler puanlarından ( $17,961 \pm 3,925$ ) yüksek bulunmuştur. Branş matematik olanların tartışmalar ve görüşmeler puanları ( $20,633 \pm 2,728$ ), branş sosyal bilgiler olanların tartışmalar ve görüşmeler puanlarından ( $19,355 \pm 2,987$ ) yüksek bulunmuştur. Branş matematik olanların tartışmalar ve görüşmeler puanları ( $20,633 \pm 2,728$ ), branş diğer olanların tartışmalar ve görüşmeler puanlarından ( $19,074 \pm 3,538$ ) yüksek bulunmuştur. Branş matematik olanların puanlarındaki bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde, orta etki olduğu ( $\eta^2=,064$ ) ve toplam varyansın %0,4nü açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kavramsal Çelişkiler 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 bulunmamıştır ( $F=0,481$ ;  $p=0,750>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Düşüncelerini Diğerleriyle Paylaşma 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 ( $F=10,821$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Branş matematik olanların düşüncelerini diğerleriyle paylaşma puanları ( $17,975 \pm 2,320$ ), branş türkçe olanların düşüncelerini diğerleriyle paylaşma puanlarından ( $16,253 \pm 2,087$ ) yüksek bulunmuştur. branş matematik olanların düşüncelerini diğerleriyle paylaşma puanları ( $17,975 \pm 2,320$ ), branş yabancı dil olanların düşüncelerini diğerleriyle paylaşma puanlarından ( $15,805 \pm 2,357$ ) yüksek bulunmuştur.



Branş matematik olanların düşüncelerini diğerleriyle paylaşma puanları ( $17,975 \pm 2,320$ ), branş sosyal bilgiler olanların düşüncelerini diğerleriyle paylaşma puanlarından ( $16,387 \pm 2,191$ ) yüksek bulunmuştur. branş matematik olanların düşüncelerini diğerleriyle paylaşma puanları ( $17,975 \pm 2,320$ ), branş diğer olanların düşüncelerini diğerleriyle paylaşma puanlarından ( $16,232 \pm 2,299$ ) yüksek bulunmuştur. Branş matematik olanların puanlarındaki bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde, büyük etki olduğu ( $\eta^2=,102$ ) ve toplam varyansın %1,04 nü açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Materyal Ve Kaynakların Çözüm Götürmeyi Amaçlaması 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 bulunmamıştır ( $F=1,804$ ;  $p=0,127>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yansıtma Ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme 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 ( $F=3,695$ ;  $p=0.006<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Branş matematik olanların yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanları ( $25,038 \pm 3,224$ ), branş türkçe olanların yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanlarından ( $23,573 \pm 3,285$ ) yüksek bulunmuştur. Branş matematik olanların yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanları ( $25,038 \pm 3,224$ ), branş yabancı dil olanların yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanlarından ( $23,390 \pm 3,502$ ) yüksek bulunmuştur. Branş matematik olanların yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanları ( $25,038 \pm 3,224$ ), branş sosyal bilgiler olanların yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanlarından ( $23,677 \pm 3,130$ ) yüksek bulunmuştur. Branş matematik olanların yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanları ( $25,038 \pm 3,224$ ), branş diğer olanların yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanlarından ( $23,295 \pm 3,395$ ) yüksek bulunmuştur. Branş matematik olanların puanlarındaki bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde, küçük etki olduğu ( $\eta^2=,037$ ) ve toplam varyansın %0,1ni açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama 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 ( $F=4,464$ ;  $p=0.002<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Branş matematik olanların öğrenen ihtiyaçlarını karşılama puanları ( $20,013 \pm 2,519$ ), branş türkçe olanların öğrenen ihtiyaçlarını karşılama puanlarından ( $18,627 \pm 2,358$ ) yüksek bulunmuştur. Branş matematik olanların öğrenen ihtiyaçlarını karşılama puanları ( $20,013 \pm 2,519$ ), branş yabancı dil olanların öğrenen ihtiyaçlarını karşılama puanlarından ( $18,701 \pm 2,833$ ) yüksek bulunmuştur. Branş matematik olanların öğrenen ihtiyaçlarını karşılama puanları ( $20,013 \pm 2,519$ ), branş sosyal bilgiler olanların öğrenen ihtiyaçlarını karşılama puanlarından ( $18,565 \pm 2,493$ ) yüksek bulunmuştur. Branş matematik olanların öğrenen ihtiyaçlarını karşılama puanları ( $20,013 \pm 2,519$ ), branş diğer olanların öğrenen ihtiyaçlarını karşılama puanlarından ( $18,716 \pm 2,517$ ) yüksek bulunmuştur. Branş matematik olanların puanlarındaki bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde, küçük etki olduğu ( $\eta^2=,045$ ) ve toplam varyansın %0,2sini açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı 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 bulunmamıştır ( $F=2,383$ ;  $p=0,051>0.05$ ).

Elde edilen bulgulara dayanarak, Matematik öğretmenlerinin Tartışmalar ve görüşmeler, Düşüncelerini diğerleriyle paylaşma, Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama boyutlarında anlamlı bir fark ortaya koydukları ve etki büyüklüğü anlamında, Matematik öğretmenlerinin Tartışmalar Ve Görüşmeler boyutunda anlamında orta etki düzeyinde oldukları, Düşüncelerini Diğerleriyle Paylaşma anlamında büyük etki düzeyinde oldukları, Yansıtma Ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme ile Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama boyutlarında küçük etki düzeyinde oldukları sonucuna varılmıştır.

Tablo 4. 9.

YÖÖÖ düzeylerinin mezun olunan yüksek öğrenim kurumu değişkenine göre dağılımı ve Etki Analizleri Tablosu

YÖÖÖ	Mezun Olunan		N	Ort	Ss	F	p	$\eta^2$
	Yüksek Öğrenim Kurumu							
Tartışmalar ve Görüşmeler	Eğitim Fakültesi		183	18,995	3,512			
	Fen Edebiyat		93	19,323	3,159	1,736	0,178	
	Diğer		112	19,750	3,352			
Kavramsal Çelişkiler	Eğitim Fakültesi		183	7,044	2,755			
	Fen Edebiyat		93	6,946	3,478	0,351	0,704	
	Diğer		112	7,286	3,183			
Düşüncelerini Diğerleriyle Paylaşma	Eğitim Fakültesi		183	16,164	2,293			
	Fen Edebiyat		93	16,699	2,250	4,622	<b>0,010</b>	<b>,023</b>
	Diğer		112	16,991	2,513			
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması	Eğitim Fakültesi		183	12,465	1,869			
	Fen Edebiyat		93	12,645	1,551	0,324	0,723	
	Diğer		112	12,473	2,053			
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Eğitim Fakültesi		183	23,661	3,515			
	Fen Edebiyat		93	23,602	3,011	0,862	0,423	
	Diğer		112	24,134	3,400			
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Eğitim Fakültesi		183	18,863	2,552			
	Fen Edebiyat		93	18,860	2,548	0,380	0,684	

	Diğer	112	19,116	2,717		
Anlam Oluşturma ve	Eğitim Fakültesi	183	16,705	2,459		
Gerçek Yaşam	Fen Edebiyat	93	16,323	2,127		
Olaylarıyla Bağlantı					0,827	0,438
	Diğer	112	16,670	2,587		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Tartışmalar Ve Görüşmeler Puanları ortalamalarının mezun olunan yüksek öğrenim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,736$ ;  $p=0,178>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kavramsal Çelişkiler Puanları ortalamalarının mezun olunan yüksek öğrenim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,351$ ;  $p=0,704>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Düşüncelerini Diğerleriyle Paylaşma puanları ortalamalarının mezun olunan yüksek öğrenim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=4,622$ ;  $p=0.01<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. mezun olunan yüksek öğrenim kurumu diğer olanların düşüncelerini diğerleriyle paylaşma puanları ( $16,991 \pm 2,513$ ), mezun olunan yüksek öğrenim kurumu eğitim fakültesi olanların düşüncelerini diğerleriyle paylaşma puanlarından ( $16,164 \pm 2,293$ ) yüksek bulunmuştur. Mezun olunan yüksek öğrenim kurumu diğer olanların puanlarındaki bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde, küçük etki olduğu ( $\eta^2=,023$ ) ve toplam varyansın %0,05ni açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Materyal Ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması puanları ortalamalarının mezun olunan yüksek öğrenim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,324$ ;  $p=0,723>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme puanları ortalamalarının mezun olunan yüksek öğrenim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,862$ ;  $p=0,423>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Puanları ortalamalarının mezun olunan yüksek öğrenim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,380$ ;  $p=0,684>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı puanları ortalamalarının mezun olunan yüksek öğrenim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,827$ ;  $p=0,438>0.05$ ).

Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma açısından sadece Düşüncelerini diğerleriyle paylaşma boyutunda Diğer başlığı altında toplanan öğretmenlerin anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır. Etki büyüklüğü incelendiğinde, oluşan farka ilişkin küçük etki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. 10.

## YÖÖÖ Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı ve Etki Analizleri Tablosu

YÖÖÖ	Eğitim düzeyi	N	Ort	Ss	t	p	η <sup>2</sup>
Tartışmalar ve Görüşmeler	Lisans Mezunu	305	19,321	2,990			
	Lisans üstü (Yüksek Lisans Veya Doktora Mezunu)	83	19,181	4,594	0,334	0,792	
Kavramsal Çelişkiler	Lisans Mezunu	305	6,797	2,938			
	Lisans üstü (Yüksek Lisans Veya Doktora Mezunu)	83	8,169	3,275	-3,679	0,000	,034
Düşüncelerini Diğerleriyle Paylaşma	Lisans Mezunu	305	16,246	2,222			
	Lisans üstü (Yüksek Lisans Veya Doktora Mezunu)	83	17,578	2,609	-4,660	0,000	,053
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması	Lisans Mezunu	305	12,410	1,810			
	Lisans üstü (Yüksek Lisans Veya Doktora Mezunu)	83	12,880	1,966	-2,057	0,052	,011
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Lisans Mezunu	305	23,371	3,241			
	Lisans üstü (Yüksek Lisans Veya Doktora Mezunu)	83	25,301	3,403	-4,760	0,000	,055
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Lisans Mezunu	305	18,571	2,422			
	Lisans üstü (Yüksek Lisans Veya Doktora Mezunu)	83	20,277	2,782	-5,508	0,000	,073

	Lisans Mezunu	305	16,387	2,230			
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Lisans üstü (Yüksek Lisans Veya Doktora Mezunu)	83	17,398	2,901		-3,418	0,001 ,029

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Tartışmalar Ve Görüşmeler puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t=0,334$ ;  $p=0,792>0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kavramsal Çelişkiler puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3,679$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Yüksek Lisans Veya Doktora Mezunu olan öğretmenlerin kavramsal çelişkiler puanları ( $x=8,169$ ), lisans mezunu olan öğretmenlerin kavramsal çelişkiler puanlarından ( $x=6,797$ ) yüksek bulunmuştur. Kavramsal Çelişkiler puanlarında görülen bu farka ilişkin küçük etki olduğu ( $\eta^2=,034$ ) ve toplam varyansın %0,1ni açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Düşüncelerini Diğerleriyle Paylaşma puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-4,660$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Yüksek Lisans Veya Doktora Mezunu olan öğretmenlerin düşüncelerini diğerleriyle paylaşma puanları ( $x=17,578$ ), lisans mezunu olan öğretmenlerin düşüncelerini diğerleriyle paylaşma puanlarından ( $x=16,246$ ) yüksek bulunmuştur. Düşüncelerini Diğerleriyle Paylaşma puanlarında görülen bu farka ilişkin orta etki ( $\eta^2=,053$ ) olduğu ve toplam varyansın %0,2sini açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Materyal Ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t=-2,057$ ;  $p=0,052>0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-4,760$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Yüksek Lisans Veya Doktora Mezunu olan öğretmenlerin yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanları ( $x=25,301$ ), lisans mezunu olan öğretmenlerin yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanlarından ( $x=23,371$ ) yüksek bulunmuştur. Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme puanlarında görülen bu farka ilişkin orta etki olduğu ( $\eta^2=,055$ ) ve toplam varyansın %0,3nü açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-5,508$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Yüksek Lisans Veya Doktora Mezunu olan öğretmenlerin öğrenen ihtiyaçlarını karşılama puanları ( $x=20,277$ ), lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrenen ihtiyaçlarını karşılama puanlarından ( $x=18,571$ ) yüksek bulunmuştur. Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama puanlarında görülen bu farka ilişkin orta etki olduğu ( $\eta^2=,077$ ) ve toplam varyansın % 0,5ni açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3,418$ ;  $p=0,001<0,05$ ).



Yüksek Lisans Veya Doktora Mezunu olan öğretmenlerin anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı puanları ( $x=17,398$ ), lisans mezunu olan öğretmenlerin anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı puanlarından ( $x=16,387$ ) yüksek bulunmuştur. Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı puanlarında görülen bu farka ilişkin küçük etki olduğu ( $\eta^2=,029$ ) ve toplam varyansın %0,08ni açıkladığı görülmektedir.

Bulgulardan yola çıkarak, Lisans üstü eğitim görmüş öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinde anlamlı fark ortaya koymuş olmaları saptanmıştır. Etki büyüklükleri anlamında ise, Kavramsal Çelişkiler boyutunda küçük, Düşüncelerini Diğerleriyle Paylaşma, Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etmede ve Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama orta, Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı kurmada ise küçük etki olduğu saptanmıştır. Buna bağlı olarak, ortaya konan bu sonucun lisans üstü eğitim almış olmanın hem öğretmenlerin program hakkında daha çok bilgiye sahip olmaları hem de zamanlarını, materyallerini daha verimli kullanıyor olmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir.

4. 3. Ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ve öğretimde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4.3.1. Ortaokul öğretmenlerinin Akademik, Bilişsel, Sosyal Yeniden Yapılanmacı, Hümanist, Teknoloji Program Yönelimleri ve Öğretimde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4. 11.

YÖÖÖ ile PYE arasında korelasyon analizleri tablosu

Değişkenler	Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı	Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama	Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması	Düşüncelerini diğerleriyle paylaşma	Tartışmalar ve görüşmeler	Kavramsal çelişkiler							
	r <sup>2</sup>	r <sup>2</sup>	r <sup>2</sup>	r <sup>2</sup>	r <sup>2</sup>	r <sup>2</sup>	r <sup>2</sup>							
Sosyal yeniden yapılanmacı	-,257***	,066	-,312***	,097	-,228***	,052	-,136**	,018	-	-	-	-	-	-
Akademik	,343***	,118	,280***	,078	,224***	,050	,193***	,037	,199***	,040	-	-	-	-
Teknoloji	-,326***	,106	-,337***	,114	-,244***	,060	-,181***	,033	-,171***	,029	-,102*	,01	-	-
Bilişsel Süreçler	-,202***	,041	-,158**	,025	-,199***	,040	-	-	-,143**	,020	-,126*	,016	-	-
Hümanist	-,306***	,094	-,210***	,044	-,169***	,029	-,162***	,026	-,118*	,014	-	-	-,10*	,010

Not: \* p<.05, \*\* p<.01, \*\*\*p<.001

Tablo 4.11'den elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin Program yönelimleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde, anlamlı olduğu tespit edilen ilişkiler doğrultusunda;

*Sosyal yeniden yapılanmacı* alt boyutu ile *anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı* alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %25,7 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=-0,257$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Buna göre sosyal yeniden yapılanmacı alt boyutu puanı arttıkça anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü açısından, küçük etki olduğu tespit edilmiştir. Determinasyon katsayısı ele alındığında, Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutundaki toplam varyansın %6,6'nın Sosyal yeniden yapılanmacı ( $r^2 : ,066$ ) yönelimden kaynaklandığı görülmektedir.

Akademik alt boyutu ile anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %34,3 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=0,343$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre akademik alt boyutu puanı arttıkça anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutu puanı da artmaktadır. Etki büyüklüğü açısından, orta etki olduğu tespit edilmiştir. Determinasyon katsayısı ele alındığında, Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutundaki toplam varyansın %11,8'nin Akademik ( $r^2: 118$ ) yönelimlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Teknoloji alt boyutu ile anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %32,6 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=-0,326$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre teknoloji alt boyutu puanı arttıkça anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü açısından, küçük etki olduğu ve determinasyon katsayısı ele alındığında, Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutundaki toplam varyansın %10,6'sının Teknoloji yönelimlerden ( $r^2 : ,106$ ) kaynaklandığı görülmektedir.

Bilişsel süreçler alt boyutu ile anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %20,2 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=-0,202$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre bilişsel süreçler alt boyutu puanı arttıkça anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde, küçük etki olduğu görülmüştür.

Determinasyon katsayısı ele alındığında, Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutundaki toplam varyansın % 4,1'nin Bilişsel süreçler ( $r^2$ : ,041)'den kaynaklandığı görülmektedir.

Hümanist alt boyutu ile anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %30,6 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=-0,306$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre insancıl alt boyutu puanı arttıkça anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde, orta etki olduğu görülmüştür. Determinasyon katsayısı ele alındığında, Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutundaki toplam varyansın %9,4'nün Hümanist ( $r^2$  : ,094) yönelimlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Sosyal yeniden yapılanmacı alt boyutu ile öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %31,2 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=-0,312$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre sosyal yeniden yapılanmacı alt boyutu puanı arttıkça öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü açısından, küçük etki olduğu görülmektedir. Determinasyon katsayısı ele alındığında, Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama boyutundaki toplam varyansın %9,7'sinin Sosyal yeniden yapılanmacı yönelimlerden ( $r^2$  : ,097) etkilendiği görülmektedir.

Akademik alt boyutu ile öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %28,0 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=0,280$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre akademik alt boyutu puanı arttıkça öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyutu puanı da artmaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde ise, küçük etki olduğu ve determinasyon katsayısı ele alındığında, Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama boyutundaki toplam varyansın %7,8'nin ( $r^2$  : ,078) Akademik yönelimlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Teknoloji alt boyutu ile öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %33,7 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=-0,337$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Buna göre teknoloji alt boyutu puanı arttıkça öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde, küçük etki olduğu olduğu, determinasyon katsayısı ele alındığında ise, Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama boyutundaki toplam varyansın %11,4nün Teknoloji ( $r^2 : ,114$ ) yönelimlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Bilişsel süreçler alt boyutu ile öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %15,8 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=-0,158$ ;  $p=0,002<0,05$ ). Buna göre bilişsel süreçler alt boyutu puanı arttıkça öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü açısından, küçük etki olduğu görülmüştür. Determinasyon katsayısı ele alındığında, Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama boyutundaki toplam varyansın %2,5nin Bilişsel ( $r^2 : ,025$ ) yönelimlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Hümanist alt boyutu ile öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %21,0 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=-0,210$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre insancıl alt boyutu puanı arttıkça öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü anlamında, küçük etki olduğu görülmüştür. Determinasyon katsayısı ele alındığında, Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama boyutundaki toplam varyansın %4,4nün Hümanist( $r^2 : ,044$ ) yönelimlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Sosyal yeniden yapılanmacı alt boyutu ile yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %22,8 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=-0,228$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre sosyal yeniden yapılanmacı alt boyutu puanı arttıkça yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü açısından, küçük etki olduğu ve determinasyon katsayısı ele alındığında, Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme boyutundaki toplam varyansın %5,2sinin Sosyal yeniden yapılanmacı ( $r^2 : ,052$ ) yönelimlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Akademik alt boyutu ile yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %22,4 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=0,224$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre akademik alt boyutu puanı arttıkça yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutu puanı da artmaktadır. Etki büyüklüğü açısından, küçük etki olduğu görülmektedir. Determinasyon katsayısı ele alındığında Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme boyutundaki toplam varyansın %5 nin Akademik ( $r^2 : ,050$ ) yönelimlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Teknoloji alt boyutu ile yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %24,4 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=-0,244$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre teknoloji alt boyutu puanı arttıkça yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü açısından, küçük etki olduğu görülmektedir. Determinasyon katsayısı ele alındığında Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme boyutundaki toplam varyansın %6 nın Teknoloji ( $r^2 : ,060$ ) yönelimlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Bilişsel süreçler alt boyutu ile yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %19,9 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=-0,199$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre bilişsel süreçler alt boyutu puanı arttıkça yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü açısından, küçük etki olduğu görülmektedir. Determinasyon katsayısı ele alındığında Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme boyutundaki toplam varyansın %4nün Bilişsel Süreçler ( $r^2 : ,040$ ) den kaynaklandığı görülmektedir.

Hümanist alt boyutu ile yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %16,9 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=-0,169$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Buna göre insancıl alt boyutu puanı arttıkça yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü anlamında, küçük etki olduğu saptanmıştır.

Determinasyon katsayısı ele alındığında Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme boyutundaki toplam varyansın %2,9nun Hümanist yönelimlerden ( $r^2 : ,060$ ) kaynaklandığı görülmektedir.

Sosyal yeniden yapılanmacı alt boyutu ile materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=-0,136$ ;  $p=0,007<0,05$ ). Buna göre sosyal yeniden yapılanmacı alt boyutu puanı arttıkça materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde, küçük etki olduğu tespit edilmiştir. Determinasyon katsayısı ele alındığında, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutundaki toplam varyansın %1,8nin Sosyal yeniden yapılanmacı yönelimlerden ( $r^2 : ,018$ ) kaynaklandığı görülmektedir.

Akademik alt boyutu ile materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,193$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre akademik alt boyutu puanı arttıkça materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyutu puanı da artmaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde, küçük etki olduğu görülür. Determinasyon katsayısı ele alındığında materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutundaki toplam varyansın %3,7nin Akademik ( $r^2:,037$ ) yönelimlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Teknoloji alt boyutu ile materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=-0,181$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre teknoloji alt boyutu puanı arttıkça materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü açısından, küçük etki olduğu görülmektedir. Determinasyon katsayısı ele alındığında, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutundaki toplam varyansın %3,3nün *Teknoloji* yönelimlerden ( $r^2:,033$ ) kaynaklandığı görülmektedir.

Bilişsel süreçler alt boyutu ile materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ( $r=-0,071$ ;  $p=0,161>0,05$ ).

Hümanist alt boyutu ile materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=-0,162$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Buna göre insancıl alt boyutu puanı arttıkça materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü açısından, küçük etki olduğu, determinasyon katsayısı ele alındığında ise, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutundaki toplam varyansın %2,6sının Hümanist yönelimlerden ( $r^2 : ,026$ ) kaynaklandığı görülmektedir.

Sosyal yeniden yapılanmacı alt boyutu ile düşüncelerini diğerleriyle paylaşma alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır ( $r=-0,096$ ;  $p=0,059>0,05$ ).

Akademik alt boyutu ile düşüncelerini diğerleriyle paylaşma alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,199$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre akademik alt boyutu puanı arttıkça düşüncelerini diğerleriyle paylaşma alt boyutu puanı da artmaktadır. Etki büyüklüğü bağlamında, küçük etki olduğu tespit edilmiştir. Determinasyon katsayısı ele alındığında Düşüncelerini diğerleriyle paylaşma boyutundaki toplam varyansın %4 nün Akademik ( $r^2 : ,040$ ) yönelimlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Teknoloji alt boyutu ile düşüncelerini diğerleriyle paylaşma alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=-0,171$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Buna göre teknoloji alt boyutu puanı arttıkça düşüncelerini diğerleriyle paylaşma alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü bağlamında, küçük etki olduğu tespit edilmiştir.



Determinasyon katsayısı ele alındığında Düşüncelerini diğerleriyle paylaşma boyutundaki toplam varyansın %2,9nun Teknoloji ( $r^2$ : ,029) yönelimlerinden kaynaklandığı görülmektedir.

Bilişsel süreçler alt boyutu ile düşüncelerini diğerleriyle paylaşma alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=-0,143$ ;  $p=0,005<0,05$ ). Buna göre bilişsel süreçler alt boyutu puanı arttıkça düşüncelerini diğerleriyle paylaşma alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde, küçük etki olduğu sonucuna varılmıştır. Determinasyon katsayısı ele alındığında, Düşüncelerini diğerleriyle paylaşma boyutundaki toplam varyansın %2 sinin Bilişsel Süreçler ( $r^2$  : ,020) den kaynaklandığı görülmektedir.

Hümanist alt boyutu ile düşüncelerini diğerleriyle paylaşma alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=-0,118$ ;  $p=0,020<0,05$ ). Buna göre insancıl alt boyutu puanı arttıkça düşüncelerini diğerleriyle paylaşma alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü açısından, küçük etki olduğu görülür. Determinasyon katsayısı ele alındığında Düşüncelerini diğerleriyle paylaşma boyutundaki toplam varyansın %1,4unun Hümanist yönelimlerden ( $r^2$ : ,014) kaynaklandığı görülmektedir.

Sosyal yeniden yapılanmacı alt boyutu ile tartışmalar ve görüşmeler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ( $r=-0,078$ ;  $p=0,127>0,05$ ).

Akademik alt boyutu ile tartışmalar ve görüşmeler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ( $r=0,033$ ;  $p=0,520>0,05$ ).

Teknoloji alt boyutu ile tartışmalar ve görüşmeler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında ( $r=-0,102$ ;  $p=0,044<0,05$ ) negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre teknoloji alt boyutu puanı arttıkça tartışmalar ve görüşmeler alt boyutu puanı azalmaktadır.

Etki büyüklüğü incelendiğinde küçük etki olduğu sonucu ortaya çıkar. Determinasyon katsayısı ele alındığında, Tartışmalar ve görüşmeler boyutundaki toplam varyansın %1 nin Teknoloji ( $r^2:0,10$ ) yönelimlerinden kaynaklandığı görülmektedir.

Bilişsel süreçler alt boyutu ile tartışmalar ve görüşmeler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında ( $r=-0,126$ ;  $p=0,013<0,05$ ) negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre bilişsel süreçler alt boyutu puanı arttıkça tartışmalar ve görüşmeler alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde, korelasyon anlamında küçük etki olduğu görülür. Determinasyon katsayısı ele alındığında, Tartışmalar ve görüşmeler boyutundaki toplam varyansın %1,6'sının Bilişsel Süreçler yönelimlerinden ( $r^2: 0,16$ ) kaynaklandığı görülmektedir.

Hümanist alt boyutu ile tartışmalar ve görüşmeler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ( $r=-0,078$ ;  $p=0,125>0,05$ ).

Sosyal yeniden yapılanmacı alt boyutu ile kavramsal çelişkiler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ( $r=-0,038$ ;  $p=0,450>0,05$ ).

Akademik alt boyutu ile kavramsal çelişkiler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ( $r=0,029$ ;  $p=0,567>0,05$ ).

Teknoloji alt boyutu ile kavramsal çelişkiler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ( $r=-0,088$ ;  $p=0,084>0,05$ ).

Bilişsel süreçler alt boyutu ile kavramsal çelişkiler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ( $r=0,010$ ;  $p=0,843>0,05$ ).

Hümanist alt boyutu ile kavramsal çelişkiler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında ( $r=-0,102$ ;  $p=0,045<0,05$ ) negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre insancıl alt boyutu puanı arttıkça kavramsal çelişkiler alt boyutu puanı azalmaktadır. Etki büyüklüğü açısından, küçük etki olduğu görülmektedir. Determinasyon katsayısı ele alındığında Kavramsal çelişkiler boyutundaki toplam varyansın %1 nin Hümanist yönelimlerden kaynaklandığı görülmektedir ( $r^2:0,10$ )

Elde edilen bulgulardan hareketle, PYE ve YÖÖÖ arasındaki ilişkiler ve etki büyüklükleri incelendiğinde, öğretmenlerin sahip olduğu yönelimlerden sadece Akademik Yönelim ve YÖÖ arasında pozitif, diğer yönelimler için negatif ilişkilerin var olduğu, ilişkilerin etki büyüklükleri incelemesi sonucu ise genel olarak küçük etki düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Tespit edilen bu sonuç, öğretmenlerin en fazla Akademik yönelimlere sahip olması ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma konusunda genel olarak kendilerini çok yetkin görüyor olmaları ile ilişkilendirilebilir. Ortaya çıkan bu sonucun yorumlanması anlamında, her ne kadar bir eğitim programının öğretim içeriğinin öğrenme sürecinden önemli olduğunu ve programın ana önceliğinin öğrenenlerin belirli bir konu alanında entelektüel, mantıksal düşünme ve araştırma becerilerinin geliştirilmesi olduğunu düşünseler de değişime direnç göstermeyip çağdaş paradigma yönünde uyumlu bir yapı sergileri görülmektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve öneriler açıklanmaktadır.

### 5. SONUÇLAR , ÖNERİLER ve ARAŞTIRMA SÜRECİNE YÖNELİK SINIRLILIKLAR

#### SONUÇLAR

##### 5.1. Ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri hangi düzeydedir?

Ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerini farklı değişkenler açısından inceleyip, program yönelimleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını araştırıldığı bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin sırasıyla Akademik, Bilişsel Süreçler, Sosyal Yeniden Yapılanmacı, Teknoloji ve Hümanist yönelimlerde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ek olarak, sınıflarda kullanılan materyaller, zaman, ve öğrenci özellikleri, fiziksel koşullar gibi etmenlerin de zaman içerisinde öğretmenlerin program yönelimleri hakkındaki görüşlerini değiştiriyor olabileceği fikri ek bir sav olarak ortaya sürülebilir.

5.1.1. Ortaokul öğretmenlerinin görev sürelerine, branşlarına, mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna, eğitim düzeyine göre program yönelim düzeyleri anlamlı bir fark göstermekte midir?

Program yönelimleri açısından araştırmada incelenen görev süresi değişkenine göre, 11-19 yıl arası görev yapmakta olan öğretmenlerin çağdaş ve yapılandırmacı anlayışa daha uygun kabul edilen program yönelimlerden Bilişsel, Sosyal yeniden yapılanmacı ve Hümanist yönelimlerde diğer öğretmenlere göre daha üst düzeyde bir yönelim sergiledikleri görölmektedir.

Bu araştırmada çıkan sonuca göre, göreve yeni başlayan öğretmenlerin ve meslekte daha deneyimli olan öğretmenlerin çoğunlukla konu odaklı yönelimlere odaklandığı ancak belli bir düzeyde deneyim kazananların geleneksel yapının değişim paradigmasına uyum sağladıkları fikri savunulabilir.

Branş değişkeni açısından ele alındığında, Matematik öğretmenlerinin Akademik yönelimlerde, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ise; Bilişsel süreçler, Sosyal yeniden yapılanmacı ve Hümanist yönelimlerde yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, Matematik dersinin konularının analitik özellikleri düşünöldüğünde, Matematik öğretmenlerinin içeriğin doğrusal biçimde yapılandırıldığı, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda öğrencilerin test edildiği, mantıksal düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini savunan, temelde bilimsel ve teorik olan Akademik program yönelimlerine daha yatkın olduğu söylenebilir. Öte yandan, yine branşlarının doğası gereği Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Akademik yönelimlerin aksine içerikten çok öğrenme sürecine ve öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözümede kullanabilecekleri becerileri geliştirmeyi amaçlayan Bilişsel yönelimlere daha yatkın oldukları görölmektedir. Bilişsel Yönelimlere ek olarak, disiplinler arası içeriğe sahip olan ve öğrenmenin sosyal konularla iç içe yapılandırıldığı Sosyal yeniden yapılanmacı yönelimlere de yatkın olmaları sosyal bilgiler dersinin özellikleri ile örtüşmektedir. Benzer şekilde, öğrenciyi temel alan ve onların bilişsel süreçler (entelektüel bilgi ve beceri) alanları ile duyuşsal alanlarının (duygu, tutum, değer) entegrasyonunu savunan Hümanist Yönelimlerde de diğer branşlara sahip öğretmenlerden daha yatkın olmaları sosyal bilgiler dersinin doğası ile örtüşen başka bir özelliktir.

Öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu değişkeni açısından ortaya çıkan bulgulara göre, Fen Edebiyat mezunu öğretmenlerin çağdaş sayılan Bilişsel süreçler, Sosyal yeniden yapılanmacı ve Hümanist yönelimler boyutunda anlamlı farka yol açtıkları saptanmıştır. Ortaya çıkan bu farkın yorumlanmasında, Fen Edebiyat mezunu öğretmenlerinin Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerine oranla eğitim sisteminde görülen değişikliklere daha ılımlı yaklaşıyor olmalarından kaynaklandığı fikri savunulabilir. Bu anlamda, hizmet öncesi eğitimlerinde katı akademik programlara maruz kalmayışları savı da geliştirilebilir.

Eğitim düzeyleri dikkate alındığında, lisans mezunu öğretmenlerin çağdaş yönelimler olan Bilişsel, Sosyal yeniden yapılanmacı ve Hümanist yönelimlerde anlamlı bir fark ortaya çıkardıkları saptanmıştır. Bu farka ilişkin olarak, lisansüstü eğitimin getirdiği katı başarı odaklı paradigmasının lisans mezunlarının aksine geleneksel anlayışla biçimlenmiş ideal eğitim programları yönelimlerine yol açtığı, buna bağlı olarak da lisans mezunlarının sonuçtan çok sürece önem veren eğitim almış olmaları sebebiyle çağdaş yönelimlerde anlamlı fark ortaya koydukları savıyla desteklenebilir.

5.2. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmaları hangi düzeydedir?

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmaları düzeyleri incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin genel olarak sınıflarda kullandıkları materyallerin, empati kurmayı, pozitif düşünceyi ve öğrenen merkezli öğrenmeyi desteklemesi, öğrenme sürecinde yarattıkları sınıf ortamının düşündürücü ve açık uçlu sorular sorarak derinlemesine öğrenmenin desteklenmesi konusunda kendilerini çok yetkin gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretim sürecinde öğrencilerin birbirleri ve kendileriyle etkileşim içinde olmalarını desteklemeleri konusunda da kendilerini çok yetkin gördükleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler, benzer şekilde, öğrencilerde sınıflama, analiz etme, tahmin etme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel özelliklerin gelişiminin desteklenmesi, öğrencilerin, başkalarının düşüncelerini anlamaya çalışarak kendi düşüncelerini test etmelerini sağlamaları ve öğrencilerin ön bilgilerinin ve önceki deneyimlerinin, bilginin yapılandırılması sürecinde göz önünde bulundurmaları konusunda kendileri çok yetkin görmektedirler.

Çalışmada ortaya çıkan bir başka sonuç da yapılandırmacı yaklaşımla öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde belki de en güç gerçekleştirilen öğrenmede dengesizlik durumları yaratma, çelişkilerin yaratılması ve tartışmaların sağlanması ve bu çelişkilerin aydınlatılması konusunda kendilerini kısmen yetkin görmektedirler.

Ortaya çıkan bu sonucun yorumlanmasında öncelikle kavramsal çelişkiler adı ile adlandırılan boyuttaki tüm özelliklerin öğretilmede üst düzey denebilecek beceriler barındırdığı ve kendilerini görece yetersiz görmelerinin altında yatan temel nedenin hizmet öncesi aldıkları eğitimin gelişen ve değişim gösteren eğitim paradigmalarıyla eş zamanlı uyum sağlayamadığı söylenebilir.

5.2.1. Ortaokul öğretmenlerinin görev sürelerine, branşlarına, mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna, eğitim düzeyine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yapılandırmacı öğrenme ortamları düzenlenmesinde görev süresi değişkeni açısından, anlamlı farkın sadece 11-19 yıl arası çalışmakta olan öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleriyle etkileşim içinde olmalarını destekleme ve aktif iş birliği içinde öğretimi sürdürme konularıyla “Düşüncelerini diğerleriyle paylaşma” boyutunda görüldüğü saptanmıştır.

Branş değişkeni açısından incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin diğer branşlara kıyasla, problem çözmeye, üst düzey düşünme yetenekleri ve derin anlayışın desteklenmesi, öğrencilerin birbirleri ve kendileriyle etkileşim içinde olmalarını destekleme, öğretimde sınıflama, analiz etme, tahmin etme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel özelliklerin gelişimini desteklemeleri ve ön bilgilerin bilginin yapılandırılması sürecinde göz önünde bulundurulması gerektiği konusuna uygun öğretim gerçekleştiriyor olmaları kendi konu alanları ile son derece uyum sağlamaktadır. Ortaya çıkan anlamlı farkta da bu etkinin temel olduğu görüşü savunulabilir.

Mezun olunan yüksek öğrenim kurumu değişkeni açısından, Diğer başlığı altında toplanmış olan Eğitim Enstitüsü, İlahiyat Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ev Ekonomisi Meslek Yüksek Okulu, ve BESYO mezunu öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamları düzenlemede, öğretim süreci ile ilgili olarak, işbirliği, sosyal müzakereler, ve karşılıklı etkileşim konularında anlamlı fark yaratmış olmaları kendilerinin Eğitim Fakültesi veya Fen Edebiyat mezunlarının aksine öğretim sürecini “girdi-işlem-çıkı” şeklinde görmeyip, öğrenme ve öğretmeyi daha sosyal ve dinamik bir olgu olarak ele almalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir.

Eğitim düzeyi değişkeni açısından, lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerin lisans mezunlarına nazaran yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada anlamlı fark yarattıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun yorumlanmasında kullanılacak olan sav lisansüstü eğitim almış olanların kendilerini geliştirmeye daha fazla önem vermeleri ve böylelikle eğitim programları hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaları ve öğretim sürecinde alışmış oldukları disiplinli çalışma alışkanlıkları gereği öğretim sürecinde daha bilinçli planlamalar yapmalarıyla ilişkilendirilebilir. Buna göre alınan eğitim süresi arttıkça öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim ortamı hazırlamaları konusunda kendilerini daha yetkin hissettikleri söylenebilir.



5.3. Ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ve öğretimde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5.3.1. Ortaokul öğretmenlerinin Akademik, Bilişsel, Sosyal Yeniden Yapılanmacı, Hümanist, Teknoloji Program Yönelimleri ve Öğretimde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ve öğretimde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmaları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı incelendiğinde ise; program yönelimlerinden sadece Akademik yönetime sahip olma ile yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama konusunda kendi yetkin hissetme arasında pozitif yönde bir ilişki çıkmıştır. Çalışmanın bu bulguları alan yazında ifade edilen durumlarla örtüşmemektedir. Alan yazında daha önce de belirtildiği gibi çağdaş yönelimler olan Bilişsel süreçler, Sosyal yeniden yapılanmacı, ve Hümanist yönelimler boyutları ile yine çağdaş eğitim özellikleri sergileyen Yapılandırmacı yaklaşımla öğrenme ortamları oluşturma arasında pozitif ilişkiler olduğudur. Fakat, yapılan bu araştırma sonucunda, literatürden beklenilenin aksine pratikte öğretmenlerin Akademik yönelimlerle birlikte kendilerini yapılandırmacı yaklaşımla öğrenme ortamı düzenleme konusunda kendilerini yetkin görüyor olmaları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu noktada ortaya çıkan bu sonuç ile ilgili olarak, öncelikle öğretmenlerin değişen programa direnç göstermeyip aksine programla uyumlu özellikler gösterdikleri görülür. Teori ve pratikte görülen bu uyumsuzluğun nedenlerinden biri, öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi eğitimin köklü eğitim paradigmalarıyla örtülü fakültelerde geçmiş olması ve aldıkları bu eğitimden etkilenmiş olmaları savı ortaya atılabilir, zira; geleneksel yaklaşımdan çağdaş yaklaşımlara doğru atılan bu adımlar sadece Türkiye’de değil, dünyada çok günceldir, dolayısıyla; ortaya çıkan çağdaş eğitim anlayışını içselleştirmenin zamana bağlı olduğu ifade edilebilir.

Yine bu sonuca göre öğretmenlerin daha çağdaş kabul edilen bilişsel, sosyal yeniden yapılandırmacı ve hümanist yönelimlere daha yüksek oranda sahip olmalarına rağmen kendilerini yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerinde az yetkin görmeleri yapılandırmacı anlayışı içselleştirmedikleri şeklinde açıklanabilir. Bu durumun bir başka nedeni ise kendilerinden kaynaklanmayan kimi nedenlerden dolayı istedikleri sınıf ortamını yaratamadıkları ve kimi engellerle karşılaştıkları sonucuna ulaşılabilir.

## ÖNERİLER

### 5.4. Eğitim Durumlarına İlişkin Öneriler

Öğretmenlerin program yönelimleri ile sınıfta yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak, program geliştirme çalışmalarında öğretmen yönelimlerinin göz önünde bulundurulması gereken bir husus olduğu, öğretmenlerin yönelimlerinin önceden belirlenerek programın uygulanmasında hangi yönlerde desteğe ihtiyaç duyacakları hizmet içi eğitimlerin niteliğini arttırabilir. Hizmet öncesi eğitimde öğretmenlerin sahip olduğu yönelimlerin program uygulamalarına olan etkisi göz önüne alındığında, değerler sorunsalının göz ardı edilmemesi gerektiği, oluşturulacak olan ders programlarının etkili bir şekilde geliştirilmesi ve değerlendirilmesi önerilebilir. İnançların davranışları etkilediği konusunun irdelendiği bu araştırmadan, varılan sonuçlar gereği; eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin, sınıf içi uygulamalarda inanç faktörünün devreye girdiğini göz ardı etmeyip, “hazırlanan-uygulanan-kazanımlara yansıyan program” arasındaki bağın kopmaması gerektiğini bilerek uygulamalarını daha etkin şekilde planlamaları önerilebilir.

## 5.5. Gelecekte Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler

Çalışma konusunun etki kapsamının da büyümesi anlamına gelecek olan benzer çalışmalarda farklı evrenlerin kullanılması ve nicel verilerin kullanıldığı bu araştırma sonuçlarının nitel verilerle desteklenmesi önerilir. Ortaokullarda yürütülmüş olan bu araştırmanın farklı seviyelerde yürütülebileceği, bu anlamda bir farklılığın ortaya çıkıp çıkmadığının belirlenebileceği, öğretmenler ile gerçekleştirilmiş olan bu çalışmanın okul yöneticileri veya öğrenciler ile de yürütülebileceği önerilebilir. Öğretmenlerin sahip olduğu yönelimlerin çağdaş anlayışla ilişkili olması ancak yapılandırmacı öğrenme ortamı yaratmada kendilerini az yetkin kabul etmeleri nitel veri toplama araçları ile daha derinlemesine analizlerle tabi tutulabilir.

Uygulamalara yön veren inanç sistemleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlere bu inanç sistemlerinin hangi faktörlerden etkilendiğinin araştırması bir başka öneridir. Bu anlamda, Yönelimler Envanteri hizmet öncesi öğretmen adaylarında uzun dönem incelemelerine konu edilebilir. Bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine dair inançları inceleyen yönelimler Envanteri benzer şekilde öğrencilere de uygulanarak akademik başarıları ile olan ilişkileri incelenebilir.

Bu çalışma öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma konusunda kendi görüşlerine dayalı olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin de görüşlerinin alındığı benzer çalışmalarla bu algının öğretim sürecinin diğer paydaşlarca da paylaşılıp paylaşılmadığına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

## ARAŞTIRMA SÜRECİNE YÖNELİK SINIRLILIKLAR

Aşağıda; yapılan araştırma sürecinde araştırmacının karşılaştığı sınırlılıklar açıklanmıştır.

Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri yalnızca görev süreleri, branş, mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu, eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Benzer çalışmalarda incelenmiş olan cinsiyet, yaş, ırk, medeni durum ve okulun sosyo ekonomik düzeyi deđiőkenlerinin özellikle inançlar ekseninde anlamlı farklılık ortaya koydukları gözlemlenmiőtir. Bu anlamda, gelecekte yapılacak olan çalışmalarda, incelenecek olan değişkenler arasında cinsiyet, yaş, ırk, medeni durum ve okulun sosyo ekonomik düzeyi de araştırmaya dahil edilebilir.

## Kaynakça

- Abbott, 5. and T. Ryan ‘Conststructing Knowledge, Reconstructing Schooling’  
Educational Leadership, November, 1999: 66-69.
- Acun,İ.(2006), “Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamaları”, C. Öztürk ( Editör),  
Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: PegemA Yayınları.
- Acun,İ.(2006), “Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamaları”, C. Öztürk ( Editör),  
Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: PegemA Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. İşbirlikli Öğrenme ve geleneksel Öğretimin Üniversite  
Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal  
Özellikleri Üzerindeki Etkileri, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi: I.  
Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 25-28 Eylül, (1990), s.187-201.
- Açıkgöz, K. (2004). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K.Ü.(2004), Aktif Öğrenme, İzmir:Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağlagül, D. (2009). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin  
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi,  
Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
Adana.
- Akçay, Cengiz (2006). Türk Eğitim Sitemi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akdağ, G.; Çinici, A. Ve Akgün, A. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının  
Portfolyo Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Route Educational & Social  
Science Journal Volume 1(1), April 2014
- Alexander, WM, ; Lewis, AJ (1981). Curriculum planning for better teaching and  
learning (4th ed). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Alpar, Reha (2010) Uygulamalı İstatistik Ve Geçerlik - Güvenirlik. Ankara: Detay  
Yayıncılık. Ankara: Pegem Akademi.

- Altun, S. ve Büyükduman, İ. (2007). Yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri bir örnek çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 7(1): 7-39.
- Arslan, A., Orhan, S. ve Kırbaş, A. (2010), “Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşleri”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(1), 85-100.
- Artzt, A. & Armour-Thomas, E. (1996, April). Evaluation of instructional practice in the secondary school mathematics classroom: A cognitive perspective. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED397131)
- Aziz, Aysel (2010) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Ve Teknikleri. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bal, Hüseyin (2001) . Bilimsel Araştırma Yöntem Ve Teknikleri. Isparta: SDÜ Yayınevi.
- Balcı, A. S. (2007). Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamasının etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York, NY: Freeman.
- Başaran, İ.E. (1998). Eğitime giriş. Ankara:Umut Yayım Dağıtım.
- Baştürk, S. ve Dönmez, G. (2011a). Öğretmen adaylarının limit ve süreklilik konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin öğretim programı bilgisi bağlamında incelenmesi. International Online Journal of Educational Sciences, 3(2), 743-775.
- Bay,E ,Gündoğdu,K,Ozan ,C,Dilekçi,D,Özdemir,D.( 2012). Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi / Cilt: 2, Sayı: 3 [www.ijocis.org](http://www.ijocis.org) (Erişim tarihi: 11/03/2013)
- Baytekin, Ç. (2004). Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Berv, J. ve Howe, K. R.(2000), “Constructing Constructivism, Epistemological and Pedagogical”, D.C.Phillips (Editör), Constructivism İn Education: Opinions And Second Opinions On Controversial Issues, Chicago, IL : The National Society for The Study of Education.
- Binbaşıoğlu, Cavit (2005) . Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bobbit, Franklin (1918). The Curriculum. Cambridge: The Riverside Press.  
[http://books.google.com.tr/books?id=JwEBAAAAYAAJ&ie=ISO-88591&redir\\_esc=y](http://books.google.com.tr/books?id=JwEBAAAAYAAJ&ie=ISO-88591&redir_esc=y) (Erişim tarihi: 16.10.2013)
- Bozkurt, Veysel (2009). Değişen Dünyada Sosyoloji. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Brooks G. and M G. Books. (1999). “The Courage to be Constructivist.” Educational Leadership, November, s. 18–24.
- Brooks, J.G., & Brooks, M.G. (1993). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum. [ED 366 428]
- Brown, D.F. & Rose, T.D. (1995), Self-Reported Classroom Impact of Teachers' Theories about Learning and Obstacles to Implementation, Action in Teacher Education, 17(1), 20-29.
- Brown, Dave F. Rose, Terry D.( 2012). elf-Reported Classroom Impact of Teachers' Theories about Learning and Obstacles to Implementation. Action in Teacher Education Volume 17, Issue 1, 1995
- Bukova Güzel, E. & Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5(2), 385-425.
- Buzeika, A. (1996). Teachers' beliefs and practice: The chicken or the egg?
- Büyüköztürk, Şener (2010) .Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum. Ankara: Pegem Akademi.

- Bybee, R.W. & Walch, I.D. (1972). The third force: Humanistic psychology and science education. *The Science Teacher*, 39, s.18-22.
- Calderhead, James.(1991). The nature and growth of knowledge in student teaching.Elsevier. *Teaching and Teacher Education Volume 7, Issues 5–6, 1991, s. 531–535.*
- Can, T. (2004). “Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Caswell, H. Campbell, D.S.(1935) *Curriculum Development*. New York: American Book Company.
- Celep, Cevat (2002). *Sınıf Yönetimi Ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chan, K. W. (2003, December). Preservice teachers’ epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: cultural implications for research in teacher education. Paper presented at the NZARE AARE conference, Auckland, New Zealand.
- Chan, K. W. ve Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Cheung, D. & Ng, P.H. (2000). Science teachers’ beliefs about curriculum design. *Research in Science Education*, 30(4), 357-375.
- Cheung, D. (2000). Measuring teachers’ meta-orientations to curriculum: application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Experimental Education*, 68, 149-165.
- Cheung, D. Ve Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal*, 13(2), 225–248.
- Chung, I. A comparative assessment of constructivist and traditionalist approaches to establishing mathematical connections in learning multiplication, *Education*; Vol. 125 Issue 2, (2004), s.271-278.



- Cırık, İ. (2005), “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Güzel Yurdumuz Türkiye”, Ünitesi İçin Sosyo-Kültürel Oluşturmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Kalıcılığına ve Görüşlerine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cizek, G. J., Fitzgerald, S., Shawn, M., & Rachor, R. E. (1995). Teachers' assessment practices: Preparation, isolation and the kitchen sink. *Educational Assessment*, 3, 159-179. construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Clarkson (Ed.), Technology in mathematics education. Proceedings of the 19th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (s. 93–100). Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Cobb, P. (1996). “Where Is The Mind? A Coordination Of Sociocultural And Cognitive Constructivist Perspectives”. Fosnot, C.T. (Ed), *Constructivism: Theory, Perspectives And Practice*, 34-52. New York: Teachers College Press.
- Cohen, D., Ball, D. (1999). Instruction, Capacity, and Improvement. CPRE Research Report Series RR-43. Consortium for Policy Research in Education University of Pennsylvania Graduate School of Education.
- Confrey, J. (1998). What Constructivism Implies For Teaching. Ed: Davis, Maher. JRME Monograph. Reston. Virginia, NCTM.
- Cornett Jeffrey, Yeotis C. ve Terwilliger L. (1990). Teacher personal practical theories and their influence upon teacher curricular and instructional actions: A case study of a secondary science teacher. *Science Education* Volume 74, Issue 5, s.517–529
- Cronin-Jones (2006). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of Research in Science Teaching* Volume 28, Issue 3, s.235–250

- Cuban, L. (1993). The lure of curricular reform and its pitiful history. *Phi Delta Kappan*, 75(2), s.182-185
- Çakiroglu, E. & Çakiroglu, J. (2003). Reflections on Teacher Education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26, s.253-264.
- Çelebi,C.(2006), “Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Erişi Ve Tutumlarına Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). İlköğretim programları ve gelişmeler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, H., Bindak R.. (2005), İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 6 (10.) s. 27–38
- Dahlin, B., Watkins, D. A., & Ekholm, M. (2001). The role of assessment in student learning: The views of Hong Kong and Swedish lecturers. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives.* (s. 47-74). Hong Kong: University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre.
- Delandshere, G., & Jones, J. H. (1999). Elementary teachers' beliefs about assessment in mathematics: A case of assessment paralysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(3), 216-240.
- Demircioğlu, İ.H.(2006). Sosyal Bilgiler Öğretimi Ve Oluşturmacı Yaklaşım. A. Tanrıoğen (ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s.255-279). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1995). “A Model for Teacher Education Curricula in Turkey” *Journal of Education Hacettepe University*, X1,s. 91-97.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2008). Yapılandırmacı Eğitim. Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, 03-04 Nisan 2008. İstanbul: Harp Akademileri Basımevi
- Demirel, Özcan (2010). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Deryakulu, D. (2001). Yapıcı Öğrenme. Sınıfta Demokrasi. Ankara: Eğitim Sen
- Deryakulu, D. (2004). The relationships between university students' learning and study strategies and their epistemological beliefs. Educational Administration in Theory & Practice, 38, 230-249.
- Diane G. Gal (2005), Global Perspectives for Teacher Education, in David P. Baker, Alexander W. Wiseman (ed.) Global Trends in Educational Policy (International Perspectives on Education and Society, Volume 6), Emerald Group Publishing Limited, s.259-287
- Doğanay A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1 (3), s.321-337.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. Eğitim ve Bilim, 36 (161), s.332-348.
- Doğanay, Ahmet,SARI,Mediha (2012) Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerini Yordama Düzeyi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 21, Sayı 1, 2012, s. 21-36 21
- Doll,Ronald.C.(1986) Curriculum Improvement: Decision Making and Process. [http://books.google.com.tr/books/about/Curriculum\\_Improvement.html?id=Hqc0AAAAMAAJ&redir\\_esc=y](http://books.google.com.tr/books/about/Curriculum_Improvement.html?id=Hqc0AAAAMAAJ&redir_esc=y) (Erişim tarihi:07.05.2013)
- Duffee, L. and Aikenhead, G. (1992). 'Curriculum change, student evaluation and teacher practical knowledge', Science Education76(5), 493–506.
- Duman, B. (2004). Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Duschl, Richard, Wright, Emmet (2006). A case study of high school teachers' decision making models for planning and teaching science. *Journal of Research in Science Teaching* Volume 26, Issue 6, s. 467–501
- EACEA Education, Audiovisual and Culture Executive Agency Service tools.  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)( Erişim tarihi10/04/2013)
- Eisner, E. W. ; Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Eisner, Elliot W. (1979). *The educational Imagination. On the design and evaluation of school programs*. Ohio:Merill Prentice Hall
- Ekinci, A. (2007), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ellis, S. S. (1979). Models of teaching: A solution to the teaching style/learning style dilemma. *Educational Leadership*, 36(4), s.274-277.
- Ennis, Catherine.(2012). Knowledge and Beliefs Underlying Curricular Expertise. *Quest* Volume 46, Issue 2, 1994 Special Issue: Expertise in Learning, Performance, and Instruction in Sport and Physical Activity.
- Ennis,D,Mueller,K,Hooper,M, (1990). The Influence of Teacher Value Orientations on Curriculum Planning within the Parameters of a Theoretical Framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport* Volume 61, Issue 4
- Erdem, E. (2002). “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 81-87.
- Eren, A. (2010). Öğretmen adaylarının program inançları görünüm analizi . *Cilt:18 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi* 379-388.
- Eren, A. (2013) Öğretmen Adaylarının Değerlendirmeye İlişkin Kavramsallaştırmaları ve Yeterlik İnançları: Değerler ve Uygulamalar. s.3-18

- Erkuş, A. (2005). Bilimsel araştırma sarmalı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Yelkentepe yayınları.
- Evans, Mark (2006) .Educating for citizenship.What teachers say and what teachers do. Canadian Journal of Education.29,2(2006) s.410-435
- Ferguson, P.D. & Fraser B. J. (1998). Changes in learning environment during the transition from primary to secondary school. Learning Environments Research, 1, 369-383.
- Foil, J. (2008). Determining the curriculum orientations of public school administrators using the modified curriculum orientation inventory. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas the Graduate School, Kansas.
- Fosnot, C. T. (Ed.). (1996). Constructivism: Theory, perspectives, and practice. New York: Teachers College Press.
- Foss, D. H., & Kleinsasser, R. C. (1996). Preservice elementary teachers' views of pedagogical and mathematical content knowledge. Teaching and Teacher Education, 12(4), 429-442.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2010). How to design and evaluate research in education. New York, NY: McGraw Hill.
- Gagnon, G.W. & Collay, M. (2001). Designing For Learning: Six Elements In Constructivist Classrooms. California: Corwin Press.
- Gagnon,G.W. ve Collay,M.(2006), Constructivist Learning Design.: Key Questions For Teaching To Standards, California:Corwin Press.
- Gatawa, B.S.M. (1990) The Politics of the School Curriculum. Harare; College press.
- Gijbels, D., Watering, G. V.D., Dochy, F., Bossche, P. V.D. (2006). New Learning Environments and Constructivism: The Students' Perspectives. Instructional Science, 34: 213-226.

- Glaserfeld,E. (1996), “Aspects of Constructivism”, C.T.Fosnot (Editör).Constructivism Theory, Perspectives, And Practice, New York : Teachers College Press.
- Glatthorn, Allan A.(1994). Constructivism: Implications for Curriculum. International Journal of Educational Reform, v3 n4 s.449-55.
- Good, R. & Berger, C. (1998). The computer as powerful tool for understanding science. In J.J. Mintzes et. al. (Eds.) Teaching science for understanding: A human constructivist view (pp. 213-227). San Diego, CA: Academic Press.
- Gömleksiz M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2), s.339-384.
- Handal, Boris (2004). Teachers’ Instructional Beliefs About Integrating Educational Technology. E-Journal of Instructional Science and Technology. [http://www.ascilite.org.au/ajet/ejist/docs/Vol7\\_No1/Commentary/Teachers\\_ins\\_beliefs.htm](http://www.ascilite.org.au/ajet/ejist/docs/Vol7_No1/Commentary/Teachers_ins_beliefs.htm) (Erişim tarihi: 09/01/2013)
- Hansen,R. (1995). Five Principles for Guiding Curriculum Development Practice: The Case of Technological Teacher Education.
- Hasweh, M. Z. (2003). Teacher accommodative change. Teaching and Teacher Education, 19, 421-434. (Erişim tarihi: 17/03/2013)
- Hein,George.(1991). Constructivist Learning Theory. USA.  
<http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning.html>  
(Erişim tarihi: 14/05/2013)
- Hesapçioğlu, Muhsin (1998). Öğretim İlke ve Yöntemleri. İstanbul: Beta Yayıncılık
- Hoefl, K. (1986). What’s happening in home economics today? Wisconsin Home Economics Association Newsletter, 4-6.

- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), s.88-140.
- Hofstein, A. & Yager, R.E. (1982). Societal issues as organizers for science education in the 80's. *School Science Review*, 68(243), s.322-324.
- Hollon, R. E., Roth, K. J., & Anderson, C. W. (1991). Science teachers' conceptions of teaching and learning. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching* (Vol. 2, s. 145-185). New York: JAI Press, Inc.
- Horn, N. (2011). Curriculum orientation of virtual teachers: A basic interpretive study of secondary teachers' development of curriculum orientations. In M. Koehler, & P. Mishra, (Eds.), *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference* (pp. 1857-1860). Cheseapeake, VA: AACE.
- Howard, B.C., Mcgee, S., Schwartz, N., & Purcell, S. (2000). "The Experience Of Constructivism: Transforming Teacher Epistemology". *Journal Of Research On Computing In Education*. 32 (4), s.455-465.
- Howson, A.G. Wilson, B. (1986). *School mathematics in the 1990s*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.  
[http://books.google.com.tr/books/about/The\\_educational\\_imagination.html?id=gEsmAQAIAAJ&redir\\_esc=yhttp://dx.doi.org/10.1787/edu\\_today-2013-en](http://books.google.com.tr/books/about/The_educational_imagination.html?id=gEsmAQAIAAJ&redir_esc=yhttp://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-en) (Erişim tarihi: 16/06/2013)
- İslamoğlu, A. Hamdi (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Jenkins, S. B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. *The Curriculum Journal*, 20 (2), 103-120.
- John M. Rogan & Jean A. Luckowski (1990). Curriculum texts: the portrayal of the field. Part 1. *Journal of Curriculum Studies* Volume 22, Issue 1, 1990.s. 17-39

- Jonassen, D.H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigms of instructional theory* (s. 215-239) New Jersey Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jonassen, D.H., Howland, J.L., Moore, J.L., & Marra, R.M. (2003). *Learning To Solve Problems With Technology: A Constructivist Perspective*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Kahn, E. A. (2000). A case study of assessment in a grade 10 English course. *The Journal of Educational Research*, 93, s.276-286.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (1) (s. 70- 97)
- Karasar, Niyazi (2010) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keys, C., & Bryan, L. (2001). Co-constructing inquiry-based science with teachers: essential research for lasting reform. *Journal of Research in Science Teaching*. 38 (6), 631-45.
- Klein, M. F. (1986). Alternative curriculum conceptions and designs, *Theory into Practice*, 21, s.31-35.
- Koç, Canan (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı (1)*, 240-255
- Koç, G. E. ve Demirel, M. (2008), yapılandırmacı öğrenme ortamının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6( 4) (s. 629- 661).
- Koç, H. (2004). Eğitim sistemi tepetaklak edilmiştir. <http://www.dyp.org.tr> (Erişim tarihi:28/09/2013)



- Koç,G. ve Demirel,M.(2004), “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 174  
<http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/dergi.html>
- Köseoğlu, F. (2004). 2004 ilköğretim fen ve teknoloji dersi programı 4-8. Sınıf programın getirdiği yenilikler ve temel özellikleri, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, sayı:54-55, 27 Kasım 2004.  
<http://yayim.meb.gov.tr> (Erişim tarihi: 01/05/2014)
- Köseoğlu, K., (1992). “İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanı Yeterliklerinin Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükkaragöz, H. (2011). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. B. Yeşilyaprak (Editör). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lantz, O. ve Kass, H. (1987). 'Chemistry teachers' functional paradigms', Science Education71, 117–134.
- Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principle Towarda new mindset. Educational Technology Research and Development, 41(3), p.4-16.
- Leder,Gilah; Pehkonen,Erkki; Törner,Günter (2002). Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education? ISBN: 978-1-4020-1057-6 (Print) 978-0-306-47958-8 (Online) <http://link.springer.com/book/10.1007/0-306-47958-3> (Erişim tarihi: 15/05/2013)
- Lichty M., Johnson J.(2006). A Follow-Up Study: The Examination Of Teaching Beliefs And Its Influence On Curriculum Orientation Decisions. Journal of Family and Consumer Sciences Education, Vol. 24, No. 2, Fall/Winter, 2006
- Lumpe, A. T., Haney, J. J., Czerniak, C. M. (2000). “Assessing teachers’ beliefs about their science teaching context” Journal of Research in Science Teaching, 37(3), 275–292.

MacKinnon,A. ve Seatter,C.(2003), “Constructivism: Constradictions and Confussions in Teacher Education”, V.Richardson (Editör), Constructivist Teacher Education:Building New Understandings, London: RoutledgeFalmer Press.

McNeil, J. D. (1996). Curriculum: A comprehensive introduction (5th ed.). New

McNeil, J. D. (2006). Contemporary curriculum. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Miller, M.S. (Eds), Vygotsky’s Educational Theory In Cultural Context, 177-198.

Cambridge: Cambridge University Press.

Milli Eğitim Bakanlığı . <http://www.meb.gov.tr/>( Erişim tarihi :01/02/2014)

Milli Eğitim Bakanlığı. MEB İstatistikleri 2012-2013

Milli Eğitim Bakanlığı. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <http://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23> (Erişim tarihi: 20/03/2014)

Milli Eğitim Bakanlığı.Strateji Geliştirme Başkanlığı. <http://sgb.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi:11/04/2014)

Moheno, P. B. B. (1993). Toward a fully human science education: An exploratory study of prospective teachers' attitudes toward humanistic science education.International Journal of Science Education, 15(1), 95–106.

Mousley, J. A. (1990). Chaos in the VCE. In K. Clements (Ed.),Whither mathematics? (pp. 47–60). Melbourne: Mathematical Association of Victoria.

Mullis, Ina V.S. ; Martin, Michael O. ; Ruddock, Graham J.; O’Sullivan, Christine Y. ; Arora, Alka; Erberber, Ebru (2007) .TIMMS 2007 Assesment frameworks. Publisher: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College Library of Congress Catalog Card Number: 2005921005 ISBN: 1-889938-39-4

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. Journal of Curriculum Studies, 19, 317-328.

- Nuhoğlu, Hasret (2008). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersinde Sistem Dinamiği Yaklaşımının Tutuma, Başarıya Ve Farklı Becerilere Etkisinin Araştırılması. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Nuthall, G. (2002), "Social Constructivist Teaching and The Shaping of Students' Knowledge and Thinking", J. Brophy (Editör), Social Constructivist Teaching: Affordances And Constraints, UK: Elsevier Science.
- O'Neil J. (1998). Constructivism-Wanted. Deep Understanding. Transforming classroom practise. Alexandria VA s.49.70
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırımcı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 37, s.166.
- OECD (2012), Education Today 2013: The OECD Perspective, OECD Publishing.
- Oktay, A. (2001). "21.Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim". s.15-38. (Ed: Oğuz ve diğerleri) 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- OLSEN, D.G. (1999). Constructivist Principles of Learning And Teaching Methods. Education, 120(2), 317.
- Olson, J. (1980). Teacher constructs and curriculum change. Journal of Curriculum Studies.12(1), 1-11.
- Ornstein C. A., and Farancis P. H. (1988). Curriculum: Foundations, Principles and Issues. Prentice-Hall, Inc.,
- Özdemir, M. S. (2005). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarına (I-V. Sınıflar) ilişkin görüşleri. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı (s. 573-581). P.Ü. Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Özdemir, S. (2005). Yeni öğretim programı ne getiriyor?, MEB İlköğretim Programları Genel Müdürlüğüne Hazırlanan Tanıtım Slaytları

- Özden, Y. (2005). Eğitimde Yeni Değerler (Eğitimde Dönüşüm). (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme (7.Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Özden, Y. (2003), Öğrenme ve Öğretme, (5.baskı), Ankara: PegemA Yayınları.
- Özgün-Koca, A. A. ve Şen, A. İ. (2006). The beliefs and perceptions of pre-service teachers enrolled in a subject-area dominant teacher education program about effective education. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), s.946-960.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Paris, Scott, Marjorie Lipson, Wixson, Karen. (1983). Becoming a strategic reader. Elsevier. *Contemporary Educational Psychology* Volume 8, Issue 3, s.293–316.
- Pelgrum, W.J. (2008). *Curriculum and Pedagogy*.
- PEPIN, Y. (1998). Practical Knowledge And School Knowledge: A Constructivist Representation of Education. Cambridge, UK: Cambridge University Press. s.173- 195.
- Phillips, D.C. (2000), “An Opinionated Account of Constructivist Landscape”, D.C. Phillips (Editör), *Constructivism In Education : Opinions and Second Opinions On Controversial Issues*, Chicago, IL : The National Society for The Study of Education
- Pinar, W. (Ed.) (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Posner, J.G. (1995). *Analyzing The Curriculum*. Second Edition. McGraw-Hill, Inc.,.
- Prawat, R. C. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.

- Rainer, Julie; Guyton, Edi; Bowen, Christie.(2000). Constructivist Pedagogy in Primary Classrooms. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28, 2000)
- Raven, M.R., (1995). Learning And Teaching Styles Of Student Teachers In The Northwest. Journal of Agricultural Education, 36(4). <http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/Vol36/36-04-10.pdf> (Erişim tarihi: 21/08/2013)
- Raven,Ronald (2006) . Toward a philosophical basis for selecting science curriculum content. Science Education Volume 54, Issue 2, pages 97–103, April/June 1970
- Reding, C. A. (2008). Curricular orientations of Catholic school teachers and administrators. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas the Graduate School, Kansas.
- Rex, L. A., & Nelson, M. C. (2004). How teachers' professional identities position high-stakes test preparation in their classrooms. Teachers College Record, 106(6), 1288-1331.
- Richardson,V.(2003), "Constructivist Teaching and Teacher Education:Theory and Practice", V.Richardson (Editör) Constructivist Teacher Education:Building New Understandings, London: Routledge Falmer Press.
- Rogers, B. (1999). Conflicting approaches to curriculum: Recognizing fundamental beliefs can sustain or sabotage school reform [Electronic Journal]. Peabody Journal of Education, 74(1), 29-63.
- Saban, A. (2002). Öğrenme Öğretme Süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching, Teaching and Teacher Education, 19, 829-846.
- Saban,A.(2000), Öğrenme ve Öğretme Süreci:Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Ankara:Nobel Yayınları.

- Sabancı Üniversitesi (2005). Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme raporu, 28 Haziran 2007, <http://www.erg.sabanciuniv.edu> (Erişim tarihi:12.02.2013)
- Sabancı, A. Ve Şahin, A. (2005). “Öğretmenin Etkinlik Odaklı Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi: Bilen Öğretmenden Bulduran Öğretmene Doğru”. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu –Eğitimde Yansımalar VIII- (Kayseri, 14-16 Kasım 2005). Ankara: Sim Matbaası.
- Sağlam, H.İ. (2006), “Türkiye’deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Schommer, M. (1989). The effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. A Doctoral Thesis, University of Illinois, Urbana.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.
- Schommer-Aikins, M. & Easter, M.(2006). Ways of knowing and epistemological beliefs: Combined effect on academic performance. *Educational Psychology*, 26(3), 411-423.
- Schommer-Aikins, M., Brookhart, S., Hutter, R., & Mau, W. C. (2000). Understanding middle students’ beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 120-127.
- Schubert, W. H. (1986) *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York: Macmillan.

- Schubert, William H.(2009). Practitioners influence curriculum theory: Autobiographical reflections. *Theory Into Practice* Volume 31, Issue 3, 1992  
Special Issue: Grounding Contemporary Curriculum Thought
- Schwab, J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington, DC: National Education Association.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. (16th Edition).
- Short G.,Burke C. (1996).Examining our beliefs and practices through inquiry. *Language Arts*. Vol. 73, No. 2. 97
- Slavin, R. Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, (1980), 315-342.
- Şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Şahin, S. (2005). Kocaeli pilot okul öğretmenleri ve ilköğretim müfettişlerinin yeni müfredat değerlendirmeleri. <http://iogm.meb.gov.tr> (Erişim tarihi:13.09.2013)
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, *Yaşadıkça Eğitim*. Sayı, 74-75, s: 49-52
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Himayesinde Türkiyenin stratejik vizyonu. <http://www.tsv2023.org/>(Erişim tarihi: 05/06/2013)
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tanner,D .Tanner L. (1995). *Curriculum Development: Theory into Practice*, 2nd ed. Prentice Hall , Englewood Cliffs ISBN: 0024189316, s. 746.
- Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2014). Pre-service teachers' beliefs about curriculum orientations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, s.842-848.

- Tekışık, H. H. (2005). “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması”,Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Ankara: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, s.: 11-16.
- Tekin,V. Nadir (2006) İstatistiğe Giriş . Ankara: Seçkin Yaymevi.
- Tenenbaum, G., Naidu, S., Olugbemiro, J., & Austin, J. (2001) “Constructivist Pedagogy In Conventional On-Campus And Distance Learning Practice: An Exploratory Investigation”. Learning And Instruction. 11, 87-111.
- Tezci, E. ve Gürol, A., (2002, Ekim). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasının Yaratıcı Düşüncenin Gelişimine Etkisi. II. Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı. Sakarya Üniversitesi. <http://www.ef.sakarya.edu.tr/sayfa/bildiri> (Erişim tarihi: 05/06/2013)
- TEZCİ, Erdoğan ve GÜROL, Aysun. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. The Turkish Online Journal Of Educational Technology- TOJET, Volume 2, Issue 1, Article 8.
- Thanasoulas, D. (2002). Constructivist Learning. Greece.
- TIMMS & PIRLS International Study Center. <http://timssandpirls.bc.edu/> ( Erişim tarihi: 18/04/2013)
- Titiz, O. (2005). Yeni öğretim sistemi. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Turan, B. (2007). Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliklerinin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, F. (2004, Bahar). Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği ve programının değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, sayı:162.
- Turan, M. (2006). Yeni ilköğretim programları. M. Gürol (Ed.), Öğretimde planlama ve değerlendirme içinde (4. bs., s. 41-68). Ankara: Akış Yayıncılık.



- Tyler, R. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNESCO (1993) Teacher education resource pack. France: UNESCO
- Ülgen, G. (1997), Eğitim Psikolojisi, İstanbul : Alkım Yayınları.
- Ünal, G. and Akpınar E., (2006). To what extent science teachers are constructivist in their classrooms, Journal of Baltic Science Education, 2006 No. 2 (10), s.40-50.
- Üredi, L. ve Üredi I., (2008, Mayıs). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihleri ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Üredi, L., (2006). İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Üredi, Lütfi (2014). Analyzing the classroom teachers' levels of creating a constructivist learning environments in terms of various variables: A Mersin case. Academic Journals. Educational Research and Reviews Vol.9(8) , s. 227-236 , April 2014.
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2008). Using the curriculum emphasis concept to investigate teachers' curricular beliefs in the context of educational reform. Journal of Curriculum Studies, 40 (1), s.107-122.
- Varış, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. Ankara: A.Ü. Basımevi.
- Vygotsky, L S. (1978). Educational implications. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), Mind in society: The development of higher psychological processes (s. 79-153). Cambridge: Harvard University Press.

- Wallace, C.S. and Priestley, M. (2011). Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change, *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 357-381. DOI:10.1080/00220272.2011.563447
- Watt, M., ve Watt, D. (1988). Making a difference with computers: Successfully inte-grating computer tools into the school curriculum: International Council for Computers in Education.
- Wells,G.(2002), “Learning and Teaching for Understanding:The Key Role of Collaborative Knowledge Building”, J.Brophy (Editör), *Social Constructivist Teaching : Affordances And Constraints*, UK:Elsevier Science.
- WILSON, B.G. (1996). *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs,N.J.: Educational Technology.
- Winitzky, N., Kauchak, D. and Kelly, M. (1994). 'Measuring teachers' structural knowledge', *Teaching and Teacher Education*10(2), s.125–139.
- Wolff, M.R., (1994). Experimenting in a constructivist high school physics laboratory. *Jornal of Research in Science Teaching*, 31(2):s.197-223.
- Wooley,S., Benjamin,J, (2004) Construct Validity Of A Self-Report Measure Of Teacher Beliefs Related To Constructivist An Traditional Approaches To Teaching And Learning. *Educational and Psychological Measurement*. s.64: 319
- Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model: Towards real reform in science education. *The Science Teacher*, 58 (6), s.52–57.
- Yangın,S., Dindar,H.,(2007) İlköğretim Fen Ve Teknoloji Programındaki Değişimin Öğretmenlere Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)* 33: 240-252
- Yanpar, T. (2006), “Etkili ve Anlamlı Öğrenme İçin Kuramsal Yaklaşımlar ve Yapılandırmacılık”, C. Öztürk (Editör), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (86-107), Ankara: PegemA Yayınları.

- Yanpar,T. (2006), “Etkili ve Anlamlı Öğrenme İçin Kuramsal Yaklaşımlar ve Yapılandırmacılık”, C. Öztürk (Editör), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, (86-107), Ankara: PegemA Yayınları.
- Yanpar,T. (2006).Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Yaşar, Ş., (1998), Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:8, Sayı:1-2, Eskişehir, s. 68-75.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B. ve Yıldız, N. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi: Eskişehir ili örneği. “Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu”: 14-16 Kasım 2005 (s. 177-192). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.
- Yavuz, A. (2005). Eğitim dünyamıza çağdaş eğitimin ışıklı bir yansıması daha düştü: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Çağdaş Eğitim, 325, s.12-18. Yayınları.
- Yelken, Tuğba; Üredi, Lütfi; Tanrıseven, Işıl;Kılıç Figen (2010). İlköğretim Müfettişlerinin Yapılandırmacı Program İle Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeylerine İlişkin Görüşleri. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 19, Sayı 2, 2010,s. 31 – 46
- Yeşilyurt, Etem,(2012). Bir Eğitim Programının Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Adayı İnançları. Nwsa-Education Sciences.Issn:1306-3111,e-journal of new world Sciences Academy.
- Yılmaz, Z. (2005). Bilgi kullanılacak, 22 Haziran 2005, <http://www.aktifhaber.com/> ( Erişim tarihi: 18/04/2013)
- Yılmaz, B.(2006), “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YÖK (2007),Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetistirme Lisans Programları. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/> (Erişim tarihi: 16/02/2013)

Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 11 Sayı 20 ss.39-67 <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c11s20/makale/c11s20m4.pdf> (Erişim tarihi: 23/11/2013)

Zohar,A.,Degani,A,Vaaknin,E, Teachers' beliefs about low-achieving students and higher order thinking. Teaching and Teacher Education Volume 17, Issue 4, May 2001, s.469–485

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 59090411/44/3680225  
Konu: Anket (Yıldız IŞIK)

04/12/2013

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi: a) 20.11.2013 gün ve 5527 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 03.12.2013 tarih ve 3660287 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Yıldız IŞIK'ın "**Ortaokul Öğretmenlerinin Program Yönelimleri ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi**" konulu tezine ilişkin anket çalışması istemi hakkında ilgi (a) yazınız ilgi (b) Valiliğimiz Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EKLER:

Ek-1 Valilik Onayı.  
2 Anket Soruları.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0063-12bf-3d3d-8bb5-b955 kodu ile yapılabilir.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.  
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: [sgb34@meb.gov.tr](mailto:sgb34@meb.gov.tr),  
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu  
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/605/3660287

03/12/2013

Konu: Anket (Yıldız IŞIK)

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) Kocaeli Üniversitesinin 20.11.2013 tarih ve 5527 sayılı yazısı.  
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 616 sayılı ve 2012/13 No'lu Genelgesi.  
c) Millî Eğitim Komisyonunun 27.11.2013 tarihli tutanağı.

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Yıldız IŞIK'ın "**Ortaokul Öğretmenlerinin Program Yönelimleri ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi**" konulu tezine dair anket çalışmasını ekli listede bulunan okullarda; anket uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Yıldız IŞIK'ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
03/12/2013

Harun KAYA  
Vali.  
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1db3-1338-3e77-8f1f-e720 kodu ile yapılabilir.



**Araştırma Yapılacak Okullar:**

Okul Adı	Okul Adresi	Tel
1. Ataköy Atatürk Ortaokulu	Ataköy 9.10.Kısım Yunus Emre Kültür Merkezi Yani Bakırköy	(212) 560 10 43
2. Gazi Ortaokulu	Ataköy 7-8-9-10.Kısım Mahallesi (7-8.Kısım) Eski Çınar Sokak Numara:1 Bakırköy/İstanbul	(212) 661 53 24
3. Erguvan Ortaokulu	Zafer Mah.Vadi Sk. No:1 B.Evler/İstanbul	(212) 451 29 33
4. Kuleli Ortaokulu	Yıldırım Beyazıt Caddesi No3 Yenibosna Bahçelievler İstanbul	02125511027
5. 100 Yıl Mustafa Kemal Ortaokulu	Balmumcu Mah. Gazi Umur Paşa Sok. No:40 Beşiktaş/İstanbul	(212) 272 15 12
6. Piripaşa Ortaokulu	Fatih Sultan Caddesi Okul Sokak No 2 Beyoğlu İstanbul	0212 256 90 45
7. Cihangir Münir Özkul Ortaokulu	Kılıçalı Paşa Mahallesi Kumrulu Sokak No:12 Cihangir/İstanbul	(212) 244 25 23
8. Taksim Ortaokulu	Katip Mustafa Çelebi Mah. Tel Sk. No19 Beyoğlu / İstanbul	02122925355
9. Halkalı Doğa Ortaokulu	Atakent Mah.Selçuklu Cad.1.Etap 3.Bölge No:31 Halkalı/Küçükçekmece/İstanbul	(212) 548 25 38
10. Zeytinburnu 75. Yıl Ortaokulu	Merkezefendi Mah.Sabri Obenik Sok.No: 5 Zeytinburnu/İstanbul	(212) 546 69 22
11. Bahariye Ortaokulu	Bahariye Cad. Kuzukestane Sk.No:3 Kadıköy/İstanbul	(216) 414 22 86
12. İlhami Ertem Ortaokulu	Bayar Cd.Değirmen Sk.No:3/1 Kozyatağı Kadıköy /İstanbul	(216) 372 01 33
13. Celal Avşar Ortaokulu	Altıntepe Mahallesi İnceyol Sokak No1 Küçükyalı Maltepe İstanbul	(216) 489 65 60
14. Albay Niyazi Esen Ortaokulu	Aydınevler Mh Askeri Lojmanlar İçi Küçükyalı Maltepe/İstanbul	(216) 367 63 30
15. Suzan Ahmet Yalkın Ortaokulu	Aydınevler Mah. Sanai Cad. Sakarya S. No:7 Maltepe/İstanbul	(216) 366 85 51
16. Zübeyde Hanım Ortaokulu	Atatürk Mah. Sütçü İmam Cad. Ptt Çıkma Kırçeşme Sok. No:2 Ümraniye-İstanbul	(216) 335 18 61
17. Sultantepe Ortaokulu	Sultantepe mahallesi.Selvilik caddesi.Hüseyin Baykara Sokak.No29 PK34664 Üsküdar/İstanbul	(0216) 310 3387
18. Altunizade Hafize Özal Ortaokulu	Erzurum Sitesi Okul Sokak No5 34662 Altunizade Üsküdar İstanbul	0216 339 32 66
19. Fuat Baymur Ortaokulu	İcadiye Mah. Arıfbey Sok. No :4 Üsküdar/İstanbul	(216) 495 98 78
20. İcadiye Ortaokulu	İcadiye Mah. Yazmacı Şerif Sok. No:7 Üsküdar- İstanbul	(216) 553 03 81

**Ekler:**

1. Araştırma önerisi
2. Fiziki zararları karşılama taahhüdü
3. Program Yönelimleri Envanteri (PYE)
4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (YÖÖÖ)
6. Ölçeklerin kullanılmasına ilişkin izinler

İletişim Adresi : Zafer Mah. Gimen Sok. No : 715

Yenibosna - Bahçelievler / İSTANBUL

telefon : 0537 926 93 33

e-posta : yldzisik@gmail.com



Cinsiyet: E  , K  Yaş: \_\_\_\_\_ Kıdem (Lütfen belirtiniz): \_\_\_\_\_ Branş : \_\_\_\_\_

Mezun olunan yüksek öğrenim kurumu : \_\_\_\_\_

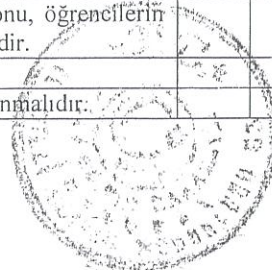
Öğrenim durumu : Lisans  ,Yüksek Lisans  ,Doktora

	Sevgili öğretmenler, bu ölçek, yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinizi ortaya koymaya yöneliktir. Lütfen görüşlerinizi aşağıda verilen her bir maddeyi dikkatle okuyarak, sınıflarınızdaki öğrenme ortamına en uygun olan durumun, üstüne kutucuklardan <u>yalnızca bir tanesine</u> <b>X</b> işareti koyarak belirtiniz. Örneğin, verilen durum sizin sınıfınızdaki öğrenme ortamına <b>hiç uymuyor</b> ise aynı satırdaki <b>1</b> rakamının üstüne, ama <b>tamamen uyuyor</b> ise <b>5</b> rakamının üstüne <b>X</b> işareti koyunuz . Katkılarınız için teşekkür ederim.	Hiç	Çok az	Kısmen	Çok	Tamamen
		1	2	3	4	5
1.	Konular sınıfta tartışmalar ve görüşmeler yapılarak işlendi.					
2.	Derslerde, öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymaları teşvik edildi					
3.	Dersler, sınıfta bilgi alışverişi yapılarak işlendi.					
4.	Öğrenciler, zihinsel bakış açılarını, örneğin, eleştirel düşünme geliştirmeyi öğrendiler.					
5.	Dersler farklı bakış açıları karşılaştırılarak işlendi.					
6.	Dersler, öğrencilerin çelişkiler yaşamasına neden oldu.					
7.	Dersler, öğrencilerin düşüncelerinin karışmasına neden oldu.					
8.	Derslerde, öğrencilerin farklı konularda çelişkiler yaşaması sağlandı.					
9.	Dersler, sınıfta sosyal etkileşim sağlanarak işlendi.					
10.	Dersler farklı ve çeşitli öğrenme etkinlikleriyle işlendi.					
11.	Öğrencilerin kendilerini ifade etme fırsatları oldu.					
12.	Öğrencilerin kendi deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşma fırsatları oldu.					
13.	Derslerde öğrenciler, uygun yanıtlara nasıl ulaşabileceklerini öğrendiler.					
14.	Derslerde öğrenciler, ihtiyaçları olan kaynaklara ulaşmayı ve kullanmayı öğrendiler.					
15.	Dersler konuya uygun örneklerle işlendi.					
16.	Dersler düşüncelerini derinleştirmeleri için öğrencileri motive etti.					
17.	Dersler öğrencileri, bir konunun farklı bakış açılarını inceleyerek öğrenmeleri için teşvik etti.					
18.	Derslerdeki farklı düşünceler öğrencileri öğrenmeye motive etti.					
19.	Derslerde öğrenciler, öğrendiklerini sorgulamayı öğrendiler.					
20.	Derslerde öğrenciler, öğrendikleri bilgileri kullanmayı öğrendiler.					
21.	Dersler, gelecekteki öğrenmeler konusunda öğrencileri motive etti.					
22.	Dersler, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine uygun olarak işlendi.					
23.	Öğrenciler, derslerde öğrendiklerinden dolayı mutluydular.					
24.	Derslerde öğrenciler, öğrenme zorluklarından yararlanmayı öğrendi.					
25.	Derslerde öğrenme hedefleri sınıfça tartışılarak kararlaştırıldı.					
26.	Dersler, öğrencilerin bireysel hedeflerini takip etmelerine yardımcı oldu.					
27.	Öğrenme ortamı öğrencileri, düşüncelerini sorgulamaya ve geliştirmeye teşvik etti.					
28.	Öğrencilerin, konuları ve düşüncelerini anlamlandırmalarına odaklanıldı.					
29.	Dersler, gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurularak işlendi.					
30.	Dersler örneklerle zenginleştirilerek işlendi.					





	Sevgili öğretmenler, bu çalışmanın amacı, bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerinizin belirlenmesidir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, görüşleriniz yalnızca bu çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Lütfen, aşağıdaki ifadelere katılıp katılmama derecenizi tablonun üstünde yer alan puanları dikkate alarak ve ifadelerin karşılarında bulunan kutucuklardan <b>yalnızca bir tanesini</b> "X" ile işaretlemek suretiyle belirtiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.	Kesinlikle katılmıyorum							
		8	7	6	5	4	3	2	1
1	Öğrencilerin kültürümüzün en önemli değerlerini kazanmalarına olanak sağlamak, bir eğitim programının birincil önceliğidir.								
2	İlköğretim ve ortaöğretim kademesindeki öğrenciler için programın içeriği konu bilgilerinden oluşmalıdır.								
3	Program, öğretmenlerin öğrencilerine konu içeriklerinin en iyi ve en önemli olanlarını aktarmalarını gerektirmelidir.								
4	Öğrencilerin temel alan bilgilerini ne oranda edindiklerini değerlendirmek önemlidir.								
5	Alan bilgisi, yüksek nitelikli bir program düzenlemenin temelini oluşturur.								
6	Program öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesine önem vermelidir.								
7	Programın temel amacı, öğrencilerin her şeyi öğrenmede kullanabilecekleri tekrar, varsayımda bulunma, problem çözme, analiz ve sentez yapma gibi bilişsel becerilerinin geliştirilmesi olmalıdır.								
8	Araştırma yöntemleri ilk ve ortaöğretim programlarının en önemli öğrenme alanıdır.								
9	Program ilk olarak öğrencilerin bilişsel becerileri kazanmasına olanak sağlamalıdır (çıkarımda bulunma, analiz yapma, eleştirel düşünme vb.); öğretmen bunun ardından kavramsal bilgileri öğretebilir.								
10	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere problemler hakkında düşünme olanağı vermek çok önemlidir.								
11	Öğrencilerin düşünce düzeyi ve biçimlerinin yanı sıra bilgiyi keşfetme yetilerinin de değerlendirilmesi çok önemlidir.								
12	Program, öğretmenlerin düşünme becerilerini sistemli bir biçimde öğretilmelerini gerekli kılmalıdır.								
13	Öğrencilerin değerlendirilmesinde yurttaşlık bilinci, problem çözme becerileri ve karar alma becerileri dikkate alınmalıdır.								
14	Öğrenciler en iyi, gerçek toplumsal problemleri analiz etme, sorgulama ve değerlendirmelerine izin verildiğinde öğrenirler.								
15	Toplumumuzda var olan problemler programın özünü oluşturmalıdır.								
16	Programın içeriği çevre kirliliği, nüfus artışı ve enerji sıkıntısı ve suç gibi toplumsal problemlerle ilgili olmalıdır.								
17	Programın en önemli amacı öğrencilerin toplumsal problemleri eleştirel olarak analiz etme becerisini geliştirmektir.								
18	Program öğrencilerin toplumsal problemleri anlamasına ve toplumsal gelişimi sağlamak için harekete geçmelerine olanak sağlamalıdır.								
19	Öğretmenler programın içeriğini öğrencilerinin ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda seçmelidirler.								
20	Öğrencilerin ilgileri ve ihtiyaçları program oluşturmada merkez olmalıdır.								
21	Öğretim süreci esnasında, öğretmenler öğrencilerine bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda gelişimsel fırsatların sağlanıp sağlanmadığını sıklıkla kontrol etmelidirler.								
22	Öğrenciler en iyi, sevgi ve duygusal desteğin sağlandığı bir öğrenme çevresinde öğrenirler.								
23	Öğretimsel değerlendirme, akademik başarıya ilave olarak, öz-güven, ilgiler, motivasyon ve öz-kavramı gibi öğrencilerin bireysel gelişimiyle ilgili kavramları da vurgulamalıdır.								
24	Program her öğrenci için tatmin edici öğrenme yaşantıları sağlamalıdır.								
25	Her ders için program içeriği ve aktivitelerin seçimi öğrenme hedeflerine dayalı olmalıdır.								
26	Programın organizasyonu öğrenme hedeflerinin aşamalı bir biçimde sıraya konulması ile yapılmalıdır.								
27	Öğretim, önceden belirlenmiş bir öğrenme hedefleri kümesine ulaşmak için internet ve tam öğrenme gibi etkili yöntem ve araçlara odaklanmalıdır.								
28	Program oluşturmada öğretimsel değerlendirmenin esas fonksiyonu, öğrencilerin istenilen öğrenme hedeflerine ne oranda ulaştıklarının belirlenmesidir.								
29	Öğrenme belli sistematik yollarla oluşmalıdır.								
30	Program oluşturmaya öğrenme hedeflerinin ifade edilmesiyle başlanmalıdır.								



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı/Soyadı Yıldız IŞIK  
Adres Zafer Mahallesi Çimen Sokak No:7/5 Bahçelievler / İSTANBUL  
İletişim no: 0537 926 93 33  
E-posta yldzisik@gmail.com  
Uyruk BGR / TR  
Doğum tarihi 01.07.1981  
Cinsiyet Kadın

### İş Deneyimleri

- 2003 – 2004 İngilizce – Türkçe Çeviri Hizmetleri
- 2004 - 2005 EDES Projesi / 28 Haziran İlköğretim Okulu / İngilizce Öğretmeni
- 2005 - 2006 English Fast Dil Okulları / İngilizce Öğretmeni
- 2006 - 2007 Deulcom International Dil Okulları / İngilizce Öğretmeni
- 2007 - 2009 Gökdil Dil Okulları / İngilizce Öğretmeni
- 2008 - 2009 Kavram Meslek Yüksek Okulu / Hazırlık Bölümü İngilizce Öğretmeni
- 2009 -2011 Kavram Meslek Yüksek Okulu / Uygulamalı İngilizce- Türkçe Çevirmenlik / Öğretim Görevlisi.

Verilen Dersler: English Usage and Style I, Comparative Structure –I, Mythology, Subtitlin-I, Discourse Analysis –I, English Usage and Style-II, Written Translation, Discourse Analysis-II, Mesleki İngilizce

- 2012-2013 IŞIK Üniversitesi / Hazırlık Okulu /İngilizce Öğretmeni

Temel görev ve sorumlulukları : İngilizce Öğretmenliği , Avrupa Birliği İlişkileri Eğitim Koordinatörü

### Eğitim :

Lisans ( 2001-2005): Kocaeli Üniversitesi – Eğitim Fakültesi - Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans (2010 – 2014): Kocaeli Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü - Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı – Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü