



YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI
YAKLAŞIM İLE İLGİLİ YETERLİK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet AYKAN

Van, 2014



YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI
YAKLAŞIM İLE İLGİLİ YETERLİK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Ahmet AYKAN

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Mustafa TATAR

Van, 2014

KABUL VE ONAY

[Ahmet AYKAN] tarafından hazırlanan “[Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi]” başlıklı bu çalışma, [23.05.2014] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından [Yüksek Lisans Tezi] olarak kabul edilmiştir.

[İ m z a]

[Yrd. Doç. Dr., Ahmet YAYLA] (Başkan)

[İ m z a]

[Yrd. Doç. Dr., Mustafa TATAR] (Danışman)

[İ m z a]

[Yrd. Doç. Dr., Necdet TAŞKIN]

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

[Yrd. Doç. Dr., Fuat TANHAN]

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 2 (iki) yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[23.05.2014]

[

[Ahmet AYKAN]

ÖNSÖZ

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlayan ve yapılandırmacı yaklaşım temelli olan ilköğretim programının başarısı, onu uygulayacak olan öğretmenlerin programı benimsemeleri ile doğrudan ilişkili görülmektedir. Geleneksel anlayıştaki öğrenciyi pasif kılan, ona hazır bilgiler veren öğretmen profili yapılandırmacı yaklaşım temelinde oluşturulan yeni program ile farklılıklar göstermeye başlamıştır. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım ile öğrencilere bilgiye ulaşmanın yollarını gösteren, bilgiyi kendi zihinlerinde inşa etmelerine imkân sağlayacak ortamlar sunan ve onlara rehberlik eden bir öğretmenlik anlayışı hedeflenmektedir.

Yapılan bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçların öğretmenlerin sahadaki çalışmalarına ve öğretmen yetiştiren kurumların eğitim politikalarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmam süresince bana her türlü desteği sağlayan, her aşamada sabırla ve anlayışla yol gösteren, fikirlerini ve tecrübelerini benden esirgemeyen danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa TATAR'a ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nün değerli hocalarına teşekkürü bir borç bilirim.

Yine çalışmamın istatistiksel analizlerinin yapılmasında desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Fuat ELKONCA'ya, Arş. Gör. Görkem CEYHAN'a, Öğr. Gör. Yavuz KOŞAN'a ve desteğini gördüğüm tüm diğer arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Çalışmamın her aşamasında maddi-manevi desteklerini esirgemeyen annem, babam, kardeşlerim ve eşime; çalışmalarımı yaparken zamanlarından çalmak zorunda kaldığım sevgili çocuklarım Kadir ve Ensar'a gönülden teşekkür ederim.

Ahmet AYKAN

Mayıs 2014

ÖZET

AYKAN, Ahmet. *Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2014.

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini ve bunu etkileyen faktörleri belirlemektir.

Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Muş İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yapılmıştır. Araştırmaya Muş ili ve ilçe merkezlerinde bulunan ve seçkisiz yolla belirlenen toplam 407 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Karadağ (2007) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Analizler sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin yaşlarına, mesleki kıdemlerine, lisansüstü öğrenim durumlarına ve görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkanlara göre farklılaştığı; cinsiyetlerine, branşlarına, medeni durumlarına, mezun oldukları okul türüne ve formasyon alma durumlarına göre ise farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

Bu sonuçlara göre, genç ortaokul öğretmenlerinin tecrübeli ortaokul öğretmenleri ile bilgi paylaşımının sağlanabileceği ortamlar oluşturulmalıdır. Yapılacak hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları ile ilgili daha derinlemesine bilgi sahibi olması sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin yeterliklerini arttırmak için okul ve sınıf ortamları yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına katkı sağlayacak zengin imkânlarla donatılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, yapılandırmacı yaklaşım, öğretmen yeterliği, ortaokul öğretmeni

ABSTRACT

AYKAN, Ahmet. *Examining the Competency Level of Secondary School Teachers About the Constructivist Approach*, Master Thesis, Van, 2014.

The main aim of this study is to determine the competency level of secondary school teachers about the constructivist approach and the factors which affect the competency level of secondary school teachers about the constructivist approach

The research was carried out with teachers in secondary schools in Mus Provincial during 2012-2013 education year. Total 407 secondary school teachers in Mus Provincial and districts participated in the research. To determine the competency level of secondary school teachers about the constructivist, “Teacher Competence Scale about Constructivist Learning”, developed by Karadağ (2007), and Personal Information Form, prepared by the researcher, was used. The data showed that the secondary school teachers saw themselves as moderately adequate about the constructivist approach applications. In addition, it was concluded that the competency level of secondary school teachers was differed according to their age, professional seniority, graduation and the facilities of the school in which they work. Unlikely, it was concluded that the competency level of secondary school teachers was not differed according to their gender, branches, marital status, receiving formation and type of the schools they had graduated.

According to these results, environments should be created in which the knowledge could be shared between inexperienced and experienced secondary school teachers. Via in-service training, secondary school teachers should be provided to have more in-depth information about the constructivist approach applications. Additionally, To increase the competency of teachers, school and classroom environments should be equipped with rich possibilities which contribute to the constructivist approach applications.

Key Words: Constructivism, constructivist approach, teacher competence, secondary school teachers

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
EKLER.....	xiv
KISALTMALAR	xv
1. BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Varsayımlar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım	6
2.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Tarihi Temelleri	9
2.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın Çeşitleri	16
2.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık	18
2.3.2. Sosyal Yapılandırmacılık.....	20
2.3.3. Radikal Yapılandırmacılık.....	22
2.4. Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel İlkeleri	24
2.5. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğrenme Ortamı	26
2.6. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmen	29
2.7. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğrenci	32
2.8. Yapılandırmacı Yaklaşımında Veli.....	33
2.9. Yapılandırmacı Yaklaşımın Modelleri	34
2.9.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın 4 Aşamalı Modeli	35
2.9.1.1. Birinci aşama (oryantasyon aşaması);.....	35
2.9.1.2. İkinci aşama (odaklama aşaması);	35

2.9.1.3. Üçüncü aşama (mücadele aşaması);	35
2.9.1.4. Dördüncü aşama (uygulama aşaması);	35
2.9.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın 5E Modeli	36
2.9.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E modeli	37
2.10. Yapılandırmacı Yaklaşımında Değerlendirme	39
2.11. Öğretmen Yeterlikleri	41
2.11. 1. Öğretmenlerin Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler	43
2.12. Yapılan Araştırmalar	45
2.12. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	45
2.12. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	50
3. BÖLÜM	53
3. YÖNTEM	53
3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. Evren ve Örneklem	53
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	53
3.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği (YÖİÖYÖ)	54
3.4. Verilerin Analizi	54
4. BÖLÜM	56
4. BULGULAR VE YORUM	56
4.1. Ortaokul Öğretmenlerine Ait Betimsel İstatistikler	56
4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	61
4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Branşlarına Göre Farklılaşma Durumu	63
4.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu	66
4.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu	68
4.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu	71
4.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu	74

4.8. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu	76
4.9. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterliklerinin Görev Yaptıkları Okulun Sahip Olduğu İmkanlara Göre Farklılaşma Durumu.....	80
4.10. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Pedagojik Formasyon Almalarına Göre Farklılaşma Durumu ...	83
5. BÖLÜM.....	86
5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	86
KAYNAKÇA	92
EKLER.....	100
EK 1. Kişisel bilgi formu.....	100
EK 2. Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliği ölçeği.....	102
EK 3. Ölçek uygulama izin belgesi.....	105

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yapılandırmacı yaklaşımın çeşitlerine ilişkin yurt dışında yapılan sınıflandırmalar	16
Tablo 2. Yapılandırmacı yaklaşımın çeşitlerine ilişkin yurt içinde yapılan sınıflandırmalar	17
Tablo 3. Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının karşılaştırılması.....	26
Tablo 4. Öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları.....	56
Tablo 5. Öğretmenlerin branş durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları	56
Tablo 6. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları	57
Tablo 7. Öğretmenlerin yaş durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları.....	57
Tablo 8. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları	57
Tablo 9. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları	58
Tablo 10. Öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları	58
Tablo 11. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları	59
Tablo 12. Öğretmenlerin formasyon alma durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları	59
Tablo 13. Ölçekten elde edilen toplam puan ve alt boyut puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler	60
Tablo 14. Ölçekten elde edilen toplam puana ilişkin güvenirlik analizi sonuçları	60
Tablo 15. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu	61
Tablo 16. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu.....	61
Tablo 17. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu	62

Tablo 18. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu	62
Tablo 19. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu	62
Tablo 20. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin branşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu.....	63
Tablo 21. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin branşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu.....	64
Tablo 22. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin branşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu	64
Tablo 23. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin branşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu.....	65
Tablo 24. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin branşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu	66
Tablo 25. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu	66
Tablo 26. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu	67
Tablo 27. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu.....	67
Tablo 28. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu	68

Tablo 29. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu.....	68
Tablo 30. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu	69
Tablo 31. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu.....	69
Tablo 32. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu	70
Tablo 33. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu	70
Tablo 34. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu	71
Tablo 35. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu	71
Tablo 36. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu	72
Tablo 37. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu	72
Tablo 38. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu	73
Tablo 39. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu.....	73
Tablo 40. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu.....	74

Tablo 41. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu.....	74
Tablo 42. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu	75
Tablo 43. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu.....	75
Tablo 44. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu	76
Tablo 45. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu	76
Tablo 46. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu.....	77
Tablo 47. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu .	78
Tablo 48. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu .	78
Tablo 49. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu	79
Tablo 50. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterliklerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu	80
Tablo 51. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu.....	81

Tablo 52. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu	81
Tablo 53. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu	82
Tablo 54. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu	82
Tablo 55. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterliklerinin pedagojik formasyon alma durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu	83
Tablo 56. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin pedagojik formasyon alma durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu	84
Tablo 57. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin pedagojik formasyon alma durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu	84
Tablo 58. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin pedagojik formasyon alma durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu	85
Tablo 59. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin pedagojik formasyon alma durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu	85

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu.....	100
EK 2: Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği.....	102
EK 3: Ölçek Uygulama İzin Belgesi.....	105

KISALTMALAR

YÖİÖYÖ	: Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TED	: Türk Eğitim Derneği
Akt.	: Aktaran
F	: Sıklık
p	: Manidarlık Düzeyi
n	: Örneklem hacmi
χ^2	: Ki-Kare
%	: Yüzde

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Dünyada bilgi çağı yaşanırken bireylerin ve toplumların geleceği, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerilerine bağlıdır. Bu becerilerin kazanılması, hayat boyu sürdürülmesi ve nesilden nesile aktarılması çağdaş bir eğitim anlayışını gerektirmektedir. Bilginin öneminin hızla artması; beraberinde bilgi kavramı ve bilim anlayışının da değişim göstermesine temel teşkil etmiş ve bu değişimlere ayak uydurabilmek için toplumların bireylerden beklediği becerilerin de değişmesine ön ayak olmuştur. Bu değişimler hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da yenilikler yapmayı gerekli hale getirmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009c). Bu bağlamda eğitim sistemleri hem toplumda var olan yenilikleri takip etme ve değişimleri izleme hem de daha nitelikli insan gücü yetiştirme konusunda insanı arayışlara yöneltmiştir. Bu arayışlar sonucunda bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, bilgiyi yapılandıran ve yeni bilgi üretmede önceki bilgilerinden yararlanabilen bir insan modeli oluşturulmaya çalışılmıştır (Yaşar, 2010).

Özellikle yirminci yüzyılın son çeyreğine doğru hayatın her alanında meydana gelen hızlı değişimler, ülkelerin eğitim sistemlerini derinden etkilemiştir. Bu etki, toplumların varlıklarını devam ettirebilmeleri için onları oluşturan bireylerin sahip olması gereken özelliklerde de büyük bir değişimi kaçınılmaz kılmıştır (Şentürk, 2009). Öğreneni pasif kılan ve bilgiyi bir bireyden diğer bireye aktarmayı temel felsefe edinen bir eğitim anlayışı günümüzde öğrenmeyi sağlamak için yeterli görülmemektedir. Tam aksine öğreneni aktif kılan, bilginin öğrenen tarafından etkin bir şekilde oluşturulması gerektiğini vurgulayan bir eğitim anlayışı günümüz şartlarına daha uygun görülmektedir (Koç, 2002).

Bilginin öğrenen tarafından özümsemiğini (Applefield, Huber ve Moallem 2001), öğrenenin bilgiyi kendi deneyimleriyle inşa ettiğini (Von Glasersfeld, 1995) ve sosyal çevresiyle etkileşim sonucu kalıcı hale getirdiğini (Şişman, 2010) savunan

yapılandırmacı yaklaşım, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere Avustralya, İngiltere, İrlanda, Yeni Zelanda, İspanya, Finlandiya, İrlanda, İsrail, Avusturya, Kanada, Singapur gibi ülkelerin eğitim sistemlerinin temel felsefesini oluşturmaktadır (MEB, 2005a).

Son yıllarda eğitim sistemlerini büyük ölçüde etkileyen yapılandırmacı yaklaşım, ülkemizde de 2004-2005 öğretim yılında 9 ilde, 120 okulda pilot uygulama ile denenilen ve alınan sonuçlarla 2005-2006 öğretim yılında tüm yurttan yaygınlaştırılan yeni ilköğretim programının temel dayanağı olmuştur (Kıroğlu, 2011). Bu programda öğrenciye, dinleyen, alıştıran yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine; sorular soran, problemi kurgulayan ve çözen, bilgiyi ortaya çıkarmaya çalışan, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan etkin bir rol öngörülmüştür. Öğretmene ise bilgiyi veren ve öğretenden ziyade; ortamı düzenleyen, öğrenciyi yönlendiren ve öğrenmeyi kolaylaştıran roller verilmiştir (MEB, 2005a).

Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram olmaktan ziyade, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya ve inşa etmeye dayanır. İlk zamanlar öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kavram olarak gelişen yapılandırmacılık, zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırduklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel, 2010b).

Yapılandırmacı yaklaşım felsefi köken olarak; “tek bildiğim hiçbir şey bilmediğimdir” diyen Sokrates’e, duyumla bilgi arasında ilişki kuran Aristoteles’e, bildiklerimizin aslında idealarımız olduğunu söyleyen Locke’a , varlığı algılamaya indirgeyen Berkeley’e, bilinebilir olanın sadece görünüş olduğunu söyleyen Kant’a ve en önemlisi de bildiğimizin sadece zihnimizde imgesini oluşturduklarımızdan ibaret olduğunu söyleyen Vico ’ya dayandırılmaktadır (Aydın, 2012).

Günümüzdeki anlamıyla yapılandırmacı yaklaşımın temellerini atan ilk kuramcı olarak kabul edilen Piaget (Pritchard ve Woollard, 2010), bilişsel yapılandırmacılık isimli kuramı ile yapılandırmacılığın gelişim sürecine önemli katkılar sunmuştur (Brooks ve Brooks, 1999). Şişman’ a göre (2010) Piaget ile çağdaş olan Vygotsky ise sosyal yapılandırmacılık olarak ifade edilen kuramında, bilginin yapılandırılmasının sosyal ve kültürel çevre ile etkileşim sonucu oluştuğunu vurgulayarak yapılandırmacı yaklaşıma farklı bir boyut kazandırmıştır. Ayrıca radikal

yapılandırmacılık olarak ifade edilen kuramında Glasersfeld, kişinin zihnindeki bilgiyi kendi deneyimleri ile inşa ettiğini vurgulayarak (Von Glasersfeld, 1995), yapılandırmacı yaklaşımın oluşum sürecine büyük katkı sağlamıştır (Senemoğlu, 2010).

Yapılandırmacılık, öğreneni merkeze alan ve öğrenme sürecinde ona etkin rol veren bir yaklaşımdır (Koç, 2002). Akınoğlu'na (2011) göre yapılandırmacı yaklaşım, öğreneni merkeze alan ve aktif kılan, öğretene ise bilgiyi hazır olarak veren konumundan çıkarıp bir rehber konumuna getiren, yeni öğrenilen bilgiyi; önceki bilgi, beceri ve yaşantıların süzgecinden geçirerek yeniden yorumlamayı amaçlayan bir öğrenme yaklaşımıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen geleneksel yaklaşımın tam aksine, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan, öğrencilerle birlikte öğrenen ve en önemlisi öğrencileri bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda yönlendirendir. Aynı zamanda öğrenenlere bilgiyi hazır olarak vermek yerine, onlara kendi bilgilerini yapılandırabilecekleri uygun öğrenme ortamlarını hazırlama görevini üstlenen öğretmen bu süreçte, öğrencileri kendi bilgilerini inşa etme konusunda teşvik edici bir konumdadır (Demirel, 2010c).

Yapılandırmacı yaklaşımın bir öğretme değil, öğrenme kuramı olması her ne kadar öğretmenin değil, öğrencinin ne yaptığı üzerine odaklanılmasını gerektirse de, öğretimin öğrenmeyi kolaylaştırma olarak ifade edilmesi, öğretene konumunu daha da önemli kılmaktadır (Dündar, 2008). Özellikle ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım açısından kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri, uygulayacakları programın başarısını ve dolayısıyla da yetiştirilecek olan yeni nesillerin kaliteli bir eğitim alabilmesi çabalarını doğrudan etkilemektedir. Buradan hareketle bu yeterliği etkileyen faktörleri belirlemek ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerini tespit etmek büyük önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, Muş il merkezi ve ilçelerinde çalışan ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin kendi

algılarına göre belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili genel ve alt boyut (öğrenci, öğretimi planlama, öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme ile ilgili) yeterlik düzeyleri;

- Cinsiyetlerine,
- Medeni durumlarına,
- Yaşlarına,
- Branşlarına,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Mesleki kıdemlerine
- Lisansüstü öğrenim durumlarına,
- Görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkanlara,
- Pedagojik formasyon alma durumlarına

göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan alanyazın incelemesinde yapılandırmacı yaklaşım ve öğretmen yeterlikleriyle ilgili birçok çalışmaya rastlanmıştır. Buna karşın, değişen koşullar, eğitim sistemleri ve zorunlu eğitimin on iki yıla çıkarılması dikkate alındığında, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek önemli görülmektedir.

Yapılan bu çalışmanın, yapılandırmacı yaklaşım temelli oluşturulmuş ortaokul programının esas uygulayıcıları olan ortaokul öğretmenlerinin kendilerini değerlendirmeleri açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilecek verilerin MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetlerine, öğretmen yetiştiren kurumlara, okul yönetimlerine ve araştırmacılara yol gösterici bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Yapılan bu araştırma “Yapılandırmacı Öğrenme İle ilgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve ölçekle birlikte uygulanan “Kişisel Bilgi Formu” nun ölçtüğü niteliklerle

sınırlıdır. Ayrıca araştırmadan elde edilecek bulgular, örnekleme alınan ortaokul öğretmenlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılmış olan ortaokul öğretmenlerinin veri toplama araçları olarak kullanılan “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve ölçekle birlikte uygulanmış olan “Kişisel Bilgi Formu” na gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yapılandırmacı yaklaşım ve öğretmen yeterlikleriyle ilgili alanyazın destekli bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacılık, Latince hazırlamak ve inşa etmek anlamına gelen “construere” sözcüğünden gelmektedir (Mahoney, 2004). Ülkemizde, İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığı olarak yapılandırmacılık ya da oluşturmancılık sözcükleri kullanılmaktadır (Demirel, 2010a). Yine İngilizce “structuralism”, Almanca “struktualismus” ve Fransızca “structuralisme” sözcüklerinin Türkçe karşılığı olarak da yapısalcılık kelimesi kullanılmaktadır (Oğuzkan, 1993). Yapılandırmacılık ayrıca oluşturmancılık, kurmacılık, bütünleştiricilik, yapılandırmacı öğrenme, yapısalcı öğrenme, oluşumcu yaklaşım gibi kelime ve kavramlarla da ifade edilmekteyse de (Teyfur, Teyfur ve Çınar 2006), bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın tüm programlarda kullandığı yapılandırmacılık sözcüğü ve yapılandırmacı yaklaşım kavramı kullanılmıştır.

Yapılandırmacılık, bireysel kimliğin ve düşüncenin özgürleştirilmesini ifade eden felsefi bir yaklaşımdır (Duman, 2011). Türkiye’de öğrenmeyle ilgili bir teori olarak adlandırılan yapılandırmacılık, daha çok bir bilgi kuramı ya da öğrenmenin doğası hakkında felsefi bir açıklamadır (Şişman, 2010). Yapılandırmacılık kavramının anlamı kişinin konumuna ve bakış açısına göre değişmektedir (Jones ve Araje, 2002). Yıllarca psikologların ve felsefecilerin takip ettiği temel dergilerde yer alan kavram, günümüzde de eğitim alanında önemli oranda yaygınlık kazanmış, öğretmenlere kılavuzluk eden müfredatlarda, ders kitaplarında, eğitim ve edebiyat dergilerinde yer almıştır (Brooks ve Brooks, 1999).

Öğreneni merkeze alan ve öğrenme sürecinde öğrenene etkin rol biçen yapılandırmacılık, aslında yeni bir kavram değildir. Bir felsefi akım olarak başlamış, ardından sosyoloji ve antropolojiye daha sonra da psikoloji ve eğitime uygulanmıştır. Bilişsel psikoloji, felsefe ve antropoloji çalışmalarını sentezleyen yapılandırmacı

yaklaşım, gerçek bilginin bireyin yaşantısından bağımsız gerçekleşemeyeceğini ifade etmektedir (Koç, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımın en etkili savunucularından biri olan Piaget yapılandırmacılığı insanın kendi dünyasını keşfetmesinin yolu olarak tanımlarken (Brooks ve Brooks, 1993), Glasersfeld de kişinin zihnindeki bilgiyi kendi deneyimleriyle inşa etmesi olarak tanımlamıştır (Von Glasersfeld, 1995). Vygotsky ise bilginin sosyal ve kültürel olarak birey tarafından bireyin dışındaki sosyal ve fiziksel çevre ile etkileşim sonucu oluştuğunu ifade etmiştir (Şişman, 2010).

Demirel'e göre (2010b) yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil; bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Yapılandırmacılık, başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür. Fer'e göre (2011) ise yapılandırmacılık, bireyin yeni bilgi ile önceki bilgisi ve deneyimi arasında ilişki kurarak kavramları, ilişkileri ve bilgiyi aktif olarak keşfetme ve böylece anlamlı yapılar oluşturma sürecidir. Birey sahip olduğu deneyimini, bilgisini, inancını ve becerisini; zihinsel yapısını kullanarak öğrenme sürecine dönüştürür.

Brooks ve Brooks'a (1993) göre yapılandırmacılık bir öğretim kuramı değil, daha çok bir felsefedir; dünyayı görme ve algılama şeklidir; bilgi ve öğrenmenin doğası ile ilgili bir yaklaşımdır (Jones ve Araje, 2002). Aynı şekilde Şişman'a göre (2010) de yapılandırmacılık, temelde bilgi kuramı ile ilgili bir teori olup, bilginin insanlar tarafından nasıl oluşturulduğu sorusuna cevap aramaktadır. Böylece bilginin insan dışında olmayıp, insan tarafından yaşantılar sonucu üretildiği ve yapılandırıldığı kabul edilmektedir. Yani yapılandırmacılık, eğitimle ilgili bir felsefe ve akım olmayıp daha çok bilginin, öğrenmenin ve öğrenme konularının ön planda olduğu bir yaklaşımdır. Yıldızlar'a göre (2012) de yapılandırmacılık bir öğrenme ve anlamlandırma teorisi olup, bilginin doğasını ve insanın nasıl öğrenmeye başladığını açıklayan bir yaklaşımdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi, öğrenenin dışında oluşan bir şey değildir (Jones ve Araje, 2002). Çünkü yapılandırmacı yaklaşım, öğreneni merkeze alan bir yaklaşımdır. Her birey yeni bir bilgiyi, önceki bilgi, beceri ve yaşantılarının

süzgeçinden geçirerek yeniden yorumlamakta ve bilgiyi kendi zihninde oluşturmaktadır. Bu bağlamda birey, eski bilgilerini yeni deneyimleri ve yaşantıları ışığında yeniden yorumlamakta ve yapılandırmaktadır (MEB, 2009a). Böylece yapılandırmacı yaklaşım bireyi aktif konumda tutmakta, aynı zamanda bireyi bilgiyi keşfeden bir konuma yerleştirmektedir (Duman, 2011).

Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin bilgi edinmeye başlarken boş bir zihinle yola çıkmadığını, yeni öğrendiği konu veya kavramla ilintili hazır zihin yapılarını harekete geçirdiğini, kendi bildikleri ile bütünleştirilebilen konuları özellikle seçerek öğrenmeye yatkın olduğunu, öğrendiği yeni bilgileri zihninde etkin olarak kendisinin yeniden yapılandırıldığını vurgular. Bu yaklaşım, bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan ve olduğu gibi aktarılamayacağını, bizzat öğrenci tarafından etkin bir şekilde yeniden yapılandırılıp yeni bir formata dönüştürüldüğünü ileri süren bir yaklaşımdır (MEB, 2009b). Buradan hareketle yapılandırmacılık, eski ve yeni bilgilerin entegrasyonu olarak ta tanımlanabilir (Johnson, 2010).

Yapılandırmacılık, dünyanın, gerçekliğin, içinde yaşanılan çevrenin bireyin geçmiş yaşantılarına dayalı olarak bireysel açıdan yorumlanıp anlamlandırılmasıdır. Dışsal dünyanın ya da bilginin yapılandırılması öncelikle bireyin deneyimlerine ve kullandığı düşünme stratejilerine göre olmaktadır. Yapılandırmacılık, bireysel olarak anlamlandırma ve bir keşif yapmaktır. Yapılandırmacılıkta kişinin belirli bir soruya herkes tarafından bilinen objektif bir cevabı vermesi önemli değil, bilakis kendi fikrini oluşturarak soruyu cevaplandırması, kendine göre içselleştirip yapılandırması önemlidir (Duman, 2011).

Yapılandırmacılığı, bireylerin kendi öğrenme süreçlerinin yöneticisi olduğu ve ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında köprüler kurarak öğrendiği görüşünü temele alan bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlayan Fer (2011); bireylerin kendi öğrenmelerini bir binayı inşa eden tuğlaların üst üste gelmesi olarak ifade etmektedir. Bu benzetmede altta kalan tuğlalarla ön öğrenmeler, üstteki tuğlalarla ise yeni öğrenmeler temsil edilmektedir. Yine Genç'e göre (2008) yapılandırmacılık, bireyleri doldurulmayı bekleyen boş variller olarak görmekten ziyade, anlamları araştıran etkin organizmalar olarak görmektedir. Doğanay ve Tok'a göre (2011) ise yapılandırmacı yaklaşım, bir ses kayıt cihazı örneği ile daha iyi ifade edilebilir. Yapılandırmacı yaklaşımdaki

bireyler, bir ses kayıt cihazı gibi sesleri kaydeden ve gerektiğinde tekrar eden bir konumda değildir. Aksine birey, gerekli bilgiyi kendisi oluşturan ve onu deneyimleri vasıtasıyla yorumlayıp değiştiren bir konumdur.

Yapılandırmacılık, başkaları tarafından aktarılan bilgileri kaydetmenin aksine bilgiyi özümseme ve inşa etmeyi vurgulayan bir yaklaşımdır (Applefield, Huber ve Moallem, 2001). Bağcı'ya göre (2003) yapılandırmacılık, bir öğrenme ve anlamlandırma teorisidir. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi, taklit edilerek ya da tekrar edilerek değil, içerikle ilişkilendirilerek elde edilir. Aynı şekilde Sönmez (2009) de yapılandırmacı yaklaşımı bireylere bilgilerin aktarıldığı bir yaklaşım olarak görmeyi aksine, bireylere bilgileri elde etme yolu ve yöntemlerini öğrenebileceği zengin ortamlar sunan bir yaklaşım olarak görürken, Yaşar (2010) ise yapılandırmacı yaklaşımı bireyin var olan bilgileri ile yeni bilgilerini sürekli olarak karşılaştırması, yenilemesi, değiştirmesi ve var olan bilgilerine yeni bilgiler eklemesiyle oluşan bir süreç olarak görmektedir.

Aknoğlu'na göre (2011) yapılandırmacılık; bireylerin deneyimleri, gözlemleri, mantıksal çözümlenmeleri sonucunda bilgiye kendine özgü anlam yüklemesi sürecidir. Bu yaklaşımın temel dayanağı bilginin doğrudan aktarılması değil, bilginin yeniden yapılandırılması ve keşfedilmesidir. Başka bir ifadeyle yapılandırmacı yaklaşım, öğreneni merkeze alan yani aktif kılan, öğretene ise bilgiyi hazır olarak veren konumundan çıkarıp bir rehber konumuna getiren; yeni öğrenilen bilgiyi, önceki bilgi, beceri ve yaşantıların süzgecinden geçirerek yeniden yorumlamayı amaçlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Çelikkaya, 2008). Yani bu yaklaşımda öğrenciler, öğrenme sürecine etkin katılırlar ve öğrenmede sorumluluk üstlenirler. Öğrenenler, bilgiyi kendilerine sunulan biçimiyle değil zihinlerinde bizzat yapılandırarak anlamlı hale getirirler (Yaşar, 1998).

2.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Tarihi Temelleri

Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren etkili ve güçlü bir şekilde yayılan, öğrenciyi merkeze alması ile eğitim alanındaki reformlara öncülük eden (Westwood, 2008) yapılandırmacı yaklaşımın kökeni çok eski tarihlere dayandırılmaktadır (Yurdakul, 2004).

Buddha, “biz düşündüğümüzüz, düşüncelerimizle yükseliriz ve düşüncelerimizle dünyayı oluştururuz” ifadelerini kullanmıştır. Yani Buddha çevremizi, gözlemlenen veya deneyim edilen düşünceler üzerine kurulu bir süreçle algıladığımızı vurgulayarak bireysel yapılandırmacıların dünya görüşünü ifade etmiştir. Buddha ile çağdaş olan Lao Tzu da gerçeğin farklı kişiler tarafından farklı algılandığına dikkat çekerek yapılandırmacılık anlamında temel fikirlerden bahsetmiştir. Yine Sokrates öncesi filozoflardan olan Heraklitus dış dünyanın gerçeklerinin, kişinin kendi gerçeklerini algılama biçimiyle oluştuğunu ifade ederek yapılandırmacı düşünceleri ifade eden ilk düşünürlerden biri olmuştur (Pritchard ve Woollard, 2010). Ayrıca ilkçağ sofistlerinden olan Protagoras’ın fikirlerinde de yapılandırmacı yaklaşımla paralellik gösteren ifadeler rastlamak mümkündür. “İnsan her şeyin ölçüsüdür” ifadesi ile insanı merkeze alan Protagoras belki de yapılandırmacı yaklaşımın birey temelli fikirlerinden günümüzden çok önce bahsetmiştir. Bilginin kişiden bağımsız olamayacağı ve gerçeğin kişiden kişiye değişebileceği konularında da, Protagoras’ın düşünceleri ile yapılandırmacı yaklaşım benzerlik göstermektedir (Dündar, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımın tarihsel gelişim sürecine bakıldığında, ilk büyük yapılandırmacı olarak Sokrates kabul edilmektedir (Şişman, 2010). Sokrates’in düşüncesine göre bilgiyi ve erdemleri kişiye doğrudan vermekten ziyade, kişinin kendi kendine bulma yeteneğini aktif hale getirmek daha önemlidir. Bu bağlamda Sokrates karşısındaki kişilere ustaca sorular sorarak, onların gerçek bilgiyi keşfetmelerini sağlardı (Aytaç, 2012). Bilginin sadece algı olduğunu günümüzden iki bin yıl önce söyleyen Sokrates (Şimşek, 2004), öğrencilerle çalışmayı seven ve onların eleştirel düşünmelerini geliştirmek için onları soru sormaya teşvik eden bir yaklaşım sergilemiştir (Murphy, 1997). Daha önce hiç eğitim görmemiş bir çocuğa sorular sorarak Pisagor Teoremi’ni öğreten Sokrates, bu eğitim etkinliğiyle çocuğun durağan ve parçalanmış halde bulunan bilgilerini düzenlemesine ve yapılandırmasına yardım etmiştir (Şişman, 2010). Bu şekilde öğrencilerin bilgiyi kendi kendilerine bulmalarına ve oluşturmalarına yardımcı olarak, yapılandırmacı yaklaşımın felsefesine uygun bir öğretim tekniği kullanmıştır. Yine Murphy’e göre (1997) Sokrates, öğretme tekniği ve sorgulayıcı yaklaşımı ile günümüzde yaşıyor olsaydı, yapılandırmacı yaklaşım ile kendi felsefesi arasında şüphesiz bir benzerlik kurardı.

Yapılandırmacılığın temelleri Platon ve Aristo'nun çalışmalarına da dayandırılmaktadır (Yurdakul, 2004). Platon, yapılandırmacılığı Sokrates'in sorgulayıcı öğretim yöntemini izleyerek kullanmıştır (Koç, 2002). Platon, bir zamanlar yaşadığımız şeyleri hatırlayarak bu dünyadaki şeyleri öğrendiğimizi ifade ederken; Aristo ise, bilgilerimizi gördüğümüz şeylerden hareketle öğrendiğimizi ve özümsemişimizi (Aytaç, 2012) belirterek, duyum ile bilgi arasında ilişki kurmuştur (Aydın, 2012). Yapılandırmacı yaklaşımdaki ön öğrenmelerin sonraki öğrenmelere temel teşkil etmesi, Platon'un yaklaşımıyla birbirini destekleyici mahiyettedir. Yine yapılandırmacı yaklaşımdaki bilgiyi özümseme ve anlamlandırma düşüncesi ise Aristo'nun bilgiyi özümseme ve şekillendirme fikri ile örtüşmektedir.

Aynı şekilde Farabi de Platon ve Aristo'nun bilgi felsefelerini ortak bir paydada toplayarak yapılandırmacılık anlamında eğitime katkı sunmuştur. Platon'un "öğrenmek hatırlamaktır" fikrini, öğrenilen şeylerin sadece zihinde var olanları hatırlamaktan ibaret olduğu söylemiyle destekleyen Farabi; aynı zamanda Aristo'nun "herhangi bir duyusunu yitiren kimse herhangi bir bilgisini yitirmiştir" sözünden hareket ederek, bilgilerin zihinde sadece duyular yoluyla meydana geldiğini vurgulamıştır. Ona göre bilgi, duyuların getirdikleri ile oluşur ve gelişir (Küken, 2001).

Yapılandırmacı yaklaşım, bildiklerimizin aslında idealarımız olduğunu söyleyen 18. yüzyıl felsefecilerinden John Locke'un fikirlerinden de etkilenmiştir (Aydın, 2012). Glasersfeld' e göre (1995) Lock, Piaget'in bilişsel yapılandırmacılığının temel kavramlarından olan yansıma sözcüğünü kullanan ilk kişi olmuştur. Locke, bilginin doğuştan gelmediğini ifade ederek (Locke, 1690) Platon'un aksi bir düşünce tarzı sergilemiştir. Ona göre, insan zihni başlangıçta boş bir levha (tabula rasa) gibidir. İnsan doğuştan hiçbir fikre sahip değildir ve insan bilgisinin tek kaynağı olarak tecrübe vardır (Aytaç, 2012).

18. yüzyıl felsefecilerinden olan Vico ve Berkeley'in görüşleri, Piaget'in yapılandırmacı yaklaşımı ile ilgili görüşleri ile örtüşmektedir. Bu filozoflar bilginin gerçek dünyanın bir resmi olmadığını ifade ederek, yapılandırmacı yaklaşımın temel felsefesini vurgulamışlardır (Senemoğlu, 2010). Genel anlamda yapılandırmacılık Piaget'in çalışmalarına dayandırılrsa da (Jones ve Araje, 2002) Ernst von Glasersfeld' e

göre (1995), bilgiyi kendi mantığımızla inşa ettiğimizi ifade eden ilk yapılandırmacı Vico'dur. Mantıklı bilgilerimizi kendi kendimize inşa ettiğimiz bilgiler olarak ifade eden Vico (Larochelle, Bednarz ve Garrison, 1998), batılı anlamda insan bilgilerini deneyimlerinin hayali bir inşası olarak ifade eden ilk kişilerdendir (Pritchard ve Woollard, 2010). Bu ifadelerden hareketle bir öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık, 18. yüzyıla ve insanların yalnızca kendi yaptığını anladığını söyleyen felsefeci Vico'nun çalışmalarına dayandırılmaktadır (Arslan, 2007).

Yine 18. yüzyıl felsefecilerinden olan Jean-Jacques Rousseau, geleneksel öğretimdeki hatırlama ve ezberi reddederek, eğitimin yaşama hazırlıktan ziyade yaşamın kendisi olduğunu vurgulamıştır (Koç ve Demirel, 2004). Rousseau'nun bu felsefi yaklaşımının, yapılandırmacılığa bir temel teşkil ettiği görülmektedir (Fidan, 2010). Rousseau'a göre (1762) doğuştan sahip olmadığımız ve büyüyünce ihtiyaç duyacağımız her şey bize eğitimle verilir. Bu eğitim ise bize doğadan, insanlardan ya da nesnelere edindiğimiz deneyimlerimizden gelen eğitimidir. Bu yaklaşımı ile Rousseau, Locke'un eğitimi sadece akla hitap eden bir çaba olarak gören fikrinin aksini ifade etmiştir. Eğitim faaliyetlerini çocuğu merkeze alarak gerçekleştirmek gerektiğini ifade eden Rousseau, bireyci bir eğitim modeli sunarak yapılandırmacı yaklaşım ile aynı felsefeyi savunmuştur (Aytaç, 2012).

18. ve 19. yüzyıllar arasında bilgiye ilişkin iki farklı görüş arasında köprü kurarak onları birleştirmeye çalışan Immanuel Kant, yapılandırmacı yaklaşımın tarihsel gelişim sürecinde önemli bir isimdir. Kant'ın birleştirmeye çalıştığı iki farklı görüşten birincisi; olayların ve nesnelere mantıksal açıklamasının bilginin gelişmesine yol açtığı, ikincisi ise; kişinin kendi deneyimleri ile bilgilerini oluşturduğudur (Brooks ve Brooks, 1999). Yani Kant kendi düşünce sistemini; bilginin önceden zihinde var olduğu düşüncesi ile bilginin duyular ve gözlemler yoluyla elde edildiği düşüncesi üzerine yapılandırmıştır (Dündar, 2008). Kant'ın geliştirdiği bu düşünce sistemine göre, kişi olayların nasıl olduğu ile ilgili bir algıya sahip değilse, nesnelere, olaylar ve hareketler arasındaki yeni ilişkiler hakkında yorum yapamaz (Brooks ve Brooks, 1999). Ayrıca bilinebilir olanın sadece görünüş olduğunu ve bu görünüşünde anlamlı ve görünüm kategorileri tarafından belirlendiğini ifade eden Kant (Aydın, 2012), insanların bilgiyi kendi çabalarıyla yavaş yavaş geliştirmeleri gerektiğini vurgulamıştır (Kant, 1786).

Geleneksel eğitimin suni bir eğitim olduğunu ve insanları birer *yük beygirine* çevirdiğini ifade eden Heinrich Pestalozzi, eğitimin somut ve bireysel olması gerektiğini vurgulamıştır. Pestalozzi 'ye göre eğitim, insanların kendi içlerinde var olan özü şekillendirecek bir yapıya sahip olmalıdır. Bu bağlamda çocukları en iyi eğitmenin yolunun, onların ilgi ve kabiliyetlerini bilmekten geçtiğini de vurgulamıştır. (Aytaç, 2012). Savunduğu bu fikirleriyle Pestalozzi, yapılandırmacı yaklaşımdaki bireyin bilgiyi keşfetmesi ve özünü şekillendirmesi temel fikri ile örtüşen bir yaklaşım sergilemiştir.

Kant ile yakın görüşleri savunan John Dewey' in yaptığı çalışmalar da yapılandırmacı yaklaşımın gelişim sürecinde oldukça etkili olmuştur. Dewey, Rousseau gibi geleneksel eğitimdeki ezberi ve hatırlamayı reddedip, eğitimin yaşama hazırlıktan ziyade, yaşamın kendisi olduğu düşüncesine vurgu yapmış (Koç ve Demirel, 2004), öğrencinin özgürlüğünü destekleyen ve bireysel eğitimi öngören eğitim fikirlerine de dikkat çekmiştir (Null, 2008). Dewey'e göre (1916) eğitim, anlatım ve söylemlerle devam eden bir süreçten ziyade bilginin aktif olarak kullanıldığı ve yapılandırıldığı bir süreçtir. Günümüzden çok önce yapılandırmacılığın temel felsefesini ifade eden Dewey, öğrencilerin ön bilgileri ve deneyimleri ile yeni bilgilerini anlamlandırdığını ve şekillendirdiğini ifade etmiştir (Lambert, Walker, Zimmerman, Cooper, Gardner ve Szabo, 2002). Bu bağlamda eski bilgiler ve deneyimler ile yeni öğrenilen bilgiler ve edinilen deneyimler birbiri ile ilişkilendirilir ve zihinde kalıcı hale getirilir (Larochelle vd., 1998).

Dewey 'in düşüncesinde eğitim, geleneksel eğitimde olduğu gibi hayata hazırlamak değil, hayatın kendisidir (Tozlu, 2003). Yine Dewey'e göre çocuğun gündelik hayattaki deneyimleriyle, okuldaki faaliyetleri arasında ilişki kurulamadığı sürece gerçek manada bir öğrenme gerçekleşemez (Cevizci, 2012). Bu bağlamda geleneksel eğitimi sıkıcı bulan Dewey (Dündar, 2008), öğrencinin aktif olarak katılımının sağlandığı ve öğretmenin rehber olduğu geniş bir eğitim modeli önermiştir (Ross, 2000). Bu eğitim modelinde öğrencileri ilgi duydukları konularla ilgili araştırma, gözlem inceleme ve araştırma yapmaya sevk ederek aktif kılan Dewey, yapılandırmacı yaklaşımın oluşum sürecine büyük katkı sağlamıştır (Sönmez, 2005).

Günümüzdeki anlamıyla yapılandırmacı yaklaşımın temellerini atan ilk kuramcı olarak Jean Piaget kabul edilmektedir (Pritchard ve Woollard, 2010). Ona göre insan sadece fiziksel ve biyolojik bir varlık değil, aynı zamanda bilişsel olarak da gelişim gösteren bir varlıktır (Fosnot, 2007). Bu bağlamda bilginin doğasıyla ilgili şema, kavram ve yapı gibi temel bilişsel kavramlar üzerinde duran Piaget (Yurdakul, 2011), kuşkusuz 20. yüzyılda yapılandırmacı yaklaşımın en etkili isimlerinden birisi olmuştur (Senemoğlu, 2010). Bilginin tam olarak ne konudan ne de nesneden geldiğini, her ikisinin birlikteliğinden yani dengelenmesinden geldiğini vurgulayan Piaget (Brooks ve Brooks, 1999); bilişsel yapılandırmacılık olarak ifade edilen teorisi ile yapılandırmacılığın gelişim sürecine önemli katkılarda bulunmuştur (Dündar, 2008). Yine bilgiyi, aktif bir bireyin fiziksel ve zihinsel etkinlikleriyle ortaya çıkan ve amaç yönelimli etkinlikleriyle de organize edilen bir süreç olarak tanımlayan Piaget (Senemoğlu, 2010), bilginin önce zihinsel süreçlerle öğrenildiğini ve sonrasında davranışlarla uygulandığını ifade etmiştir.

Piaget 20. yüzyılda yapılandırmacılığın gelişiminde ve bilginin edinimi konusunda geleneksel düşüncelerle başa çıkma mücadelesinde ön saflarda yer almıştır (Larochelle vd., 1998). Geleneksel düşünce tarzının aksine Piaget insan zihnini, kendisine gelen her türlü uyarıcıya anlam bulmaya çalışan ve bu uyarıcıyı bilişsel yapısıyla dengeleyerek özümseyen dinamik bir yapı olarak ifade etmiştir. Bu yapı, kişinin deneyimine, kültürüne ve etkileşimde bulunduğu doğasına göre değişebilir (Yurdakul, 2004). Yine geleneksel sınıflardaki öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin gerçekçi olmadığını ifade eden Piaget, öğretmenin söylediği ile öğrencinin algıladığı şeylerin farklı olabileceğini belirtmiştir (Erdem, 2001). Buradan hareketle, öğrencilerin kendi bilgilerini kendilerinin yapılandırıldığını ifade ederek, yapılandırmacılığın felsefesini zihinsel süreçler temeline oturtmuştur.

Piaget ile aynı dönemlerde yaşayan ve sosyal yapılandırmacı olarak nitelendirilen Vygotsky, yapılandırmacılığı en çok etkileyen bilim adamlarından birisi olmuştur (Koç, 2002). Öğrenmenin düşünce ve dil arasındaki ilişkide görülebileceğini ifade eden Vygotsky (Oldfather, West, White ve Wilmart, 1996); Piaget'in çağdaş bilgi edinme teorisine sosyal bağlamın önemini ekleyerek yapılandırmacılığı farklı bir boyutta ele almıştır (Elkind, 2004).

Bireylerin bilişsel ve dil gelişiminin, başkaları ile etkileşim sonucunda şekillendiğini ifade eden Vygotsky; çocukların bilgiyi sosyal çevre içerisinde etkileşim sonucunda öğrendiğini ve yapılandırdığını vurgulamıştır (Pritchard ve Woollard, 2010). Çocuğun toplumla olan ilişkisinin, sosyal etkileşiminin, kültürünün ve dilinin, öğrenmesi üzerindeki büyük etkisi Vygotsky'nin teorisinin çıkış noktasıdır (Şişman, 2010).

Bilginin oluşum sürecinde sosyal kaynakları ön plana çıkaran Vygotsky, zihinsel süreçlerin hem kişinin kendi içinde hem de kişiler arası ilişkilerle oluştuğunu ifade etmiştir. Vygotsky' ye göre çocuk zihni sadece iki yaşına kadar doğal bir gelişim süreci gösterirken, bu yaştan sonra sosyal çevre ile etkileşim sonucu oluşan kültürel bir çizgi ile gelişim sürecini devam ettirir. Bu bağlamda çocuk zihni sadece kendi keşfettiklerinin değil aynı zamanda çevreden edindiği bilgilerin de bir ürünüdür (Ergün ve Özsüer, 2006). Bu düşünceleri ile Vygotsky sosyal yapılandırmacılar içinde önemli bir yere sahiptir.

Piaget ve Vygotsky'nin ardından yapılandırmacılığa önemli katkılar sağlayan ve radikal yapılandırmacı olarak adlandırılan Glasersfeld; bilginin pasif olarak alınmadığını, gerçek hayattaki tecrübelerle aktif olarak birey tarafından inşa edildiğini ifade etmiştir (Pritchard ve Woollard, 2010). Özellikle Piaget'in teorilerinden oldukça etkilenen Glasersfeld'e (Zengin, 2011) göre bilgi, dışsal gerçekliğin bilince olan baskısı ile değil bireyin duyu organları aracılığı ile elde ettiği izlenimlerin etkisi ile oluşmaktadır (Aydın, 2012).

Uzun bir tarihi gelişim sürecine sahip olmasına rağmen özellikle 2000'li yıllardan itibaren eğitim alanında popüler hale gelen yapılandırmacı yaklaşım (Şişman, 2010), başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere Avustralya, İngiltere, İrlanda, Yeni Zelanda, İspanya, Finlandiya, İrlanda, İsrail, Avusturya, Kanada, Singapur gibi ülkelerin eğitim sistemlerinin temel felsefesini oluşturmaktadır (MEB, 2005a). Ülkemizde de 2004-2005 öğretim yılında 9 ilde, 120 okulda pilot uygulama ile denenen ve alınan sonuçlarla 2005-2006 öğretim yılında tüm yurttan yaygınlaştırılan yeni ilköğretim programının temel dayanağını yapılandırmacı yaklaşım oluşturmaktadır (Kıroğlu, 2011).

2.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın Çeşitleri

Yapılandırmacı yaklaşımda bazı düşünürler bireysel temellere odaklanırken, bazıları sosyo-kültürel etkilere ve bazıları da hem bireysel hem de sosyal etkilere odaklanmıştır (Akınoğlu, 2012). Yapılandırmacılık konusunda yapılan bu birbirinden farklı yorumlar beraberinde farklı sınıflama çabalarını da getirmiştir. (Dündar, 2008). Tablo 1’de yapılandırmacı yaklaşım çeşitleri ile ilgili yurt dışında yapılan gruplandırmalara yer verilmiştir.

Tablo 1. Yapılandırmacı yaklaşımın çeşitlerine ilişkin yurt dışında yapılan sınıflandırmalar (Dündar, 2008)

Araştırmacı / Yazar Adı	Sınıflandırma
Young ve Collin (2004); Pardales (2001)	1. Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism) 2. Bireysel Yapılandırmacılık (Individual Constructivism) 3. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism)
Tongthaworn (2003); Maypole(2001); Fosnot (1996)	1. Bilişsel Yapılandırmacılık (Cognitive Constructivism) 2. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism)
Green ve Gredler (2002)	1. Piagetci Yapılandırmacılık (Piagetian Constructivism) 2. Vygostkici Yapılandırmacılık (Vygostkian Constructivism) 3. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism) 4. Bütünsel Yapılandırmacılık (Holistic Constructivism)
Geelan (1997 akt. Saleska, 2000)	1. Kişisel Yapılandırmacılık (Personal Constructivism) 2. Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism) 3. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism) 4. Sosyal Constructionism (Social Constructionism) 5. Bağlamsal Yapılandırmacılık (Contextual Constructivism) 6. Eleştirel Yapılandırmacılık (Critical Constructivism)
Airasian ve Walsh (1997)	1. Bilişsel Yapılandırmacılık (Cognition: Developmental Constructivism) 2. Sosyokültürel Yapılandırmacılık (Sociocultural Constructivism)
Loving (1997 akt. Olsen, 1999)	1. Kişisel Yapılandırmacılık (Personal Constructivism) 2. Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism) 3. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism) 4. Eleştirel Yapılandırmacılık (Critical Constructivism)
Bently (1996 akt. Olsen,1999)	1. Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism) 2. Sosyal-Bağlamsal Yapılandırmacılık (Social-Contextual Constructivism)
Marshall (1996)	1. Bilişsel Yapılandırmacılık (Cognitive Constructivism) 2. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism) 3. Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism)
Prawat (1996)	1. Modern Yapılandırmacılar - Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism) - Bilgi İşlem (Information-Processing) 2. Postmodern Yapılandırmacılar - Sosyokültürel Yapılandırmacılık (Sociocultural Constructivism) - Sembolik Etkileşimli Yapılandırmacılık (Symbolic Constructivism) - Sosyopsikolojik Yapılandırmacılık (Sociopsychological Constructionism) - Düşünce Temelli Sosyal Yapılandırmacılık (Idea-Based (Deweyan) Social Constructivism)

Tablo 1'in Devamı

Steffe (1995 akt. Ward, 1995)	1. Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism) 2. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism) 3. Bilişsel Yapılandırmacılık (Trivial Constructivism)
Prawat ve Floden (1994)	1. Bilgi İşlem (Information-Processing) 2. Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism) 3. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism)
Harris ve Graham (1994); Moshman (1982 akt. Applifield, Huber ve Moallem, 200-2001)	1. Dış Kaynaklı Yapılandırmacılık (Exogeneous Constructivism) 2. İç Kaynaklı Yapılandırmacılık (Endogenous Constructivism) 3. Diyalektik Yapılandırmacılık (Dialectical Constructivism)

Tablo 1 incelendiğinde, yurt dışında yapılan çalışmalarda yapılandırmacı yaklaşım çeşitleri ile ilgili on iki farklı gruplandırma ve yirmi dört farklı isimlendirme olduğu görülmektedir. Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşım çeşitleri ile ilgili yapılan gruplandırmalar ise aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yapılandırmacı yaklaşımın çeşitlerine ilişkin yurt içinde yapılan sınıflandırmalar (Dündar, 2008)

Araştırmacı / Yazar Adı	Sınıflandırma
Keskin (2007)	1. Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism) 2. Bireysel Yapılandırmacılık (Individual Constructivism) 3. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism)
Özden (2005)	1. Bilişsel Yapılandırmacılık 2. Sosyal Yapılandırmacılık
Sifoğlu (2007)	1. Radikal Yapısalcılık 2. Realist Yapısalcılık
Açıkgöz (2006)	1. Radikal Yapılandırmacılık 2. Toplumsal Yapılandırmacılık
Uşun (2007)	1. Bilişsel Yapılandırmacılık 2. Sosyo-Kültürel Yapılandırmacılık
Sağlam (2006); Yılmaz (2006); Çelebi (2006); Yanpar (2006); Bulut (2006); Karaduman (2005)	1. Bilişsel Yapılandırmacılık 2. Sosyal Yapılandırmacılık 3. Radikal Yapılandırmacılık
Tezci (2002)	1. Bilişsel Oluşturmacılık 2. Sosyal Oluşturmacılık 3. Radikal Oluşturmacılık
Gülfidangil (2007)	1. Bilişsel Yapıcılık 2. Sosyal Yapıcılık 3. Radikal Yapıcılık
Yurdakul (2004)	1. Bilişsel Yapılandırmacılık 2. Sosyo-Kültürel Yapılandırmacılık 3. Radikal Yapılandırmacılık

Tablo 2'de görüldüğü gibi yapılandırmacı yaklaşım çeşitleri ile ilgili ülkemizde dokuz farklı gruplandırma yapılmıştır. Bu farklı gruplandırmalardan; Piaget'in öncülüğündeki bilişsel yapılandırmacılık; Vygotsky'nin öncülüğündeki sosyal

yapılandırmacılık ve Glasersfeld'in öncülüğündeki radikal yapılandırmacılık üzerinde ayrıntılı olarak durulacaktır (Demirel, 2010c).

2.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Kant'ın iç görü kavramından etkilenerek yapılandırmacılık fikrini temellendiren Piaget (Karadağ ve Korkmaz, 2007), bilişsel yapılandırmacılığın mimarı olarak kabul edilmektedir (Fer, 2011). Piaget'e göre birey, dünyanın pasif bir alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir (Senemoğlu, 2010). Yine ona göre, bilginin zihinde inşa edilmesi ve anlamın oluşturulması, insanın gelişim evreleri ve bilişsel yapılarında meydana gelen değişimlerle ilgili bir durumdur (Aydın, 2012).

Piaget, bilginin doğasıyla ilgili kavram, şema ve yapı gibi terimleri kullanmaktadır. Ona göre şema, fiziksel ya da zihinsel olabilmekte ve bir çocuk tarafından amaca ulaşmak veya bir problemi çözmek için tekrar tekrar kullanılan süreçleri ya da hareketleri temsil etmektedir (Yurdakul, 2011). Bireyin çevresindeki dünyayı anlamak için geliştirdiği bir bilgisayar programı gibi olan şemalar yeni gelen bilgilerin yerleştirildiği bir çerçeve olarak ifade edilebilir (Senemoğlu, 2010). Şemanın yanı sıra; zaman, uzay, nesnellik, sayı, korunum ve sınıflama gibi terimler üzerinde de duran Piaget, hedefleri gerçekleştirmeye yönelik süreçleri içermeyen kavramların mümkün olduğu kadarıyla anlamayı sağladığını ve bu yönüyle şemalardan farklılaştığını ileri sürmektedir. Kavramların zamanla ve yavaş bir şekilde ortaya çıkacağını belirten Piaget, yapıyı ise bilginin ve fikirlerin organize edilmiş şekli olarak ifade etmiştir (Yurdakul, 2011).

Bilginin zihindeki yapılanma sürecini açıklamak isteyen Piaget, akademik hayatında büyük yer edinmiş olan ve biyolojiden aldığı özümleme, uyarılma ve denge kavramlarını kullanmıştır (Piaget, 1992; Philips ve Soltis, 2005; akt.: Aydın, 2012). Ona göre özümleme; bireyde var olan bilişsel yapılar ile çevresi arasındaki uyumu sağlayan ve karşılaşılan yeni bir olayı, fikri veya objeyi kendisinde daha önceden var olan bilişsel yapı içerisine alan bir süreçtir. Fakat bireyin sürekli yeni öğrendiği bilgileri kendisinde var olan yapıların içine alması ve onlara göre davranması gelişimi sınırlandırır. Bu nedenle, yeni olay, obje ve bilgilerin öğrenilmesi için var olan yapıların yeniden biçimlendirilmesi gerekir. İşte, var olan bu yapıları yeni durumlara, objelere ve bilgilere göre şekillendirme süreci düzenleme olarak ifade edilmektedir.

Piaget'e göre bilişsel gelişimin en temel kavramı dengelemedir. Ona göre dengeleme, bireylerin özümleme ve düzenleme yoluyla çevreye uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşma sürecidir. Bu bağlamda öğrenme ise, organizmanın denge durumunun bozulmasına ve yeniden daha üst düzeyde bir denge kurulmasına bağlıdır (Senemoğlu, 2010).

Birey, öğrenme sürecinde elde edeceği yeni bilgiler ile ön bilgilerini karşılaştırarak, yeni edindiği bilgileri var olan zihinsel yapı içerisinde uygun bir yere yerleştirmeye çalışır. Eğer bireyin yeni bilgileri var olan yapı ile çelişmiyorsa ve birey yeni bilgileri ile eski bilgilerini ilişkilendirebiliyorsa, bu yeni bilgiler artık zihinde kalıcı hale gelir. Böylece, ilk başta anlamsız gibi görünen yeni bilgiler, önceden var olan bilgiler ile ilişkilendirilerek ya da içselleştirilerek anlamlı bilgiye dönüştürülür (Sağiroğlu, 2002).

Öğrenme sürecinde bireyin geçmiş yaşantılarının büyük önem taşıdığını söyleyen Piaget, bireyin yeni bir durumla karşılaştığında şemaları yardımıyla var olan bilgi ve tecrübelerini bilgiyi özümlemede kullandığını belirtmiştir. Yeni bilgileri özümlemede bireyin var olan bilgilerinin yeterli olmaması durumunda ise zihin yeni bir kavram oluşturarak bu yeni duruma uyum sağlar ve böylece öğrenme sürecinde bireyin kendi bilgilerini düzenlemesine imkân tanır (Demirel, 2010c). Piaget'e göre bu özümleme, düzenleme ve dengeleme süreci her yeni karşılaşılan bilgi oluşumunda kendini tekrar etmektedir (Aydın, 2012).

Piaget'in bilişsel yapılandırmacılık teorisinin eğitim üzerindeki etkileri şu şekilde özetlenebilir (Demirel, 2010c):

- Düzenlenecek olan eğitim programlarında her gelişim seviyesindeki düşünmeye ait özellikler dikkate alınmalıdır.
- Öğrenenlerin zihinsel yapılarının oluşturulması için öncelikle tekrar yapıları ve hareket şemalarını içselleştirmeleri gerekmektedir.
- Öğrenenlerin düşünce gelişimlerini sağlamak için; sonraki fikirlerine alt yapı oluşturacak yardımcı fikirler, onların var olan yanlış anlamlarıyla çelişen deneyimler ve kavrayıp uygulayabilecekleri farklı yaşantı ortamları sağlanmalıdır.

- Öğrenenlerin yeni bir şema oluşturmalarına ek olarak, önceden var olan şemalarını daha da geliştirmelerini sağlamak için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulması gerekmektedir.
- Öğrenenlerin doğal meraklarını ortaya çıkaracak ortamlar sunulurken, doğuştan getirdikleri bilimsel yeteneklerini sergileyebilmeleri için fırsatlar oluşturulmalıdır.
- Yanlışlıklara ve nedenlerine karşı dikkatli olunmalı, yanlış olana vurgu yapmak yerine yanlışın altında yatan nedenler irdelenmelidir.
- Eski bilişsel yapıların temelinde yeni bilişsel yapıların inşa edildiği düşünülerek öğrenme sürecinde öğrenenlerin önbilgileri dikkate alınmalıdır.

2.3.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Bilgi ve anlam oluşturmada Piaget'in bilişsel yapılandırmacılığını, bireyi ön planda tuttuğu ve toplumsal süreçlerin etkisine az yer verdiği gerekçesiyle eleştiren Vygotsky (Aydın, 2012), öğrenmeyi açıklamada kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu savunan sosyal yapılandırmacılık fikrini ortaya atmıştır (Zengin, 2011). Vygotsky'nin bilgi oluşumunda özellikle üzerinde durduğu sosyal bağlam, eğitimciler için önemli bir rehber olmuştur (Jones ve Araje, 2002).

Piaget'e alternatif olarak güçlü bir kuram geliştiren Vygotsky, bilişsel gelişimin çocukla çevresi arasındaki karşılıklı etkileşim sonucu oluştuğunu ve çocuğun gelişiminin sosyal ortamdan bağımsız düşünülemediğini ifade etmiştir (Koç, 2002). Özellikle bireylerin nasıl öğrendiği üzerine yoğunlaşan Vygotsky, öğrenenlerin anlamları nasıl yapılandırıldığını keşfetmiştir. Vygotsky'e göre sosyal yaşantılar, düşünmeyi ve çevreyi yorumlama yollarını düzenlemektedir. Ona göre bireysel biliş, sosyal bir ortamda oluşmakta ve üst düzey zihinsel öğrenme için grup çok önemi bir yer tutmaktadır. Çünkü grup içerisinde bilgiyi birlikte yapılandıran ve bu etkinliği dil vasıtasıyla transfer eden daha bilgili akranlar ve yetişkinler bulunmaktadır (Jaramillo, 1996; akt.: Yurdakul, 2011).

Vygotsky, akli süreçlerin sosyal kaynaklarını ön plana çıkarmıştır. Ona göre bireylerin akli, yaşadığı toplumun sosyal ve kültürel süreçleri içerisinde şekillenir. Yani Vygotsky' göre akli süreçler Piaget'in düşüncesinde olduğu gibi, önce içsel

iletişimle oluşup sonra dışsal iletişime geçmeyle oluşmanın aksine önce dışsal iletişime geçilip sonra içsel iletişime geçmeyle oluşur (Ergün ve Özsüer, 2006). Bu bağlamda sosyokültürel etkilere öncelik veren Vygotsky, üst düzey bilişsel süreçlerin oluşumunun sosyalden bireyselle doğru bir yön çizdiğini ileri sürmektedir (Koç ve Demirel, 2004).

Bireyle toplum arasındaki ilişkiyi içeren sosyal etkileşimin, dilin ve kültürün öğrenme üzerindeki etkisi Vygotsky'nin çalışmalarının ana konusu olmuştur (Fosnot, 2007). Piaget'e göre mantıklı düşünmeye hizmet eden dil, Vygotsky ile düşünmenin aracı olarak nitelendirilmiştir (Ergün ve Özsüer, 2006). Ona göre en üst düzey psikolojik araç olan dil, öğrenmede, problem çözümede ve yeni yetenekler kazanmada çok önemli bir yer tutmaktadır (Aydın, 2012). Dilin, insanlar arasında yani dış dünya ile çocuk arasında etkileşimi sağlayan bir araç olduğunu söyleyen Vygotsky, çocuğun kendi içinde kullanacağı bir araç olmasının ise sonraki bir durum olduğunu savunmaktadır (Jones ve Araje, 2002). Ayrıca Vygotsky'e göre, nesnelere düşünceler arasındaki ilişki dilin sembol ve işaretlerini kullanma sayesinde oluşmaktadır (Arslan, 2007).

Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığında, düşünce ve dilin birbiri ile çok yakın bir ilişki içerisinde olduğu vurgulanmaktadır. Buna göre çocukların dil gelişimlerine katkı sağlamak aynı zamanda düşüncelerine de katkı sağlamaktır. Çocukların dil gelişimleri başarılı ise, onlar yetişkinlerin konuşmalarını daha iyi anlar ve bu konuşmalardan daha fazla istifade ederler. Böylece dilleri ile kendi dünyalarını yapılandırmaya çalışırlar (Koç, 2002).

Piaget'in öğrenciye odaklanmasının aksine Vygotsky öğretmene odaklanmaktadır. Ona göre öğretmen, bilgiyi anlamlı bir şekilde öğrenme konusunda öğrencilerine rehber olmalıdır (Koç, 2002). Öğrenme için zengin bir sosyal ortama ihtiyaç olduğunu belirten Vygotsky, öğrencinin daha deneyimli akran ve öğretmenlerle etkileşim içerisinde bilişsel olarak daha da gelişeceğini vurgulamıştır (Duman, 2011).

Demirel'e (2010c) göre, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık kuramının eğitimdeki yansımaları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrenenlerin dışsal diyalogları içselleştirip öğrendiklerinden hareketle, öğretmen ve akran öğrencilerin davranışları ve konuşmalar ile model olabilecekleri unutulmamalıdır.
- Öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmaları sürecinde öğretmenler rehberlik eden ve destekleyen bir konumda olmalıdır.
- Öğretim yapılırken, öğrencilerin var olan seviyelerinden daha ileride bir düzey belirlenmelidir.
- Öğrencilerin bir beceriyi içselleştirebilmeleri için, öğretim belli aşamalar takip edilerek yapılmalıdır. Önce öğretmenler beceriye dair örnekler vermeli ardından öğrenciler onu taklit etmeye çalışmalıdır. Sonraki aşamada öğrenciler beceri üzerinde daha fazla hâkim oldukça, öğretmenler yavaş yavaş geri çekilmelidir. En son aşamada ise öğrenciler beceriyi içselleştirmek için yeterince uygulama yapmalı ve uzman davranışlar sergilemelidirler.
- Öğrencilerin bilimsel kavramlarla yüz yüze getirilerek kavramları daha doğru ve genel olarak içselleştirmelidirler.
- Düşünce ve dil arasındaki yakın ilişkiden hareketle, öğrencilerin dil gelişimine yardımcı olabilecek öğretim faaliyetleri yapılmalıdır.

2.3.3. Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılık, bilgi ve anlamın inşa edilmesinde Piaget'in fikirlerinden etkilenen Glasersfeld ile adı özdeşleşmiş bir yaklaşımdır (Aydın, 2012). Bu yaklaşım bazı araştırmacıların özellikle sosyo-kültürel yapılandırmacılığı yeniden yorumlaması ile ortaya çıkmıştır (Yurdakul, 2004). Eğitim ve öğretim boyutunda mevcut geleneksel anlayışları sorgulayan ve bu yaklaşımlara köklü eleştiriler getiren radikal yapılandırmacılık özellikle; bilgi nedir? Gerçek nedir? Bilgi ve gerçek nasıl öğrenilir? gibi soruların cevaplarını arar (Sağiroğlu, 2002).

Radikal yapılandırmacılar, gerçeklik denilen şeyin kişiden kişiye farklılık gösterdiğini, gerçek olarak tanımladığımız şeyi hiçbir zaman gerçek olarak göremeyeceğimiz fikrini savunurlar (Sağiroğlu, 2002). Bilginin öznel olarak görüldüğü radikal yapılandırmacılıkta dışsal bir gerçeklik olabilir, fakat bu gerçeklik bireyler tarafından bilinmez. Bilgi, bireyin etrafını çevreleyen her şeyle olan etkileşimi

sonucu deneyimle elde edilir. Bu etkileşimde dil, sosyal yapılandırmacıların ifade ettiği gibi sosyo-kültürel bir araç ya da bilginin dağıtımını sağlayan bir vasıta değil, zihinsel yapıları inşa etmekte büyük önem taşıyan bir araçtır (Tezci, 2002).

Radikal yapılandırmacılar bilginin, yaşamak için gerekli olan öğrenme deneyimleri aracılığıyla birey tarafından yapılandırıldığını vurgulamışlardır. Yani her konuda önceden ortaya konmuş olan bilgileri herkes öğrenmek zorunda değildir. Bireyler ilgi ve ihtiyaçlarına göre hayatlarında gerekli olan bilgileri kendileri yapılandırmalıdır. Böylece bireylerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda onlara hazır bilgi aktarmak yerine, onların kendi anlamlı bilgilerini yapılandırmalarına yardımcı olmak en doğru seçim olacaktır. Yani öğrenme deneyimi farklı olan her birey bilgiyi ve anlamı kendi deneyimine göre yapılandığı için gerçek konusunda kesin olanın hangisi olduğu tam olarak bilinemez. Bu bağlamda, radikal yapılandırmacılığa göre bilgi keşfedilmez; yapılandırılır veya oluşturulur (Sağiroğlu, 2002).

Radikal yapılandırmacılık kuramına göre sınıftaki her öğrenci farklı yaşantılar geçirebilir. Çünkü her öğrenci kendi yaşadığı ortamın kültürüne ve sosyal geçmişine göre kendisine bir takım yaşantılar oluşturur. Böylece olayları kendi anladığı biçimde yorumlayan her öğrenci, kendi kişisel bilgisini yapılandırarak öğrenmeyi etkin bir biçimde gerçekleştirmiş olur (Yaşar, 1998).

Radikal yapılandırmacılık ile ilgili bütün bu söylenenler, bu yaklaşımın en önemli savunucusu olan Glasersfeld tarafından iki temel ilkeyle özetlenmiştir (Kato, 2006):

- Bilgi pasif olarak iletişim yoluyla ya da duyu aracılığı ile alınmaz, birey tarafından aktif olarak alınır ve yapılandırılır.
- Biliş, metafizik gerçeği keşfetmeye değil, uyum sağlamaya ve deneyimsel dünyanın keşfine hizmet eder.

Bilginin birey tarafından yapılandırıldığı görüşünde birleşen radikal, sosyal ve bilişsel yapılandırmacılar; bilişsel süreç, sosyal etkileşim, dil gelişimi ve algılama boyutlarında ise görüş ayrılığı içerisindedirler. Bilişsel yapılandırmacılar bireyin bilişsel süreçlerini ön plana çıkarırken, sosyal yapılandırmacılar bireyin sosyal etkileşim ve dil boyutunu, radikal yapılandırmacılar ise algılama sürecini, kişisel deneyimini ve yorumunu ön plana çıkarmaktadır (Arslan, 2007).

2.4. Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel İlkeleri

Yapılandırmacı yaklaşımda birey sürekli düşünen ve kendi bilgisini anlamlı hale getirmeye çalışan bir konumdadır (Akpınar, 2011). Yani öğrenen, öğrendiklerini kendi zihninde ve yine kendi çabasıyla yapılandırır (Özdemir ve Kiroğlu, 2011). Eski geleneksel yaklaşımın aksine öğreneni, öğrenme sürecinin merkezine koyan yapılandırmacı yaklaşım, temel ilkelerini de bu düşünce üzerine inşa etmiştir (Yeşilyaprak, 2010).

Hein'e (1991) göre yapılandırmacı yaklaşımın dayandığı bazı temel ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenme etkin olan bir süreçtir.
- Bireyler öğrenme esnasında öğrenmeyi öğrenirler.
- Anlam oluşturma çabasının en temel unsuru zihinseldir.
- Öğrenme ve dil iç içedir.
- Öğrenme toplumsal bir etkinliktir.
- Öğrenme bağlamsaldır.
- Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyarız.
- Öğrenme zaman alan bir etkinliktir.
- Güdülenme öğrenmede anahtar bir ögedir (Hein, 1991, akt.: Aydın, 2012)

Yine Brooks ve Brooks (1993), yapılandırmacı yaklaşımın dayandığı temel ilkeleri altı madde ile ifade etmektedir:

- Temel kavramlar etrafında öğrenmeyi yapılandırmak.
- Eğitim programını tümdengelim yöntemi ile işlemek.
- Öğrenenleri konuya ilgi uyandıran sorunlara yöneltmek.
- Öğrenenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak ve bu görüşlere değer vermek.
- Öğretim programlarını öğrenenlerin öngörülerine göre oluşturmak veya düzenlemek.
- Öğrenenlerin değerlendirilmelerini sürece yaymak. (Brooks ve Brooks, 1993, akt.: Demirel, 2010c).

Ayrıca Şimşek (2004) de yapılandırmacı yaklaşımın başlıca temel ilkelerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Öğrenme sosyal bir ortamda gerçekleşen fakat bireysel olan bir süreçtir.
- Öğrenme hiyerarşik veya doğrusal olan bir süreç değildir.
- Bilginin yapılandırılmasında ön bilgiler, inançlar, ön yargılar, dünya görüşü vb. etkili olmanın ötesinde, belirleyici durumdadır.
- Sosyal boyutu ile ele alındığında öğrenme, bir uzlaşma sürecidir.
- Öğrenme kesinlikle bir bağlam içerisinde oluşur.
- Yaşamla ilgili olma ve güncellik öğrenmede önemli bir yere sahiptir.
- Öğrenmede etkileşimin dinamik ve çok boyutlu olması oldukça önemlidir.
- Bilgi geçici, gelişimsel, sosyal ve kültürel bir öğedir.
- Öğrenme durumlu bir etkinliktir.
- Öğrenme, bilgilerin rafine edilmesi ve yapılandırılmasıdır.

Birçok çalışmada ifade edilen yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri Akınoğlu (2011) tarafından şu şekilde özetlenmektedir:

- Öğretmeyi değil, öğrenmeyi esas alan bir süreçtir.
- Öğrenme, pasif olarak gerçekleştirilen bir süreç değil, aktif olarak anlam oluşturulan bir süreçtir.
- Öğrenme sürecinde öğrenenlerin düşünceleri ve duyguları önemlidir.
- Öğrenme sürecinde daha çok birincil bilgi kaynakları temel teşkil etmelidir.
- Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir.
- Öğrenme, bireylerin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, imgeler, grafikler ya da modeller yoluyla içselleştirmesidir.
- Öğrenme çevresel durumlara göre şekillenir yani durumsaldır.
- Öğrenme sürekli ve gelişimseldir.
- Öğrenme sosyaldır.
- Öğrenme duygusaldır.
- Öğrenme öğrenci merkezlidir.
- Öğrenme dili de içerir.
- Öğrenme bir ihtiyaçtır.

- Bilginin ezberlenmesinin aksine transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur.
- Öğrenmeler, öğretim süreci bağlamında değerlendirilir.
- Değerlendirme, öğretimden ayrı olarak değil, öğretimin içinde ele alınır (Yaşar, 1998; Saban, 2004; Özden, 2003; Semerci, 2001; akt.: Akınoğlu, 2011).

2.5. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme Ortamı

Öğrenenlerin daha önceki bilgileri ışığında kendi bilgilerini oluşturdukları öğretmenlerin ise bu süreçte rehber konumunda olduğu yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenmenin gerçekleştiği ortam büyük önem taşımaktadır (Zengin, 2011). Yapılandırmacılığın bilgi ve öğrenme kuramı olması, bilginin anlamlı bir biçimde yapılandırılmasını ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulmasını gerektirmektedir (Gültekin, 2004).

Geleneksel öğrenme ortamlarındaki oturma düzeni, araç-gereçlerin bulunduğu yerler ve fiziksel mekân, bilgiyi aktaran konumunda olan öğretmenin hâkimiyetini ön plana çıkarırken öğrenciyi pasif bir konuma sürüklemiştir (Gerek, 2006). Yapılandırmacı öğrenme ortamında ise; öğrencileri merkeze alan ve onların birbirleriyle olan etkileşimlerine olanak sağlayan oturma düzeni, bilgi veren konumundan ziyade bilgiye ulaşmanın yollarını gösteren öğretmen modeli, ulaşılması kolay olan birden çok bilgi kaynağı ve diğer materyaller öğrencileri aktif hale getirmektedir (Yıldızlar, 2012). Bu bağlamda, geleneksel öğrenme ortamları ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarını karşılaştıran Tablo 3 aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının karşılaştırılması (Brooks ve Brooks, 1999)

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
Eğitim programı temel becerileri vurgular ve ilerleme parçadan bütüne doğrudur.	Eğitim programı önemli kavramları vurgular ve ilerleme bütünden parçaya doğrudur.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Öğrenci soruları üzerinde durma ve öğretimi bunlara göre yönlendirme önemlidir.
Programdaki etkinlikler büyük ölçüde ders ve çalışma kitaplarına dayalıdır.	Programdaki etkinlikler büyük ölçüde birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenci materyallerine dayalıdır.

Tablo 3'ün Devamı

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
Öğretmenler genellikle didaktik biçimde davranırlar ve öğrencilere bilgi sunarlar.	Öğretmenler genellikle etkileşimli biçimde davranırlar ve öğrencilerin kişisel bir anlayış geliştirmeleri için çalışırlar.
Öğrenmeyi değerlendirme etkinliği genellikle öğretimden ayrı olarak görülür ve her zaman sınavlarla yapılır.	Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir ve öğretmenin öğrenci çalışmalarını ve sonuçlarını gözlemlemesiyle yapılır.
Öğrenciler, öğretmen tarafından üzerine türlü bilgiler yazılabilecek boş bir levha olarak görülür.	Öğrenciler, gerçek dünyayla ilgili kuramlar tasarlayabilen düşünürler olarak görülür.
Öğretmenler öğrencinin öğrenmesini değerlendirmek için doğru cevabı arar.	Öğrencilerin değerlendirilmesi öğretme süreci ile iç içedir, öğrencilerin çalışmaları, portfolyoları ve çalışma sırasında öğretmen tarafından gözlemlenmeleri sonucu olur.
Her öğrenci temelde yalnız başına çalışır.	Öğrenciler genelde grup halinde çalışırlar.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı bir öğrenme ortamında eğitimin doğrusal olmadığı, tersine döngüsel olduğu ilkesi öncelikle kabul edilen bir durumdur. Bu ortamlarda eğitim, parçadan bütüne değil bütünden parçaya doğru yani tümdengelim yöntemi kullanılarak yapılmaktadır (Karadağ ve Korkmaz, 2007). Geleneksel anlayıştaki ortamlarda parçadan bütüne doğru yapılan eğitim, yapılandırmacı yaklaşımın hâkim olduğu ortamlarda bütünden parçaya doğru bir hareketle yön bulmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi kararlarını verebildiği, kendi öğrenme planını yaptığı ve uyguladığı, gelişimini izlediği, çalışmalarını değerlendirdiği özgün öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte oluşturulan bu etkinlikler; eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, analiz yapma gibi üst düzey öğrenme becerilerini kazandırmada oldukça etkili olmaktadır (Koç, 2002).

Yapılandırmacı eğitim ortamları öğrencilere daha fazla sorumluluk veren, daha zengin öğrenme yaşantıları sunan ve onlara daha fazla etkileşimde bulunma fırsatları tanıyan ortamlardır. Geleneksel ortamların aksine öğrencilere daha zengin bir

etkileşim alanı sunan yapılandırmacı yaklaşım, kalıcı ve etkili öğrenme yaşantıları oluşturmayı hedeflemektedir. Ayrıca öğrencilerin daha önceden zihinlerinde yapılandırmış oldukları bilgilerin doğruluğunu sınamalarına ve yanlış olanları değiştirmelerine fırsat tanıyan yapılandırmacı öğrenme ortamları, arzu edilen bilgi, beceri ve tutumların kazanılmasına zemin hazırlamaktadır (Yeşilyaprak, 2010).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilişsel yapılarını zenginleştirebilmek için gerekli materyaller bulundurulmalıdır. Yine öğrencilerin bilgiyi yapılandırabilme sürecinde düşünmelerini desteklemek için üst düzey sorular sorulmalı ve sınıf yaşayan bir yer haline getirilmelidir. Ayrıca kalıplaşmış amaçlar yerine, öğrencilerin kendi hayatları ile ilişkilendirebilecekleri problemler veya örnek olaylarla öğrenciler düşünmeye sevk edilmelidir (Fer, 2011).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenler, öğrencilere rehberlik eder, yönlendirir ve onların düşünmelerine yardımcı olurlar. İşbirlikçi çalışmaların önemli bir yer tuttuğu bu ortamlarda geleneksel ortamlardaki rekabetin yerine, öğretmenin organize ettiği ve herkesin görüşünü rahatça ifade edebildiği bir etkileşim süreci vardır (Koç, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşım temelli oluşturulmuş bir eğitim ortamının temel özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Koç, 2002; Yaşar, 2008):

- Öğrenme ortamında öğrenci merkezli program doğrultusunda oluşturulmuş kütüphane ve araç gereç bulunmalıdır.
- Öğretmen program zorunluluğu ya da hedef baskısı olmadan, ilgi duyulan konuları farklı bakış açılarıyla inceletmelidir.
- Yapılandırmacı öğrenme ortamları etkileşimli, gürültülü ve hareketlidir.
- Öğrenme ortamında bulunan bütün öğrenciler etkin birer öğrenci konumundadır.
- Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim düzeyi dikkate alınarak kurgulanan öğrenim süreci doğaçlama olarak biçim alır.
- Bilginin kendisinden ziyade, işlenmesi ve yeniden yapılandırılması esas alınır.
- Öğrenme süreci, öğrencinin başarabileceği ve geliştirebileceği etkinlikler paralelinde sürdürülür.

- Öğrenme sürecine ilişkin elde edilen veriler öğrenciler ve veliler ile paylaşılır.
- Yapılandırmacı öğrenme ortamları, gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtır.
- Değerlendirme bir süreç olarak ele alınmalı ve bu kapsamda öğrenci performansı, sunular, gösteriler, öğrenci dosyaları, açıklamalar, yazılar ve öğrencilerin kendi gelişimlerine ilişkin görüşleri yer almalıdır.
- Ne kadar öğrenildiğinin aksine nasıl ve niçin öğrenildiği daha önemlidir.

2.6. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen

Yapılandırmacılık, bireyin kendi kendine öğrenmesi değil, bireyin öğretmenin kontrolü ve rehberliğinde kendi kendine öğrenmesidir (Tok, 2010). Bu bağlamda öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ve öğretme sürecinin en önemli unsurlarından birisidir. Geleneksel yaklaşımda öğrencilere hazır bilgiyi veren ve onlara bu bilgiyi ezberleten bir konumda olan öğretmenlerin görev ve sorumlulukları yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi ile birlikte farklılıklar göstermiştir (Özenç, 2009).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenler; öğrenmeyi kolaylaştırmayı amaçlayan bir yardımcı, ihtiyaç duyulduğunda kendisine başvurulabilecek bir danışman ya da bir dost olarak görülmektedirler (Yaşar, 1998). Öğrencilerin sahip olduğu mevcut bilgi, beceri ve tutumları tanıyan, onların görüşlerine değer veren ve yine onların görüşlerine göre dersin içeriğine yön veren yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin eğitim ortamında olabildiğince rahat olmalarını sağlayarak öz güven kazanmalarına yardımcı olurlar (Şentürk, 2009).

Kutup yıldızı misali öğrencilerine yol gösteren ve onları bilgiyi oluşturma konusunda yönlendiren yapılandırmacı öğretmen (Brooks ve Brooks, 1999), öğrencilerinin işlenecek konulara ilişkin kendi görüşlerini oluşturmalarına yardımcı olmak için karmaşık ve düşündürücü sorular sorar. Bu soruların çoğu zaman birden çok cevabı olabilir ve öğrencilerin kendilerine ait bir cevap oluşturabilmeleri için kapsamlı bir araştırma ve düşünme sürecinden geçmeleri gerekir (Yeşilyaprak, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen bireysel farklılıkları dikkate alan, kendini yenileyebilen, açık fikirli, öğrencileriyle birlikte öğrenen ve onlara uygun bir öğrenme

ortamı hazırlayan kişidir. Ayrıca öğrenme sürecinde öğrencilerine uygun ipuçları veren, birincil kaynaklara ulaşmaları konusunda onlara yardımcı olan ve onları araştırma yapmaları konusunda teşvik eden yapılandırmacı öğretmenin, hem konu alanında hem de genel kültür alanında kendisini en iyi şekilde yetiştirmesi beklenir (Demirel, 2010c).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, konuşmaktan çok dinlemeyi tercih eden bir konuma sahiptir (Arslan, 2009). Öğrencilerini dinleyerek sınıf ortamında demokratik bir hava oluşturan yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlayarak eğitim sürecinden daha fazla verim almayı hedefler (Karadağ ve Korkmaz, 2007).

Brooks ve Brooks (1999) yapılandırmacı öğretmenlere ait özellikleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerin özerkliğini ve girişimini kabul eder.
- Yapılandırmacı öğretmenler etkileşimli fiziksel materyaller ile birlikte hem ve birincil kaynakları kullanır.
- Yapılandırmacı öğretmenler öğrenme ortamında sınıflama, çözümlenme, tahmin etme ve yorumlama gibi bilişsel terminoloji kullanır.
- Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerin yanıtlarına göre dersin stratejilerinin ve içeriğinin değişmesine izin verir.
- Yapılandırmacı öğretmenler kavramların anlamlarını öğrencilerle paylaşmadan önce, onların ön bilgilerini ve kavramdan ne anladıklarını araştırır.
- Yapılandırmacı öğretmenler öğrenenleri tartışmaya ve karşılaştırma yapmaya teşvik eder.
- Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerine açık uçlu ve düşündürücü sorular sorar ve onların birbirlerine sorular sormalarını teşvik ederek sorgulayıcı olmalarına katkı sağlar.
- Yapılandırmacı öğretmenler dersleri büyük hipotezler üzerine kurar ve öğrencilerin bütünü görmelerini sağladıktan sonra onları bütünü oluşturan parçaları anlamlandırmaya çalışmalarını konusunda teşvik eder.

- Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerine soru sorduktan sonra düşünmeleri için gerekli zamanı verir.
- Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerini günlük sınıf çalışmaları bağlamında değerlendirir.
- Yapılandırmacı öğretmenler sarmal öğrenme modelini sık kullanarak öğrencilerin merakını gidermeye çalışır.
- Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerine ne bildiklerini tartışma fırsatı vererek, birbirlerinin fikirlerini karşılaştırmalarına yardımcı olur.

Yine yapılandırmacı öğretmenlerin görevleri ile ilgili Aydın'ın (2012) dikkat çektiği noktalar şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmen sadece öğrenmeye kılavuzluk eden bir rehberdir.
- Öğrenciyi özerklik oluşturma ve inisiyatif kullanma konusunda yönlendirir.
- Öğrencileri kendileri gibi olmaları ve kendilerini gerçekleştirmeleri konusunda cesaretlendirir.
- Öğrencileri araştırma, deney ve gözlem yapma konusunda teşvik eder.
- Öğrenme konusunda ön bilgilerin ve deneyimin öneminin farkındadır.
- Öğrencileri meraklı ve sorgulayıcı olmaya özendirir.
- Öğrencilerin yaratıcı, eleştirel ve analitik düşüncelerine yardımcı olur.
- Öğrencileri hem kendisi hem de arkadaşları ile etkileşimde bulunmaya teşvik eder.
- Öğrencilerin proje çalışmalarını destekler.
- Öğrencilerine kendi deneyimleri sonucu yeni fikir ve anlayış üretebilme imkânı sunar.
- Öğrencilerinin daha geniş bir bakış açısı kazanmalarını sağlamak için alternatif görüşler sunar.

Eğitim uygulamalarının en önemli unsurlarından birisi olan öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşımın uygulama aşamasında da çok önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin sahip olduğu bu rolün gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri, yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili ne kadar yeterli ve donanımlı olduklarına bağlıdır. Eğitim sisteminin temelini oluşturan yaklaşımla ilgili gelişmeleri yakından takip eden

ve kendini sürekli yenileyen öğretmenler, görevlerini daha etkin ve verimli bir şekilde yerine getirebilir (Özenç, 2009).

2.7. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenci

Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin kendi yetenekleri, güduları, inançları, tutumları ve tecrübelerinden etkilenen bir karar verme sürecidir (Erdem ve Demirel, 2002). Yani öğrencileri öğrenme sürecinin merkezine koyarak onlara büyük bir sorumluluk veren yapılandırmacı yaklaşım, geleneksel anlayışta pasif bir konumda olan ve hazır bilgileri almaya alışan öğrenci profilinin tam tersi bir süreci desteklemektedir (Koç, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilere dinleyen, alıştıran ve sorulara cevap veren bir rol yerine; sorular soran, problem kuran, problem çözen, bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol verilmiştir. Ayrıca öğrenciler bilgiye nasıl ulaşmaları gerektiğini bilen, bilgiye ulaşan ve onu zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretebilen bireylerdir (MEB, 2005a).

Yapılandırmacı yaklaşım bir öğrenme süreci olduğu için bu yaklaşımda öğrenme sorumluluğu öğrencilerin üzerindedir. Öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılan öğrenciler, bilgiyi kendilerine sunulduğu biçimde hazır olarak almak yerine, onu zihinlerinde bizzat yapılandırarak kalıcı hale getirmek için çaba sarf ederler. Bilgiyi bireysel olarak elde eden, yorumlayan ve yeniden düzenleyen öğrenciler, öğrenme sürecinde kullanılacak olan strateji ve yöntemlerin belirlenmesinde de etkin rol oynarlar (Yaşar, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerden girişimci olma, kendilerini ifade etme, iletişim kurma, öğrendiklerine eleştirel açıdan bakma ve öğrendiklerini günlük hayatlarında kullanabilme gibi becerilere sahip olmaları beklenir. Bu becerilere sahip olan öğrenciler bilgiyi; araştırıp, keşfederek, yorumlayarak ve çevre ile etkileşime geçerek yapılandırır. (Demirel, 2010c).

Yapılandırmacı öğrencilerin ayrıca mücadeleci, meraklı, girişimci ve sabırlı olmak gibi özellikleri de vardır. Öğrenciler öğrenme sürecinde sürekli merak eder ve merak ettikçe de araştırma yapma gereği duyar. Bu meraklarıyla öğrenmeye karşı daha

da güdülenen öğrenciler, girişimci özellikleri ile bilgiyi özgürce ve daha da derinlemesine inceler, analiz eder, problem çözer, eleştirel sorular sorar, karşılaştırma yapar, bulduklarını tartışır, yorumlar ve yorumladıklarını nedenleriyle savunur (Erdem ve Demirel, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşım; bütün öğrencileri aynı kabul edip, onlara bir bütün olarak hitap etmeye karşıdır. Aksine öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, güçlü ve zayıf yönlerine, ilgilerine ve deneyimlerine büyük önem vermektedir. Eğitim programını çok katı bir şekilde takip etmek yerine, konuları seçerek kendi şartlarına uyarlamayı tercih etmektedir. Öğrenciler arasında rekabet ortamı oluşturmaktan ziyade; onları bilgiyi ve sorumlulukları paylaşmaya, birbirlerine saygı duydukları demokratik bir ortam oluşturmaya teşvik eder (Jonassen, 1994, akt., Karadağ vd., 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciler açısından faydaları Marlowe ve Page (1998) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- Öğrencilerin düşünme ve plan yapma yeteneğini geliştirir.
- Öğrencilerin girişimcilik duygusunu geliştirir.
- Öğrenme yaşantılarını daha iyi anlamalarını sağlar.
- Öğrenen ve öğrencilerin ilişkilerini geliştirir.
- Öğrencilerin güdülenmesini sağlar.
- Öğrencilerin okula olan ilgisini artırır.
- Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat verir.
- Geleneksel sınıflara göre konu alanındaki başarı daha yüksek olur.

(Marlowe ve Page, 1998, akt., Erdem ve Demirel, 2002).

2.8. Yapılandırmacı Yaklaşımında Veli

Yapılandırmacı yaklaşımın savunduğu temel ilkelerden birisi de öğrencilerin okul dışında da öğrenmelere ihtiyaç duyduğudur. Bu bağlamda baktığımızda öğrenciler, okul dışındaki ortamlarda yapacakları öğrenme çalışmalarında kendilerine rehberlik edecek birilerine ihtiyaç duyarlar. İhtiyaç duyulan bu rehberler, öğrencilerin en yakınlarında bulunan ebeveynlerdir (Şentürk, 2009).

Öğrencilerin okul dışı öğrenmelerinde önemli roller üstlenen aile bireyleri ve veliler, öğrencilerin en kolay ulaşabilecekleri ve yardım alabilecekleri kişilerdir. Bu

nedenle veliler yapılandırmacı yaklaşımın hedeflerine ulaşabilmesinde okul ve öğretmenlere destek olan çok önemli yapı taşlarıdır (Yaşar, 2010). Yine çocuklarına uygun araç-gereçler ve özgün öğrenme ortamları sağlayan veliler, onların yaşam boyu öğrenmeden zevk almalarına büyük katkılar sağlayabilirler (Wellhousen ve Kieff, 2001).

Veliler öğrencilerin öğrenme sürecine ‘katılımcı gözlemci’ olarak dâhil olabilirler. Veliler bu katılımları ile yol gösterici, olası çözüm yollarını düşündürücü, araştırmaya yöneltici, farklı konularla ve bilgilerle bağlantı kurmaya teşvik edici sorular sorarak öğrencilerin kendi ödev ve öğrenmelerini tamamlamalarına yardımcı olur. Bu şekilde çocuklarına yardımcı olan veliler, onlarla girmiş oldukları bu olumlu diyaloglar sayesinde onların sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkıda bulunmuş olurlar. Böylece, yapılandırmacı yaklaşım ile okul ve gerçek yaşam durumları arasındaki ilişkileri güçlendiren veliler aynı zamanda çocuklarına eğitim alma sürecinde büyük destek sağlamış olurlar (Şentürk, 2009).

Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın etkili bir biçimde uygulanabilmesi, okul-aile ve öğretmen arasındaki uyumlu ve dengeli bir işbirliği ile mümkün olabilir. Yapılandırmacı yaklaşım velilere, çocuklarına bilgiyi yapılandırma fırsatı sağlama ve onlara bu süreçte destek olma gibi görev ve sorumluluklar vererek geleneksel yaklaşımdaki pozisyonlarını farklılaştırmaktadır. Veliler çocuklarına sorumluluk bilinci ile davranmayı öğretmeli, oluşturacakları ortamlar ile çocukların öz güvenlerini geliştirmelerine imkân sağlamalı ve becerilerini sergileyebilecekleri konusunda onları cesaretlendirmelidir. Çocuklarının gelişimine nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda kendilerini geliştirmeleri gereken veliler, neyi nasıl ve ne zaman öğrenmek istedikleri konusunda da onlara özgürlük alanı bırakmalıdır (Yaşar, 2010).

2.9. Yapılandırmacı Yaklaşımın Modelleri

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde algılamaları ve yapılandırmaları bu yaklaşımın uygulama boyutuyla ilgilidir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulama boyutuyla ilgili çalışma yapan araştırmacılar bu yaklaşımı 4 aşamalı olarak incelemektedir. Yine Rodger Bybee tarafından geliştirilen ve öğrenme etkinlikleri modelleri içerisinde en çok kullanılan ‘5E’ modeli ile son yıllarda geliştirilen ‘7E’ modeli olarak isimlendirilen bir model de kullanılmaktadır

(Çelikkaya, 2008). Bu modellerin uygulanma aşamaları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.9.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın 4 Aşamalı Modeli

Piaget'e göre bilgi, bireyler tarafından eşyalar ve nesnelere üzerine yapılan aksiyonlar sonucunda içeriden yapılandırılır, dışarıdan hazır verilmez. Ausubel'e göre de öğrenciler işitme, koku, görme ve dokunma gibi duyu organlarının yardımı ile algıladıkları bilgiyi ancak yapılandırabilirler. Bu düşüncelerden hareketle yola çıkan Obsome, Wittrock, Driver, Kyle ve Shymansky gibi araştırmacılar 4 aşamalı modelin bölümlerini şu şekilde açıklamışlardır (Ayas, 1995):

2.9.1.1. Birinci aşama (oryantasyon aşaması); öncelikle öğrencilerin dikkatini konuya çekmek için bir tanıtım çalışmasının yapıldığı aşamadır. Bu aşamada öğrencilerin önceden edinmiş oldukları eksik, yanlış ve bilimsel gerçeklere ters düşen fikirler ortaya çıkarılır. Ayrıca bir öğretmen rehber kitabı yok ise bu aşama verilmek istenen konunun işleneceği zamandan birkaç hafta önce sınıf tartışması ve yazılı testler yardımı ile tamamlanmalıdır.

2.9.1.2. İkinci aşama (odaklama aşaması); öğretilmek istenen kavramla ilgili deneyimlerin öğrencilere kazandırıldığı aşamadır. Sınıf tartışması, yeni araç-gereçlerle deneyim kazanma, film izleme gibi farklı stratejilerin uygulanabildiği bu aşamada öğretmen, öğrencileri hem motive edici hem de onları düşünmeye sevk edici sorular soran bir rol üstlenir.

2.9.1.3. Üçüncü aşama (mücadele aşaması); öğrencilerin düşündüklerini ve yeni öğrendiklerini ön bilgileri ile kıyasladıkları, sorguladıkları ve değiştirdikleri aşamadır. Bu aşamada verilmek istenen bilgi, öğretmen tarafından belirlenen yöntem ve kaynaklarla verilir. Bu süreç, öğrencilerin bulunduğu seviyeye uygun bir dil ve açıklıkla sürdürülür.

2.9.1.4. Dördüncü aşama (uygulama aşaması); öğrendikleri yeni bilgileri başka durumlara transfer etme aşamasıdır. Bunun sağlanabilmesi için problem çözme, konu ile ilgili kompozisyon yazma, günlük hayattaki olaylarla bağlantı kurma gibi etkinliklerden yararlanılabilir. Ayrıca öğrencilere birinci aşamadaki yanlışları hatırlatılarak, öğrendikleri şeylerin farkına varmaları sağlanabilir. Yeni kavramların

pekiştirilmesini amaçlayan bu aşama, öğrencilere dersin başı ile sonu arasında bilgi yapılarında meydana gelen değişiklikleri gözden geçirme fırsatı verir.

2.9.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın 5E Modeli

Yapılandırmacı yaklaşım modellerinden olan ve öğrenme etkinlikleri modelleri arasında en çok kullanılan 5E Öğrenme Döngüsü Modeli, Rodger Bybee tarafından geliştirilmiştir (Şentürk, 2010). Başlangıçta üç basamaktan oluşan öğrenme döngüsü, daha sonra beş basamağı içeren bir öğrenme döngüsü olarak genişletilmiştir. 5E Öğrenme Döngüsü Modeli, öğrencilerin yeni kavramları keşfetmelerini ve onları önceki bilgileri ile yapılandırmalarını hedef alır (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007). Bu öğrenme modelinin aşamaları aşağıda kısaca açıklanmıştır (MEB, 2005b; Şentürk, 2010):

2.9.2.1. Dikkat çekme-giriş (engage-enter) aşamasında yeni bilgiler öğrenilmeden önce, eski bilgilerin farkında olunması gerekir. Bu amaçla öğretmen ilk olarak öğrencilerin konu hakkında bildiklerini onlara hatırlatmaya çalışır. Bu aşamada öğrenciler çeşitli sorularla sorgulama sürecinde bulunurken öğretmen ise öğrencilerin ilgilerini ve öğrenme merakını uyandırmaya, açığa çıkarmaya çalışmalıdır. Burada asıl amaç, öğrencilere doğru cevapları söyletmek değil, farklı fikirler sunmalarına ve soru sormalarına ön ayak olmaktır.

2.9.2.2. Keşfetme (explore) aşamasında öğrenciler, hazırlanan etkinlik kapsamında yapıcı düşünmeye yönlendirilmelidir. Tahminler geliştirmesi istenen öğrencilerin bir problemi veya sorunu çözmek için alternatifleri denemesi, bunları başkaları ile tartışması, bu süreçte ortaya çıkan görüş ve düşünceleri kaydetmesi ve başkalarının görüşlerini test etmesi sağlanmalıdır. Düzenlenecek etkinlikler bu beklentilere cevap verebilecek nitelikte oluşturulmalıdır. Yine bu aşamada araştırma yapılacak alan ile ilgili soruları öğrencilere sorması ve problem bulmaları için onlara süre tanınması beklenen öğretmenin, bir rehber gibi davranması hedeflenmektedir.

2.9.2.3. Açıklama (explanation) aşaması öğretmenin biraz daha etkili olduğu bir aşamadır. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin kavramları, süreçleri ve becerileri tanınmasına fırsat vermelidir. Öğrenciler birbirlerinin çözüm yollarını ve cevaplarını dinlemeli, sorgulamalı ve eleştirebilmelidir. Öğretmenin açıklamalarını dinleyerek diğer açıklamalarla karşılaştıran öğrenciler, kendi açıklamalarına derinlik

kazandırmalıdır. Ayrıca öğretmenler gerektiğinde yeni sözcüklerle ilgili açıklama yapmalı, ortak fikirleri desteklemeli ve bunları yaparken de öğrencilerin geçmiş deneyimlerinden faydalanmalıdır.

2.9.2.4. Bilgiyi derinleştirme (elaboration) aşaması, bu öğrenme modelinin en yoğun sürecine sahip olan aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler, yeni deneyimleri vasıtasıyla daha fazla anlam, bilgi ve beceri kazanarak, bunları daha da derinleştirme fırsatı bulur. Bu nedenle öğrencilerin; açıklamaları, becerileri, tanımlamaları, adlandırmaları ve bunları yeni fakat benzer durumlarda uygulamaları desteklenmelidir. Aynı şekilde öğrencilerden; soru sormada, çözüm önermede ve karar vermede ön bilgilerini kullanmaları, mantıklı sonuçlar üretmeleri, bunları açıklamaları ve bunlarla ilgili gözlemlerini kaydetmeleri beklenmektedir. Bu süreçte öğretmenlerden ise, öğrencilere alternatif açıklamaları kaynak göstermesi ve onları becerilerini yeni durumlarda uygulamaları konusunda cesaretlendirmesi beklenmektedir.

2.9.2.5. Değerlendirme (evaluation) aşamasında ise öğrencilerin bu sürece kadar gösterdiği performans, beceri, kavram ve uygulamaların gözlenmesi esastır. Bu aşamada temel olarak; sağlanan imkânların, elde edilen yeteneklerin ve anlamların süreç içerisinde değerlendirilmesi temel alınmaktadır. Yine bu aşamada öğrencilerin eğitimsel etkinlikleri gerçekleştirme süreci her boyutuyla öğretmen tarafından değerlendirilir. 5E öğrenme modelinin her aşamasında değerlendirme olmasına rağmen bu aşamada, öğrencilerin öğrendikleri daha resmi olarak değerlendirilir.

2.9.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E modeli

Yapılandırmacı yaklaşımın bu iki öğretim modelinin yanı sıra, özellikle son yıllarda geliştirilen ve 7E Modeli olarak bilinen bir başka modeli daha vardır. (Karadağ ve Korkmaz, 2007). Bu model 5E modelinin daha gelişmiş bir üst modeli niteliğindedir. Bu model; teşvik etme, keşfetme, açıklama, genişletme, kapsamına alma, değiştirme ve inceleme şeklinde yedi aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalarda öğretmen ve öğrencilerin yapması gerekenler aşağıda açıklanmaktadır (Özmen, 2004):

2.9.3.1. Teşvik etme (excite) aşamasında öğretmen, öğrencilerin derse karşı ilgisini çekmek için değişik sorular sorar ve onların yeni öğrenecekleri kavramlar hakkında ne bildiklerini, hangi ön bilgilere sahip olduklarını ve ne düşündüklerini

ortaya çıkarmak amacıyla değerlendirme yapar. Böylece öğrenciler yeni öğrenilecek konuyla ilgili düşünmeye sevk edilir.

2.9.3.2. Keşfetme (explore) aşamasında öğrenciler yeni karşılaştıkları olayları keşfetmek ve gözden geçirmek için sorgulama yöntemini kullanırlar. Ayrıca yapacakları etkinliğin sınırları dışına çıkmamak şartıyla serbest düşünerek tahminler yapar, hipotezler kurar ve çözüme yönelik alternatif deneyler yaparak, bunların sonuçları üzerinde tartışırlar. Bu aşamada pasif bir rol üstlenen öğretmen, öğrencilerin birlikte çalışmasını teşvik eder, onları gözlemler ve dinler. Yine yaptıkları incelemeleri tekrarlamaları için öğrencilere geniş kapsamlı sorular sorar ve onları düşünmeye ve yorum yapmaya yöneltir.

2.9.3.3. Açıklama (explain) aşamasında öğrenciler değişik bilgi kaynakları kullanarak grup tartışmaları ile ve öğretmenin rehberliğinde seçilen kavramların açıklamalarını ve tanımlamalarını yapmaya çalışırlar. Öğretmen sorduğu sorularla öğrencilerin daha derin açıklamalar yapmalarını sağlar. Yine öğrencilerin daha önceki deneyimlerini temel alarak tanımlamalar ve açıklamalar yapar ve böylece yeni kavramlar ortaya atar. Öğrencileri ise öğretmenin tavsiyelerini dinleyerek yorum yapmaya çalışırlar. Yaptıkları açıklamalarında ise daha önceki etkinliklerin kaydedilmiş gözlemlerini kullanırlar.

2.9.3.4. Genişletme (expand) aşamasında öğretmen öğrencilerin formal kavramları, tanımlamaları ve açıklamaları araştırmalarını ve bunları kullanmalarını ister. Öğrenciler ise ön bilgilerinin yardımıyla yeni sorular sorar, çözüm yolları önerir, kararlar alır ve deneyler tasarlarlar. Öğrenciler bunları yaparken öğretmenlerin teşvikine ve rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Bu aşamada öğretmenlerin öğrencilere yeni uygulamalar için gerekli bilgi ve delillere sahip olduklarını hatırlatmaları gerekir.

2.9.3.5. Kapsamına alma (extend) aşamasında öğretmen var olan kavramların diğer alanlardaki anlamlarını da hatırlatır, karşılaştırır ve bu yolla yeni kavramlar oluşturur. Ayrıca öğrencilere sorular sorarak bu ilişkiyi anlamalarına yardımcı olur. Öğrenciler ise kavramların diğer alanlardaki anlamları ile öğrendikleri anlamları arasındaki ilişkilere görmeye ve orijinal kavramların anlamını genişletip dünya gerçekleri ile kavramların arasında ilişki oluşturmaya çalışırlar.

2.9.3.6. Değişirme (exchange) aşamasında öğretmen öğrencilere grup tartışması yoluyla kavramlar hakkında bilgi paylaşımı yaptırır. Öğrenciler ise ilgi alanlarına dayalı etkinlikler yoluyla kendi gurubundaki arkadaşları veya diğer gruplarda bulunan arkadaşları ile işbirliği yaparlar. Bu işbirliği sayesinde öğrendikleri yeni bilgileri yapacakları etkinliklerde kullanırlar.

2.9.3.7. İnceleme / sınaama (examine) aşaması bu modelin son aşamasıdır. Bu aşamada öğretmen yeni kavram ve becerilerini uygulayan öğrencileri inceler, bilgi ve becerilerini ölçerek davranış değişikliklerinin sebeplerini açıklamaya çalışır. Öğretmen grup çalışmalarını teşvik ederek öğrencilere, *neden bu şekilde düşündün?, bunun için delilin nedir?, ...hakkında ne biliyorsun?, ...nasıl açıklarsın?* gibi açık uçlu sorular sorar. Öğrenciler ise önceki açıklamalarını, delillerini ve diğer açıklamaları dikkate alarak bu sorulara cevaplar vermeye çalışırlar.

2.10. Yapılandırmacı Yaklaşımda Değerlendirme

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin programın hedeflerini kazanıp kazanamadığını belirleme süreci olarak tanımlanmaktadır (Zengin, 2011). Bu şekilde tanımlanan ölçme ve değerlendirme, eğitimin sahip olduğu bakış açısına göre farklılık gösterebilir (Damlapınar, 2008). Ülkemizdeki eğitim programının temel felsefesini oluşturan yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirme, öğretim sonrası bir yargı veya ödül şeklinde öğretimin bir parçası değil, sürekli olan öğrenme sürecinin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşıma göre değerlendirme, bilginin öğrenilip öğrenilmediğini ya da ne kadar öğrenildiğini ölçen bir araç değil, bilginin öğretilmesini sağlayan bir süreçtir (Kahveci ve Ay, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, geleneksel anlayıştaki sürecin sonunda yapılan ve sonuca yönelik olan değerlendirmeden farklıdır (Şentürk, 2009). Yapılandırmacı değerlendirme; öğretimle birlikte, öğretimin içerisinde yer alan, öğretime yön veren ve devam eden bir süreç olarak görülmektedir (Erişti, 2013). Yani yapılandırmacı yaklaşım geleneksel yaklaşım gibi sadece sonucu değerlendirmez, sonuç ile birlikte esas olan süreci değerlendirir.

Yapılandırmacı yaklaşımda geleneksel yaklaşımdan farklı olarak öğretmenin yanı sıra öğrenci de değerlendirme sürecine etkin olarak katılır (Ağlagül, 2009). Bu süreçte öğrencilerin belli yorumları yapıp yapamadıkları, kavramlarının öğretmenin

söylediklerine ya da kitapta yazılanlara ne derece uyduğu değil, yorumları ne derece iyi yapılandırabildikleri incelenir. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme öğretime yön veren ve öğrenmeye yardımcı olan bir araçtır. Bu yaklaşımda öğrenenler önceki ve yeni öğrendikleri anlamları karşılaştırarak kendi bilgi yapılarını değerlendirir (Koç, 2002).

Bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrenciyi öğrenme-öğretme sürecinin merkezine yerleştiren yapılandırmacı yaklaşımda, çoklu değerlendirme esastır. Yani sadece sözlü ve yazılı sınavlarla öğrencilerin başarısının değerlendirilmesi yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir yöntem değildir. Yapılandırmacı yaklaşımda tartışma becerisi, sebep-sonuç ilişkisi bulma, görsel ve sözlü sunum yeteneğinin ölçülmesi gibi değerlendirme teknikleri ile öğrencilerin tüm yeteneklerinin değerlendirilmesi yapılabilir. Yine sınıf içerisinde yapılan gözlemlerle öğrencilerin tartışma ve grup etkinliklerine katılımı değerlendirilir (Ağlagül, 2009).

Eğitim-öğretim çalışmalarının vazgeçilmez unsuru olan değerlendirme, geleneksel anlayışta belli bir süre yapılan öğretim sonucunda ve genellikle sınavlar yoluyla yapılmaktadır (Akınoğlu, 2011). Yapılandırmacı yaklaşımda ise farklı bakış açılarına göre çoklu gerçekler olduğu için değerlendirme sürecinde de çoklu değerlendirme yöntemlerinden gelişim dosyaları, kavram haritaları, öğrenci çalışmaları, projeler, öğrencilerle yapılan görüşme ve gözlemler, akran değerlendirme ve öz değerlendirme gibi çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılır (Demirel, 2010c).

Brooks ve Brooks' a (1993) göre yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri gözlemleyerek değerlendirir ve öğrencilerin ürettikleri hakkında etkili dönütler verir. Değerlendirmenin en önemli aşaması, öğrencilerin ürünleri oluşturma sürecinde gösterdikleri çabanın, performansın ve mantıksal yürütmelerin dikkate alındığı aşamadır. Yapılandırmacı değerlendirmede, öğrenme ile değerlendirme aynı anda ve birlikte devam eder. Bu bağlamda ezberlenen bilgiler değil, özümseyen bilgiler değerlendirilir (Duman, 2011).

Yurdakul' a (2011) göre yapılandırmacı anlamda bir değerlendirme şu şekilde ifade edilebilir:

- Öğrenme sürecinden ayrı bağımsız bir etkinlik değil, onun ayrılmaz bir parçası ve aynı zamanda neden ve nasıllara dayalı bir öğrenme etkinliğidir.
- Esnek bir yapıya sahip ve öznedir. Nesnel değildir.
- Öğretmen yerine öğrenci merkezde yer alır ve söz sahibidir.
- Öğrenmelerin ölçülmesi yerine; neden ve nasıllar araştırılarak, dayanaklar ve gerekçeler sunularak yapılan değerlendirme ile de öğrenmenin gerçekleştirilmesidir.
- İçeriğe ulaşıp ulaşılmadığının ölçülmesinden ziyade; öğrenme sürecini anlamaya odaklanmadır.
- Sadece öğretmenin öğrencileri değerlendirdiği bir süreç değil; aynı zamanda öğrencilerin kendilerini, birbirlerini, öğretmenlerini, bütün olarak süreci ve ürünleri; öğretmenin de bir öğrenen olarak kendini değerlendirmesidir.
- Öğrencilerin birey olarak ne kazandıklarından daha çok; bunları nasıl kazandıklarını fark etmesidir.
- Daha önceden belirlenmiş, ulaşılması beklenen davranışlara değil, süreç içinde oluşan hedeflere dayalıdır; daha ayrıntılı ve bütüncüdür.
- Kendini değerlendirme, öznel ve yansıtıcı, bunun yanında öğrencilerin kendilerinin geliştirdiği ölçütlere dayalı; birbirini değerlendirme ise daha nesnel ve öğrenenlerin birlikte geliştirdiği ölçütlere dayalıdır.

2.11. Öğretmen Yeterlikleri

Bir toplumun kültürel varlığını devam ettirebilmesi, küresel değişimlere ve gelişmelere ayak uydurabilmesi için kendi kültürel değerlerini benimsemiş, farklı kültürlerle saygılı olan, güncel bilgi ve becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmesi gerekmektedir. Bu da ancak temelleri sağlam atılmış kaliteli bir eğitim sistemi ile gerçekleştirilebilir (Özoğlu, 2010). Ama bir eğitim sistemi ne kadar mükemmel bir alt yapıya ve kapsama sahip olursa olsun bu eğitim sistemi, o sistemi uygulayacak olan personelin özellikle de öğretmenlerin niteliğinin üzerinde hizmet üretmez. Yani en iyi programa, en donanımlı fiziki mekânlara ve en kaliteli araç-gereçlere sahip olsak ta onları kullanacak olan öğretmenler yeterli değilse, başarılı olamayız (Akçamete, 2005). Bu bağlamda eğitim kurumlarımızda kaliteli bir eğitim verilebilmesi, yani

öğrencilerimizin başarılı ve donanımlı birer birey olarak yetiştirilebilmesi o programı uygulayacak olan öğretmenlerin yeterlik düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir (Seferoğlu, 2004).

Öğretmenlik mesleğinin yeterliklerinin belirlenmesi ve sınırlandırılması, bu mesleğin yapısı gereği çok kolay değildir. Çünkü toplumların sürekli değişim gösteren yapıları eğitimi ve eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Yenilenen eğitim sistemleri de öğretmenlerden farklı beklentiler içerisine girmektedir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009). Yani eğitim-öğretim faaliyetlerinin dinamik bir yapıya sahip olması, bu sürecin uygulama boyutunda önemli bir rol üstlenen öğretmenlere görevlerini bilme ve bu görevlerin gerektirdiği niteliklere sahip olma becerisini sorgulama ve geliştirme vazifesi yüklemektedir. Bu açıdan bakıldığında yeterlik, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların tümü olarak ifade edilmektedir (MEB, 2008).

Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikleri belirleme yetki ve sorumluluğu, 1739 sayılı öğretmenlerin niteliği ve seçimi ile ilgili Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 45. Maddesi ile Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir (Özoğlu, 2010). Verilen bu görevin ardından öğretmen yeterliği konusunda çalışmalar başlatan Milli Eğitim Bakanlığı, ilk çalışmasını 1999 yılında yapmaya başlamış ve üç yıl süren bu çalışma 2002 yılında son bulmuştur. Bu çalışmaya göre eğitime-öğretme yeterlikleri, "genel kültür bilgi ve becerileri" ve "özel alan bilgi ve becerileri" ana başlıkları altında toplanmıştır. Ardından öğretmen yetiştiren kurumlarla iletişime geçilerek, öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmesi talep edilmiştir (Seferoğlu, 2004).

Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen çalışmada ilgili tüm paydaşların görüş ve önerileri dikkate alınarak altı ana yeterlik, otuz bir alt yeterlik ve iki yüz otuz üç performans göstergesi olarak belirlenmiş ve 2590 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile ilgili yapılan bu çalışmalar beraberinde yine bu meslekle ilgili özel alan yeterliklerinin çalışılmasını gerekli kılmıştır. İlköğretim öğretmenlerine yönelik 2004 yılında başlayan bu çalışmalar ile on dört alanda Özel Alan Yeterlikleri taslağı hazırlanmış, bunlardan Türkçe ve İngilizce Öğretmenli Özel Alan Yeterlikleri 5

Haziran 2008 tarihinde, diğer alanlara ilişkin Özel Alan Yeterlikleri ise 25 Temmuz 2008 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayı ile yürürlüğe girmiştir (MEB, 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Öğretmen Yeterlikleri Kitabı'nda (2008) öğretmenlik mesleğine ait genel ve özel yeterlikler şu şekilde ifade edilmiştir:

2.11. 1. Öğretmenlerin Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler

- Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim
 - Öğrencilere değer verme, anlam ve saygı gösterme
 - Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma
 - Ulusal ve evrensel değerlere önem verme
 - Öz değerlendirme yapma
 - Kişisel gelişimi sağlama
 - Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama
 - Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama
 - Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme
- Öğrenciyi tanıma
 - Gelişim özelliklerini bilme
 - İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma
 - Öğrenciye değer verme
 - Öğrenciye rehberlik etme
- Öğrenme ve öğretme süreci
 - Dersi planlama
 - Materyal hazırlama
 - Öğrenme ortamlarını düzenleme
 - Ders dışı etkinlikler düzenleme
 - Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme

- Zaman yönetimi
- Davranış yönetimi
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
 - Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme
 - Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme
 - Verileri analiz ederek yorumlama, geri bildirim sağlama
 - Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme
- Okul-aile ve toplum ilişkileri
 - Çevreyi tanıma
 - Çevre olanaklarından yararlanma
 - Okulu kültür merkezi durumuna getirme
 - Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık
 - Aile katılımı ve işbirliği sağlama
- Program ve içerik bilgisi
 - Türk milli eğitiminin amaçları ve ilkeleri
 - Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi
 - Özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme

Ülkemizde 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm yurttan uygulanmaya başlayan ve yaklaşık sekiz yıldır uygulanan yapılandırmacı yaklaşım temelli eğitim programı hem öğretmene yüklediği görev ve sorumluluklar açısından hem de öğretmenlerden beklenen yeterlikler açısından eski geleneksel anlayışla büyük farklılıklar göstermektedir.

2.12. Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterliklerini ele alan yurt içindeki ve yurt dışındaki çalışmalara yer verilmiştir.

2.12. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akgün, Gözütok ve Karacaoğlu (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmada 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulamaları yapılan yeni ilköğretim programının öğretmen yeterliği açısından değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Çankaya, Altındağ, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan 10 farklı okulda görev yapan 72 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve gözlem formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle ilgili algılarının yüksek olduğu ve en çok da özdeğerlendirme yapma ile mesleki gelişmelerin izlenmesi konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucunun elde edildiği araştırmada, ölçme-değerlendirme ile ilgili algılarının ise düşük olduğu görülmüştür.

“İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Eğitsel Yeterliklerine İlişkin Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde Kaloç (2006), ilköğretim müfettişlerinin görüşleri kapsamında öğretmenlerin kendilerinden beklenen yeterlik kriterlerine ne derece sahip olduklarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ve Çorum illerinde görev yapan ilköğretim müfettişleri oluştururken, örneklemini ise bu illerden rastgele seçilen 60 ilköğretim müfettişi oluşturmaktadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Yeterlikleri Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ilköğretim müfettişlerinin öğretmenleri, öğretimi planlama, öğrencileri tanıma, öğretim yapma, sınıf yönetimi, rehberlik yapma ve ders dışı etkinlikleri düzenleme konularında genel olarak orta düzeyde yeterli buldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmen yeterliklerinin mezun olunan programla yüksek bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2006) “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri” isimli yüksek lisans çalışmasında, beşinci sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde ne düzeyde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlediklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu

araştırmanın evrenini İstanbul il sınırları içerisinde beşinci sınıfta Fen ve Teknoloji dersi veren öğretmenler oluştururken, örneklemini ise rastgele küme örnekleme yoluyla belirlenen okullardaki 104 beşinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara göre, beşinci sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturdukları sonucuna varılmıştır.

“Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme ve Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans çalışmasında Gerek (2006), sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı hakkındaki görüşlerini değerlendirmeye ve yeterliklerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın evrenini Konya ili Kulu ilçesinde görev yapan 177 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Seçkisiz yolla belirlenen 113 sınıf öğretmeni bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak 71 sorudan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Yeni İlköğretim Programı’nın ülke gerçeklerine uygun olduğu, öğretmenlerin yeni programa hızlı bir şekilde adapte olduğu ve kendilerini programla ilgili yeterli gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karacaoğlu (2008) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Yeterlik Algıları” isimli çalışmada, öğretmenlerin yeterlik algıları ve çeşitli değişkenlerle öğretmenlerin yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın evrenini, Ankara ili Mamak ilçesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluştururken, örneklemini ise 440 öğretmen oluşturmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin yeterlik algılarını belirlemek amacıyla 137 maddelik bir ölçme aracı ve katılımcı bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında kendilerini çok yeterli gördükleri, alan bilgisi ve ulusal-uluslararası değerler konularında ise kendilerini oldukça yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlik yeterlik algılarının branşlara göre farklılaşmadığı da görülmüştür.

Ağlagül (2009), tarafından yapılan “Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin Sosyal

Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma becerileri incelenmiştir. Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarının evreni oluşturduğu bu çalışmada, örneklem rastgele seçilen okullarda çalışan 117 sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”, görüşme formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme ortamını oluştururken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarını uyguladıkları ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin birbirine benzer özellikler gösterdiği tespit edilmiştir. Yine bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin cinsiyet ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özenç (2009), “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini kendi algılarına göre belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Karadağ (2007) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme İle ilgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ile araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu Yakası’nda Kartal, Maltepe, Kadıköy ve Sultanbeyli ilçelerinde resmi ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluştururken, örneklemi ise yine bu ilçelerde görev yapan 281 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri, kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli düzeyde görmektedirler. Yine bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, yaş, lisansüstü eğitim durumu, görev yaptığı bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi ve mezun olduğu okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

“Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi” isimli doktora tezi çalışmasında Fidan (2010), sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerini çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelemiştir. Evrenini

Afyonkarahisar ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu araştırmanın örneklemini ise 390 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Öğretmen Niteliklerini Belirleme Anketi” ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan verilere göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip oldukları ileri sürülmüştür. Ancak yapılan gözlemler sonucunda elde edilen verilerde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere yeterince sahip olmadıkları görüşü vurgulanmıştır.

Evrekli, Ören ve İnel (2010) tarafından “Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterliklerinin Cinsiyet, Bölüm ve Sınıf Düzeyi Değişkenleri Açısından İncelenmesi” isimli bir çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmanın evrenini Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yine bu evren içerinden seçilen 160 öğretmen adayı bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda erkek ve bayan öğretmen adaylarının dersi planlamaya yönelik öz yeterlik düzeyleri arasında bayan öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmiştir. Bölüm değişkeni ile ilgili bulgular ele alındığında ise ölçme-değerlendirme sürecine yönelik öz yeterlik inancı ile öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inancı boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretmeni adaylarına göre oldukça yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca sınıf değişkeni ile ilgili bulgular ele alındığında 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Özdemir ve Kıröglü (2011), yaptıkları “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilgi Düzeyleri” isimli çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmanın evrenini Samsun il merkezinde görev yapan 4240 sınıf öğretmeni oluştururken, örneklemini ise 565 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı İle İlgili Bilgi Düzeyini Ölçme Testi” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sınıf

öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgi düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım bilgi düzeylerinin mezun oldukları okula ve kıdemlerine göre farklılık gösterdiği, yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili seminerlere katılıp katılmadıklarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançlarını Yordayan Bir Faktör Olarak Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Tutumları” isimli çalışmalarında Kasapoğlu ve Duban (2012), öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın evrenini Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri oluştururken, örneklemini ise aynı bölümün 3. ve 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 228 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Coşkun (2012) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerini ve bu düzeyleri etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın evrenini Google Grup sosyal paylaşım sitesinde faaliyet gösteren Din Dersi grubu üyesi 5400 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, örneklemini ise bu grupta bulunan 200 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karadağ (2007) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin genel ve alt boyutlar açısından orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Yine bu bulgulara göre yapılandırmacı

yaklaşım yeterlik düzeyi ile cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, coğrafi bölge, görev yapılan okul türü ve mezun olunan fakülte türü değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken; mesleki kıdem ile öğretmenlik mesleğine ve yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgi ve tutum düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Sarı, Çelik, Yılmaz ve Şen (2013), tarafından yapılan “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Senaryolar Hazırlama Yeterliklerinin İncelenmesi” isimli çalışmada Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programlarında 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili laboratuvar uygulamaları yeterlikleri incelenmiştir. Evrenini Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 3. Sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bu çalışmanın örneklemini ise yine bu sınıflarda öğrenim görmekte olan 50 öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım modellerinden olan 5E modelinin giriş basamağında yer alan senaryo oluşturmadaki yeterliklerinin olumlu olduğu görülmüşken; problem çözme, yaratıcı düşünme ve kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme becerilerinde daha az başarılı oldukları tespit edilmiştir.

2.12. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

“Yapılandırmacı Felsefeyi Uygulayan Okul Üzerine Bir Çalışma” isimli doktora çalışmasında Brown (2006), yapılandırmacı yaklaşım konusunda önceden yapılan bir çalışmada eğitim almış öğretmenlerin görev yaptığı bir okulda örnek olay tekniğini uygulamıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunan Southwood isimli bir ilköğretim okulunda görev yapan 12 öğretmenin örneklemini oluşturduğu bu çalışmada, gözlem yapılırken “Yapılandırmacı Öğretim Ölçeği” (The Constructivist Teaching Inventory) kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre tecrübeli öğretmenlerin gözlem sonuçlarının daha yüksek bir orana sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin ortaya koyduğu yapılandırmacı öğretmen rollerinin olması gereken bir düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yüksek lisans çalışmasında ikinci bir yabancı dil öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımı kullanan öğretmenleri inceleyen Hope Southcott (2003), nitel bir çalışma temelinde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarda nasıl uyguladıklarını araştırmıştır. Araştırmaya katılacak olan öğretmenleri belirlemek amacıyla kartopu

örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın verilerini elde etmek için yarı yapılandırılmış sorular görüşme yöntemi ile katılımcılara sorulmuştur. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin kullanmış olduğu yapılandırmacı yaklaşım tekniklerinin, öğrencilerde öğrendiklerini anlamlandırma ve kendi öğrenimlerinden sorumlu olma gibi becerileri ön plana çıkardığı sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin değerlendirme yeterlikleriyle ilgili yaptıkları çalışmada Klein ve Pat El (2003), verimlilikteki düşüş ile zihinsel yorgunluk ve monoton bir çalışma arasındaki ilişkiden yola çıkarak öğretmenlerin sınav değerlendirmelerindeki tutarsızlık nedenlerini tespit etmeye çalışmışlardır. Öncelikle uzman görüşleri ile değerlendirilen 31 tane 7. sınıf öğrencisine ait kompozisyon daha sonra 60 bayan öğretmenin değerlendirmesine sunulmuştur. Öğretmenlerden hiç ara vermeyerek, tek oturuşta ve uzmanların yapmış olduğu değerlendirmeden haberdar edilmeden kompozisyonları değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin okuduğu ilk kâğıtları uzmanlara göre daha düşük notla değerlendirdiği, sonlara doğru yaklaştıkça notların uzmanların notlarına oranla daha yüksek bir grafik çizdiği tespit edilmiştir.

“İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretim Davranışları Üzerine Bir İnceleme” isimli doktora çalışmasında Saleska (2000), ilköğretimin farklı kademelerinde görev yapan 290 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği” (The Constructivist Learning Environment Survey) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, yapılandırmacı yaklaşım temelli fen öğretimi yapmayı bilen öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre derslerinde yapılandırmacı yaklaşım temelli uygulamaları daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Dündar, 2008).

Ray (2000) tarafından yapılan “Kırsal ve Kentsel Bölgelerde Çalışan Öğretmenlerin Yapılandırmacılığa İlişkin Düşünceleri ve Bu Düşüncelerin Uygulamalardaki Etkisi” isimli doktora çalışmasında dördü kırsal dördü de kentsel bölgeden olmak üzere toplam sekiz okul yöneticisi ve öğretmen ile çalışılmıştır. Bu çalışmada öğretmen ve yöneticiler ile yapılan görüşmelerin yanı sıra öğretmenler üzerinde 73 saatlik bir gözlem gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin

yapılandırıcı yaklaşımı bir öğrenme teorisinden ziyade bir öğretim tekniği olarak gördükleri ve bu bağlamda bir kavram yanılgısına düştükleri görülmüştür. Yine öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşım uygulamalarının çalıştıkları okulun bulunduğu bölge ile okul yöneticilerinin politikalarına ve okul ortamına göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca yapılandırıcı yaklaşım uygulamalarında başarı elde eden öğretmenlerin öğrencileri hakkında daha olumlu fikirlere sahip olan öğretmenler olduğu tespit edilmiştir.

“Devlet Okulu Öğretmenlerinin Öğretme, Öğrenme ve Denetime İlişkin Yapılandırıcı Görüşleri ve Bu Görüşlerin Öğrencilerin Matematik Dersi Başarısına Etkisi” isimli doktora çalışmasında Ziegler (2000), öğretmenlerin yapılandırıcı öğrenme, öğretme ve denetim konularındaki görüşlerini çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelemiştir. Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı’na bağlı birimlerce 1988-1990 yıllarında gerçekleştirilmiş olan Ulusal Boylamsal Eğitim Çalışması’nın verilerini kullanarak çalışan Ziegler, genç öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin yapılandırıcı uygulamalara daha çok yer verdiklerini tespit etmiştir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Muş il merkezi ve beş ilçesinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, genel tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Karasar'a (2012) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2012-2013 öğretim yılında Muş İli merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, Muş il merkezi ve beş ilçesindeki (Hasköy, Korkut, Malazgirt, Bulanık ve Varto) okullarda görev yapan ve rastgele belirlenen 407 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler, örnekleme oluşturan ortaokul öğretmenlerine uygulanan "Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği" ve ölçekle birlikte uygulanan kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. "Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği" Karadağ (2007) tarafından, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yeterliklerinin ölçülmesi için geliştirilmiştir. "Kişisel Bilgi Formu"; araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilip, uzman görüşüne sunulduktan sonra araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerine uygulanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, uzman görüşüne sunulduktan sonra araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerine uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunda, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili genel ve alt boyut (öğrenci, öğretimi planlama,

öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme) yeterlik düzeylerinin; cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, branşlarına, mezun oldukları okul türüne, mesleki kıdemlerine, lisansüstü öğrenim durumlarına, görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkanlara ve pedagojik formasyon alma durumlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla dokuz farklı değişken kullanılmıştır.

3.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla Karadağ (2007) tarafından geliştirilmiş ‘Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçek 55 maddeden oluşmaktadır. Maddeler olumludan olumsuz doğru beşli likert dereceleme ile ölçeklendirilmiştir. YÖİÖYÖ; öğrenci, öğretimi planlama, öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme ile ilgili 4 alt boyuta sahiptir. Ölçeğin elde edilen açıklanan toplam varyansı incelendiğinde 4 faktörlü yapıya ilişkin açıklanan varyans değeri %43,56 dır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach alfa) 0,79 ve dört faktörlü olarak elde edilmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlar 55 ile 275 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın toplamda yüksek olması öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili kendilerini yeterli hissettiklerini, ölçekten alınan puanın düşük olması ise öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili kendilerini yeterli hissetmediklerini göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Muş Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra il merkezi ve ilçelerde (Hasköy, Korkut, Malazgirt, Bulanık ve Varto) görev yapmakta olan 407 ortaokul öğretmeni seçkisiz yolla belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerine araştırmanın içeriği ile ilgili bilgi verildikten sonra, “Yapılandırmacı Öğrenme ile ilgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve Kişisel Bilgi Formu dağıtılmıştır. Ölçek ve Kişisel Bilgi Formunun doldurulması yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Dağılımın normallik testi Kolmogorov Smirnov ile sınanmış ve dağılımın normal olmadığı ($Z = 0,118$; $P=0,000 < 0,05$) gözlenmiştir. Toplam puana ilişkin dağılımın normal olmaması nedeniyle verilerin analizinde, iki alt gruptan oluşanlar için Mann-Whitney U Testi, ikiden fazla alt grubu olanlar için de Kruskal Wallis Testi gibi

parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Örnekleme yer alan ortaokul öğretmenlerinin aynı evrenden gelmeme olasılığı üzerine, İki Aşamalı Kümeleme Analizi ile çalışma örneklemini homojen alt sınıflara ayrılmıştır. Yapılan sınıflamada; birinci kümede yapılandırmacı yaklaşım eğitim düzeyi yeterli olan grup bulunmaktadır. Madde toplam puan ortalamaları $247,57 \pm 12,93$ değerinde olan bu grupta 189 (% 46,4) birey bulunmaktadır. İkinci kümede yapılandırmacı yaklaşım eğitim düzeyi yetersiz olan grup bulunmaktadır. Madde toplam puan ortalamaları $167,53 \pm 12,25$ değerinde olan bu grupta 43 (% 10,6) birey bulunmaktadır. Üçüncü kümede ise yapılandırmacı yaklaşım eğitim düzeyi eşik değerde (orta düzey) olan grup bulunmaktadır. Madde toplam puan ortalamaları $215,24 \pm 10,23$ değerinde olan bu grupta 175 (% 43,0) birey bulunmaktadır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Ortaokul Öğretmenlerine Ait Betimsel İstatistikler

Bu bölümde, araştırmada incelenen değişkenlerle ilgili toplanan verilere ilişkin; tanımlayıcı ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir

Tablo 4'te araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet durumlarına ait frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları

Değişken		f	%
Cinsiyet	Erkek	209	51,4
	Kadın	198	48,6
Toplam		407	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin 209'u (%51,4) erkek ve 198'i (% 48,6) ise kadındır. Bu bulguya göre örneklem grubunda yer alan erkek ve kadın öğretmenlerin sayısı dengeli bir dağılım göstermektedir.

Tablo 5'te ortaokul öğretmenlerinin görev yaptıkları branş durumlarına ait frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin branş durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları

Değişken		f	%
Branş	Sosyal Bilgiler	45	11,1
	Fen Bilgisi	58	14,3
	Türkçe	69	17,0
	Matematik	65	16,0
	İngilizce	51	12,5
	Müzik	13	3,2
	Görsel Sanatlar	13	3,2
	Beden Eğitimi	26	6,4
	Din Kültürü	23	5,7
	Bilişim Teknolojileri	33	8,1
	Rehberlik	11	2,7
	Toplam		407

Tablo 5'e göre, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin 45'i (%11,1) Sosyal Bilgiler, 58'i (14,3) Fen Bilgisi, 69'u (%17) Türkçe, 65'i (%16) Matematik,

51'i (%12,5) İngilizce, 13'ü (%3,2) Müzik, 13'ü (%3,2) Görsel Sanatlar, 26'sı (%6,4) Beden Eğitimi, 23'ü (%5,7) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 33'ü (%8,1) Bilişim Teknolojileri ve 11'i (%2,7) ise Rehberlik branşında görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin medeni durumlarına ait dağılım Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları

Değişken		f	%
Medeni Durum	Evli	181	44,5
	Bekâr	226	55,5
Toplam		407	100

Tablo 6'ya göre, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin 181'i (%44,5) evli, 226'sı (%55,5) ise bekârdır. Bu bulguya göre örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin çoğunluğunun bekâr olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Öğretmenlerin yaş durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları

Değişken		f	%
Yaş	21-30	314	77,1
	31 ve üzeri	93	22,9
Toplam		407	100

Tablo 7'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin 314'ünü (% 77,1) 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler 93'ünü (% 22,9) ise 31 yaş ve üzeri öğretmenler oluşturmaktadır. Bu bulgudan hareketle örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük bir kısmını nispeten genç öğretmenlerin oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 8'de ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okul türleri durumlarına ait frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları

Değişken		f	%
Mezun Olunan Okul	Eğitim fakültesi	353	86,7
	Fen-edebiyat fakültesi	17	4,2
	Eğitim enstitüsü	5	1,2
	Diğer	32	7,9
Toplam		407	100

Örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okul türlerine bakıldığında; 353'ünün (%86,7) eğitim fakültesi, 17'sinin (%4,2) fen-edebiyat fakültesi, 5'inin (%1,2) eğitim enstitüsü ve 32'sinin (%7,9) ise diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Bu bulgular ışığında örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunlarından oluştuğu söylenebilir.

Tablo 9. Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları

Değişken		f	%
Lisansüstü Eğitim Durumu	Evet	40	9,8
	Hayır	367	90,2
Toplam		407	100

Tablo 9'a göre, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin 40'ı (%9,8) lisansüstü eğitim almışken, 367'si (%90,2) lisansüstü eğitim almamıştır. Bu bulguya göre örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin büyük bir kısmının lisansüstü eğitim almadığı söylenebilir.

Tablo 10'da örneklem grubundaki ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdem durumlarına ait frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları

Değişken		f	%
Mesleki Kıdem	1-5	288	70,8
	6-10	65	20,9
	11 ve üzeri	54	8,3
Toplam		407	100

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdem durumlarına bakıldığında; mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan 288 (%70,8), 6-10 arasında olan 65 (%20,9) ve 11 yıl ve üzerinde olan 54 (%8,3) öğretmen olduğu görülmektedir. Bu bulgudan da anlaşıldığı gibi örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük bir kısmını yeni göreve başlayan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkân durumuna göre frekans ve yüzde dağılımları

Değişken		f	%
Görev Yapılan Okulun Sahip Olduğu İmkânlar	Kötü	170	41,8
	Normal	206	50,6
	İyi	31	7,6
Toplam		407	100

Tablo 11'e göre, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin 170'i (%41,8) kötü imkânlara sahip okullarda, 206'sı (%50,6) normal imkânlara sahip okullarda, 31'i (%7,6) ise iyi imkânlara sahip okullarda görev yapmaktadır. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çok az bir kısmı iyi imkânlara sahip okullarda görev yaparken, büyük bir kısmı ise kötü ve normal imkânlara sahip okullarda görev yapmaktadır.

Tablo 12'de ortaokul öğretmenlerinin formasyon alma durumlarına ait frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin formasyon alma durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları

Değişken		f	%
Formasyon Alma Durumu	Lisans ile	369	90,7
	Tezsiz yüksek lisans ile	10	2,5
	Formasyon almadım	28	6,9
Toplam		407	100

Tablo 12'ye göre, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin 369'u (%90,7) lisans eğitimi sırasında, 10'u (%2,5) tezsiz yüksek lisans eğitimi sırasında pedagojik formasyon eğitimi almışken, 28'i (%6,9) ise pedagojik formasyon eğitimi almamıştır. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin büyük çoğunluğu pedagojik formasyon eğitimini lisans öğrenimi esnasında almıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yeterlik düzeylerini incelemek amacıyla uygulanan “Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” nden elde edilen toplam puana ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Ölçekten elde edilen toplam puan ve alt boyut puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	Minimum	Maksimum	Ort.	Std. Hata	Std. Sapma
Ölçeğe ilişkin toplam puan	146	275	225,21	1,37	27,67
Öğrenci	18	45	36	0,24	4,98
Öğretimi planlama	14	35	29	0,22	4,47
Öğretim	79	155	125	0,82	16,69
Ölçme ve değerlendirme	20	40	34	0,22	4,44

Tablo 13'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması 225,21 ve puanlara ilişkin standart sapmanın 27,67 olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları ile ilgili kendilerini genel olarak orta düzeyde yeterli gördükleri sonucu elde edilmiştir.

“Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” nden ve dört alt boyutundan elde edilen toplam puana ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Ölçekten elde edilen puanlara ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları

Güvenirlik Analiz	Cronbach Alpha (α)
Ölçeğin tümüne ilişkin	0,97
Öğrenci ile ilgili alt boyutu	0,89
Öğretimi planlama ile ilgili alt boyut	0,90
Öğretim süreci ile ilgili alt boyut	0,95
Ölçme ve Değerlendirme ile ilgili alt boyut	0,84

Tablo 14'te görüldüğü gibi, ölçeğin geneline ilişkin güvenilirlik analizi 0,97 olarak elde edilmiştir. Ölçeği oluşturan dört alt boyutun güvenilirlik analizine bakıldığında; öğrenci ile ilgili alt boyutu 0,89 olarak, öğretimi planlama ile ilgili alt boyutu 0,90 olarak, öğretim süreci ile ilgili alt boyutu 0,95 olarak ve ölçme-değerlendirme ile ilgili boyutu ise 0,84 olarak elde edilmiştir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi, hem ölçeğin genelinde hem de alt boyutlarında güvenirliliğin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	209	199,81	41760,50	19815,50	,460
Kadın	198	208,42	41267,50		

($P>0.05$)

Tablo 15’teki veriler incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım uygulamalarındaki yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($P>0.05$). Bu bulgudan hareketle, cinsiyet değişkeninin ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım yeterlik düzeylerinde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	209	202,46	42314,00	20369,00	,785
Kadın	198	205,63	40714,00		

($P>0.05$)

Tablo 16’da görüldüğü gibi ölçeğin öğrenci ile ilgili alt boyutundaki yeterliklerin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($P>0.05$). Bu sonuç, ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	209	193,39	40417,50	18472,50	,060
Kadın	198	215,20	42610,50		

(P>0.05)

Tablo 17’de görüldüğü üzere, öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (P>0.05). Buradan hareketle cinsiyet faktörünün öğretmenlerin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 18’de ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu verilmiştir.

Tablo 18. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	209	201,73	42162,00	20217,00	,689
Kadın	198	206,39	40866,00		

(P>0.05)

Tablo 18’e göre, ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci alt boyut yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (P>0.05). Elde edilen bulgudan hareketle, cinsiyet değişkeninin ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci alt boyut yeterliklerini farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılabılır.

Tablo 19’da ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu verilmiştir.

Tablo 19. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	209	197,19	41212,00	19267,00	,228
Kadın	198	211,19	41816,00		

(P>0.05)

Tablo 19'daki bulgular incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetleri ile ölçme ve değerlendirme yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($P>0.05$). Bu bağlamda, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerini belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Branşlarına Göre Farklılaşma Durumu

Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin branşlarına göre farklılaşma durumu Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin branşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Branş	n	Sıra Ortalaması	X^2	Serbestlik Derecesi	p
Sosyal Bilgiler	45	216,68	3,730	10	,959
Fen Bilgisi	58	208,25			
Türkçe	69	208,09			
Matematik	65	188,25			
İngilizce	51	205,06			
Müzik	13	196,50			
Görsel Sanatlar	13	208,62			
Beden Eğitimi	26	206,42			
Din Kültürü	23	196,20			
Bilişim Teknolojileri	33	191,23			
Rehberlik	11	244,50			

($P>0.05$)

Tablo 20'de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri ile branşları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir ($P>0.05$). Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin görev yaptıkları branşlarının yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin branş durumu değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin branşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Branş	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
Sosyal Bilgiler	45	227,62	11,937	10	,289
Fen Bilgisi	58	207,68			
Türkçe	69	210,46			
Matematik	65	183,62			
İngilizce	51	214,10			
Müzik	13	182,65			
Görsel Sanatlar	13	205,92			
Beden Eğitimi	26	194,42			
Din Kültürü	23	182,30			
Bilişim Teknolojileri	33	180,79			
Rehberlik	11	281,64			

(P>0.05)

Tablo 21’de görüldüğü gibi ölçeğin öğrenci ile ilgili alt boyutundaki yeterliklerin branş değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (P>0.05). Bu sonuç, ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin görev yaptıkları branşlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin branş durumu değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin branşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Branş	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
Sosyal Bilgiler	45	214,59	6,259	10	,793
Fen Bilgisi	58	221,94			
Türkçe	69	195,75			
Matematik	65	185,58			
İngilizce	51	214,68			
Müzik	13	215,77			
Görsel Sanatlar	13	196,15			
Beden Eğitimi	26	193,27			

Tablo 22'nin Devamı

Branş	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
Din Kültürü	23	184,91	6,259	10	,793
Bilişim Teknolojileri	33	222,21			
Rehberlik	11	183,23			

(P>0.05)

Tablo 22'de görüldüğü üzere, öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlikleri ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (P>0.05). Buradan hareketle branş faktörünün öğretmenlerin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 23'te ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin branş değişkenine göre farklılaşma durumu verilmiştir.

Tablo 23. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin branşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Branş	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
Sosyal Bilgiler	45	208,41	6,341	10	,786
Fen Bilgisi	58	199,51			
Türkçe	69	206,90			
Matematik	65	186,44			
İngilizce	51	201,43			
Müzik	13	208,23			
Görsel Sanatlar	13	222,81			
Beden Eğitimi	26	216,58			
Din Kültürü	23	199,87			
Bilişim Teknolojileri	33	198,82			
Rehberlik	11	274,36			

(P>0.05)

Tablo 23'e göre, ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci alt boyut yeterlikleri ile branşları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (P>0.05). Elde edilen bulgudan hareketle, branş değişkeninin ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci alt boyut yeterliklerini farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin branş durumu değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin branşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Branş	n	Sıra Ortalaması	X^2	Serbestlik Derecesi	p
Sosyal Bilgiler	45	228,52	19,662	10	,063
Fen Bilgisi	58	224,46			
Türkçe	69	213,95			
Matematik	65	221,44			
İngilizce	51	194,47			
Müzik	13	166,31			
Görsel Sanatlar	13	168,31			
Beden Eğitimi	26	177,31			
Din Kültürü	23	218,76			
Bilişim Teknolojileri	33	168,59			
Rehberlik	11	164,73			

(P>0.05)

Tablo 24'teki bulgular incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin görev yaptıkları branşları ile ölçme ve değerlendirme yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (P>0.05). Bu sonuç, ortaokul öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin görev yaptıkları branşlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir.

4.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu

Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumu Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evli	181	202,10	36579,50	20108,50	,770
Bekâr	226	205,52	46448,50		

(P>0.05)

Tablo 25' e göre, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($P>0.05$). Bu sonuç, ortaokul öğretmenlerinin evli ya da bekâr olmasının yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yeterlik düzeylerinde belirleyici bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evli	181	203,08	36757,50	20286,50	,887
Bekâr	226	204,74	46270,50		

($P>0.05$)

Tablo 26'da görüldüğü gibi ölçeğin öğrenci ile ilgili alt boyutundaki yeterliklerin medeni durum değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($P>0.05$). Bu sonuç, ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin evli ya da bekâr olmalarına göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evli	181	207,60	37576,50	19800,50	,579
Bekâr	226	201,11	45451,50		

($P>0.05$)

Tablo 27'de görüldüğü üzere, öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlikleri ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($P>0.05$). Buradan hareketle öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 28’de ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumu verilmiştir.

Tablo 28. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evli	181	202,73	36693,50	20222,50	,845
Bekâr	226	205,02	46334,50		

(P>0.05)

Tablo 28’e göre, ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci alt boyut yeterlikleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (P>0.05). Elde edilen bulgudan hareketle, medeni durum değişkeninin ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci alt boyut yeterliklerini farklılaşmamasına sonucuna ulaşılabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evli	181	196,51	35568,50	19097,50	,249
Bekâr	226	210,00	47459,50		

(P>0.05)

Tablo 29’daki bulgular incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin medeni durumları ile ölçme ve değerlendirme yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (P>0.05). Bu bağlamda, medeni durum değişkeninin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerini belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu

Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşma durumu Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Yaş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
21-30	314	215,28	67598,00	11059,00	,000
31 ve üzeri	93	165,91	15430,00		

(P<0.05)

Tablo 30’da görüldüğü üzere, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (U= 11059,00; P=0.000). Elde edilen bulgulara göre 21-30 yaş aralığındaki ortaokul öğretmenleri, 31 yaş ve üzerindeki ortaokul öğretmenlerine göre yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları açısından kendilerini daha yeterli görmektedirler. Buradan hareketle nispeten genç öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları bakımından kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaşma durumu Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Yaş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
21-30	314	213,30	66975,00	11682,00	,003
31 ve üzeri	93	172,61	16053,00		

(P<0.05)

Tablo 31’da görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (U= 11682,00; P=0.003). Bu sonuca göre, 21-30 yaş aralığındaki ortaokul öğretmenleri öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeyi bakımından kendilerini 31 ve üzeri yaşlarda olan ortaokul öğretmenlerine göre daha yeterli görmektedirler.

Tablo 32’de ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaşma durumu gösterilmiştir.

Tablo 32. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Yaş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
21-30	314	211,93	66515,00	12142,00	,013
31 ve üzeri	93	177,56	16513,00		

(P<0.05)

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaştığı Tablo 32’ de görülmektedir (U= 12142,00; P=0.013). Elde edilen bu bulgu, öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinde 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin kendilerini 31 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha yeterli gördüklerini göstermektedir.

Tablo 33’te ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaşma durumu verilmiştir.

Tablo 33. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Yaş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
21-30	314	216,04	67835,50	10821,50	,000
31 ve üzeri	93	163,36	15192,50		

(P<0.05)

Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaştığı Tablo 33’ te görülmektedir (U= 10821,50; P=0.000). Bu bulguya göre 21-30 yaş aralığındaki ortaokul öğretmenleri kendilerini 31 yaş ve üzerinde olan ortaokul öğretmenlerine göre, öğretim süreci ile ilgili alt boyutlarda daha yeterli görmektedirler.

Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaşma durumu Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Yaş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
21-30	314	214,10	67226,50	11430,50	,001
31 ve üzeri	93	169,91	15801,50		

(P<0.05)

Tablo 34’te görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (U= 11430,50; P=0.001). Bu sonuca göre, 21-30 yaş aralığındaki ortaokul öğretmenleri ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeyi bakımından kendilerini 31 ve üzeri yaşlarda olan ortaokul öğretmenlerine göre daha yeterli görmektedirler.

4.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumu Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Mezun Olunan Okul	n	Sıra Ortalaması	X ²	Serbestlik Derecesi	p
Eğitim Fakültesi	353	203,20	0,253	3	0,969
Fen-Edebiyat Fakültesi	17	213,79			
Eğitim Enstitüsü	5	192,40			
Diğer	32	209,48			

(P>0.05)

Tablo 35’te görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri ile mezun oldukları okul türü değişkeni arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir (P>0.05). Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumu Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Mezun Olunan Okul	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
Eğitim Fakültesi	353	201,00	2,058	3	0,560
Fen-Edebiyat Fakültesi	17	236,91			
Eğitim Enstitüsü	5	219,80			
Diğer	32	217,09			

(P>0.05)

Tablo 36’da görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mezun oldukları okul türü değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (P>0.05). Bu sonuca göre, ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okul türünün öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerini belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumu Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Mezun Olunan Okul	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
Eğitim Fakültesi	353	201,67	1,220	3	0,748
Fen-Edebiyat Fakültesi	17	225,47			
Eğitim Enstitüsü	5	201,20			
Diğer	32	218,75			

(P>0.05)

Öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterlikleri ile ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmadığı Tablo 37’de görülmektedir(P>0.05). Buradan hareketle ortaokul öğretmenlerinin hangi okuldan mezun olduklarının öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 38’de ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumu gösterilmiştir.

Tablo 38. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Mezun Olunan Okul	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
Eğitim Fakültesi	353	203,15	0,330	3	0,954
Fen-Edebiyat Fakültesi	17	208,74			
Eğitim Enstitüsü	5	188,60			
Diğer	32	213,27			

($P>0.05$)

Tablo 38’e göre, ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci alt boyut yeterlikleri ile mezun oldukları okul türü değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($P>0.05$). Elde edilen bulgudan hareketle, mezun olunan okul türü değişkeninin ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci alt boyut yeterliklerini farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumu Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Mezun Olunan Okul	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
Eğitim Fakültesi	353	204,88	0,416	3	0,937
Fen-Edebiyat Fakültesi	17	205,35			
Eğitim Enstitüsü	5	215,20			
Diğer	32	191,78			

($P>0.05$)

Tablo 39’daki bulgular incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü ile ölçme ve değerlendirme yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($P>0.05$). Bu bağlamda, mezun olunan okul türü değişkeninin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerini belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu

Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim durumlarına göre farklılaşma durumu Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Lisansüstü Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	40	298,05	11922,00	3578,00	,000
Hayır	367	193,75	71106,00		

(P<0.05)

Tablo 40'da görüldüğü üzere, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri ile lisansüstü eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (U=3578,00; P=0.000). Elde edilen bulgulara göre lisansüstü eğitim yapan ortaokul öğretmenlerinin, lisansüstü eğitim yapmayan ortaokul öğretmenlerine göre yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları açısından kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Lisansüstü Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	40	312,73	12509,00	2991,00	,000
Hayır	367	192,15	70519,00		

(P<0.05)

Tablo 41'de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeyleri ile lisansüstü eğitim yapma durumları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (U=2991,00; P=0.000). Bu bulgu temelinde, lisansüstü eğitim yapan

ortaokul öğretmenlerinin, lisansüstü eğitim yapmayan ortaokul öğretmenlerine göre öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinde kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir.

Tablo 42’de ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre farklılaşma durumu gösterilmiştir.

Tablo 42. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Lisansüstü Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	40	291,86	11674,50	3825,50	,000
Hayır	367	194,42	71353,50		

(P<0.05)

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin lisansüstü eğitim durumlarına göre farklılaştığı Tablo 42’de görülmektedir (U=3825,50; P=0.000). Elde edilen bulguya göre, lisansüstü eğitim yapan ortaokul öğretmenleri yapmayanlara göre öğretimi planlama ile ilgili alt boyutlarda kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Lisansüstü Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	40	296,25	11850,00	3650,00	,000
Hayır	367	193,95	71178,00		

(P<0.05)

Tablo 43’te görüldüğü üzere, ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir (U=3650,00; P=0.000). Bu bulgu temelinde, lisansüstü eğitim yapan ortaokul

öğretmenlerinin lisansüstü eğitim yapmayan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim süreci ile ilgili alt boyutlarda kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir.

Tablo 44'te ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre farklılaşma durumu gösterilmiştir.

Tablo 44. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Lisansüstü Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	40	272,89	10915,50	4584,50	,000
Hayır	367	196,49	72112,50		

(P<0.05)

Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre farklılaştığı Tablo 44'te görülmektedir (U=4584,50; P=0.000). Bu sonuca göre, ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeyi bakımından lisansüstü eğitim yapan ortaokul öğretmenlerinin, lisansüstü eğitim yapmayan ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir.

4.8. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 45'te ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumu verilmiştir.

Tablo 45. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	X²	Serbestlik Derecesi	P
1-5	288	211,10	15,279	2	0,000
6-10	85	210,12			
11 ve üzeri	34	128,53			

(P<0.05)

Tablo 45’te görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır ($P < 0.05$). Bu farklılığın kaynağını belirlemek üzere gruplar arasında ikili olarak Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Buna göre mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerinde olan ortaokul öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri arasında, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir şekilde fark elde edilmiştir ($U=2858,00$; $P=0.000$). Benzer şekilde mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerinde olan ortaokul öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri arasında, mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir şekilde fark tespit edilmiştir ($U=917,00$; $P=0.002$). Bu sonuçlara göre, mesleki kıdemi az olan ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdemi fazla olan ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumu Tablo 46’da gösterilmiştir.

Tablo 46. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	X^2	Serbestlik Derecesi	p
1-5	288	209,30	7,178	2	0,028
6-10	85	206,64			
11 ve üzeri	34	152,53			

($P < 0.05$)

Tablo 46’da görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir ($P < 0.05$). Bu farklılığın kaynağını belirlemek üzere gruplar arasında ikili olarak Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Bulgulara göre mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerinde olan ortaokul öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri arasında, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir şekilde fark elde

edilmiştir (U=3507,00; P=0.007). Yine mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerinde olan ortaokul öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri arasında, mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir şekilde fark tespit edilmiştir (U=1084,00; P=0.033). Elde edilen bulgular ışığında, mesleki kıdemi az olan ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdemi fazla olan ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini öğrenci ile ilgili alt boyut uygulamalarında daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Tablo 47’de ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumu verilmiştir.

Tablo 47. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
1-5	288	206,06	3,993	2	0,136
6-10	85	212,08			
11 ve üzeri	34	166,40			

(P>0.05)

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı Tablo 47’de görülmektedir (P>0.05). Buna göre mesleki kıdemin, ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumu Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
1-5	288	212,34	16,383	2	0,000
6-10	85	206,86			
11 ve üzeri	34	126,19			

(P<0.05)

Tablo 48’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır (P< 0.05). Bu

farklılığın kaynağını belirlemek üzere gruplar arasında ikili olarak Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerinde olan ortaokul öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri arasında, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (U=2784,50; P=0.000). Aynı şekilde mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerinde olan ortaokul öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri arasında, mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir şekilde fark tespit edilmiştir (U=911,00; P=0.002). Bu bağlamda, mesleki kıdemi az olan ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdemi fazla olan ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini öğretim süreci ile ilgili alt boyut uygulamalarında daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumu Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	X^2	Serbestlik Derecesi	p
1-5	288	209,71	13,212	2	0,001
6-10	85	212,60			
11 ve üzeri	34	134,15			

(P<0.05)

Tablo 49’a göre, ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır (P< 0.05). Bu farklılığın kaynağını belirlemek üzere gruplar arasında ikili olarak Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Buna göre, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerinde olan ortaokul öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri arasında, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (U=3051,50; P=0.000). Ayrıca mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut

yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerinde olan ortaokul öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri arasında, mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir şekilde fark tespit edilmiştir (U=914,50; P=0.002). Bu bulgulardan hareketle, mesleki kıdemi az olan ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdemi fazla olan ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut uygulamalarında daha yeterli gördükleri söylenebilir.

4.9. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Yaklaşım İle İlgili Yeterliklerinin Görev Yaptıkları Okulun Sahip Olduğu İmkânlara Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 50’de ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterliklerinin görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânlara göre farklılaşma durumu gösterilmiştir.

Tablo 50. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterliklerinin görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânlara göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Okulun Sahip Olduğu İmkânlar	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	P
Kötü	170	191,08	7,626	2	0,022
Normal	206	211,08			
İyi	31	248,52			

(P<0.05)

Tablo 50’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterlikleri görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânlara göre farklılaşmaktadır (P< 0.05). Bu farklılığın kaynağını belirlemek üzere gruplar arasında ikili olarak Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Buna göre; iyi imkânlara sahip okullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin, kötü imkânlara sahip okullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir (U=2265,50; P=0.009). Bu sonuçlar ışığında; iyi imkânlara sahip okullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin, zengin öğrenme ortamları sayesinde kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılabilir

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânlara göre farklılaşma durumu Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânlarla göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Okulun Sahip Olduğu İmkânlar	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
Kötü	170	195,23	3,832	2	0,147
Normal	206	208,66			
İyi	31	236,73			

(P>0.05)

Tablo 51’de görüldüğü gibi ölçeğin öğrenci ile ilgili alt boyutundaki yeterliklerin görev yapılan okulun sahip olduğu imkânlarla göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (P>0.05). Bu sonuç, ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânlarla göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânlarla göre farklılaşma durumu Tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânlarla göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Okulun Sahip Olduğu İmkânlar	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
Kötü	170	194,89	4,429	2	0,109
Normal	206	208,46			
İyi	31	240,08			

(P>0.05)

Tablo 52’de görüldüğü gibi ölçeğin öğretimi planlama ile ilgili alt boyutundaki yeterliklerin görev yapılan okulun sahip olduğu imkânlarla göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (P>0.05). Bu sonuç; ortaokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânların, öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerini farklılaşmadığını göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânlarla göre farklılaşma durumu Tablo 53’te gösterilmiştir.

Tablo 53. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânlarla göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Okulun Sahip Olduğu İmkânlar	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	P
Kötü	170	191,55	7,363	2	0,025
Normal	206	210,96			
İyi	31	248,60			

(P<0.05)

Tablo 53'e göre, ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterlik düzeyleri görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânlarla göre farklılaşmaktadır (P< 0.05). Bu farklılığın kaynağını belirlemek üzere gruplar arasında ikili olarak Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Buna göre; iyi imkânlarla sahip olan okullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin, kötü imkânlarla sahip olan okullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretimi planlama ile ilgili alt boyutta kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir (U=2272,50; P=0.010). Bu sonuca göre; iyi imkânlarla sahip okullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin zengin öğrenme ortamları sayesinde, öğretim sürecini daha iyi planladıkları sonucuna ulaşılabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânlarla göre farklılaşma durumu Tablo 54'te gösterilmiştir.

Tablo 54. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânlarla göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Okulun Sahip Olduğu İmkânlar	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	P
Kötü	170	191,28	7,733	2	0,021
Normal	206	211,10			
İyi	31	249,58			

(P<0.05)

Tablo 54'te görüldüğü üzere, ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterlik düzeyleri görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkanlara göre farklılaşmaktadır (P< 0.05). Bu farklılığın kaynağını belirlemek üzere gruplar arasında

ikili olarak Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Buna göre; iyi imkânlarla sahip olan okullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin, kötü imkânlarla sahip olan okullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutta kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir (U=2280,50; P=0.010). Bu bulgulardan hareketle, iyi imkânlarla sahip olan okullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kötü imkânlarla sahip olan okullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut uygulamalarında daha yeterli gördükleri söylenebilir.

4.10. Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Pedagojik Formasyon Almalarına Göre Farklılaşma Durumu

Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin pedagojik formasyon almalarına göre farklılaşma durumu Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterliklerinin pedagojik formasyon alma durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Pedagojik Formasyon Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	X^2	Serbestlik Derecesi	P
Lisans ile	369	206,07	5,003	2	0,082
Tezsiz yüksek lisans ile	10	245,90			
Formasyon almadım	28	161,71			

(P>0.05)

Tablo 55'te görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri ile pedagojik formasyon alma durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir (P>0.05). Bu bulgular doğrultusunda, ortaokul öğretmenlerinin formasyon alma durumlarının yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin pedagojik formasyon alma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı Tablo 56'da gösterilmiştir.

Tablo 56. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin pedagojik formasyon alma durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Pedagojik Formasyon Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	X²	Serbestlik Derecesi	p
Lisans ile	369	205,01	3,176	2	0,204
Tezsiz yüksek lisans ile	10	248,30			
Formasyon almadım	28	174,91			

(P>0.05)

Tablo 56’da görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin formasyon alma durumu değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (P>0.05). Bu sonuca göre, ortaokul öğretmenlerinin formasyon alma durumlarının öğrenci ile ilgili alt boyut yeterliklerini belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin pedagojik formasyon alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin pedagojik formasyon alma durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Pedagojik Formasyon Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	X²	Serbestlik Derecesi	p
Lisans ile	369	206,09	4,135	2	0,126
Tezsiz yüksek lisans ile	10	237,60			
Formasyon almadım	28	164,41			

(P>0.05)

Tablo 57’de görüldüğü üzere, ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerinin formasyon alma durumu değişkenine göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir (P>0.05). Bu bağlamda, ortaokul öğretmenlerinin formasyon alma durumlarının öğretimi planlama ile ilgili alt boyut yeterliklerini farklılaştırmadığı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin pedagojik formasyon alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 58’de gösterilmiştir.

Tablo 58. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin pedagojik formasyon alma durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Pedagojik Formasyon Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
Lisans ile	369	206,09	4,135	2	0,126
Tezsiz yüksek lisans ile	10	237,60			
Formasyon almadım	28	164,41			

(P>0.05)

Tablo 58’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerinin formasyon alma durumu değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (P>0.05). Bu bulgudan hareketle, ortaokul öğretmenlerinin formasyon alma durumlarının öğretim süreci ile ilgili alt boyut yeterliklerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 59’da ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin pedagojik formasyon alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilmiştir.

Tablo 59. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin pedagojik formasyon alma durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu

Pedagojik Formasyon Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
Lisans ile	369	206,74	5,633	2	0,060
Tezsiz yüksek lisans ile	10	236,80			
Formasyon almadım	28	156,23			

(P>0.05)

Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerinin formasyon alma durumlarına göre farklılaşmadığı Tablo 59’da görülmektedir (P>0.05). Buna göre formasyon alma durumunun, ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyut yeterliklerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

5. BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesi ve bu yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlerle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Muş il merkezi ve ilçelerinde görev yapmakta olan ve seçkisiz yolla belirlenen 407 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile veriler toplanmıştır. Veriler betimleyici ve ilişkisel istatistikler kapsamında değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili kendilerini orta düzeyde yeterli hissettikleri neticesi görülmüştür.

Araştırma bulguları kapsamında, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Buradan hareketle kadın ve erkek öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında benzer yeterliklere sahip oldukları söylenebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte alanyazında birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (Coşkun, 2012; Fidan, 2010; Özenç, 2009; Yılmaz, 2006; Kaloç, 2006;). Öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaması her ne kadar beklenen bir durum olsa da bu bulgunun aksini elde eden çalışmalar da vardır. Nitekim Dündar’ın (2008) yapmış olduğu çalışmada, cinsiyete göre bir farklılaşma olduğu ve kadınların kendilerini yapılandırmacılık açısından daha yeterli gördükleri bulgusunu elde etmiştir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenlerin evli veya bekâr olmasının yapılandırmacı yaklaşımı uygulama yeterliklerini etkilemediği sonucu çıkarılabilir. Bu çıkarımları destekler nitelikte Özenç (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yeterlik düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Diğer bir bulguya göre, farklı branşlarda görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri ile branşları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte

Karacaoğlu (2008) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Yeterlik Algıları” isimli çalışmada da öğretmenlerin yeterlik algıları ile branşları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Değişik branşlarda görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin yeterliklerinin farklılaşmaması, uyguladıkları programın temel felsefesinin aynı olması ile açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu da, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğudur. Buna göre, 21-30 yaş aralığındaki ortaokul öğretmenlerinin 31 yaş ve üzerinde olan ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini yapılandırmacılık anlamında daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler, 31 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre öğrenci, öğretimi planlama, öğretim süreci ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlarda kendilerini daha yeterli görmektedirler. Ülkemizde 2004-2005 öğretim yılında önce pilot okullarda uygulanan ve hemen ardından 2005-2006 öğretim yılında tüm yurttan yaygınlaştırılan yapılandırmacı yaklaşım temelli program yaklaşık sekiz yıldır uygulanmaktadır (Akınoğlu, 2011). Bu bilgiden hareketle, 21-30 yaş aralığındaki nispeten genç öğretmenlerin hem bu program temelinde eğitim yapan kurumlarda öğrenim görmelerinin hem de bu programı daha yakından tanıma fırsatı bulmalarının onlara avantaj sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda, genç öğretmenler lehine elde edilen bu sonucun yapılandırmacı yaklaşım temelli programın ülkemizde yaklaşık sekiz yıl önce uygulanmaya başlaması, yapılan hizmet içi eğitim faaliyetleri ve son yıllarda yükseköğretimde yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları ile ilgili verilen eğitimlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde “Devlet Okulu Öğretmenlerinin Öğretme, Öğrenme ve Denetime İlişkin Yapılandırmacı Görüşleri ve Bu Görüşlerin Öğrencilerin Matematik Dersi Başarısına Etkisi” isimli çalışmasında Ziegler (2000), genç öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalara daha çok yer verdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun aksine, Karadağ vd. (2008) tarafından yapılan çalışmada ise yaşı ilerlemiş sınıf öğretmenlerinin genç öğretmenlere nispeten kendilerini yapılandırmacılık açısından daha yeterli gördükleri sonucu elde edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin ve alt boyut yeterliklerinin mezun

oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Coşkun (2012), Karasahin ve Kahyaoğlu (2011) da yaptıkları çalışmalarında yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarındaki yeterlik düzeyi ile mezun olunan fakülte türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Yine Kahyaoğlu ve Yangın (2007) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumunun yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini belirleyen bir faktör olmadığını sonucunu elde etmiştir. Ayrıca Fidan (2010) da sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama niteliklerine sahip olma düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özdemir ve Kıroğlu (2011) ise yaptıkları çalışmalarında yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri bakımından eğitim fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinin diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Dündar'ın (2008) ve Özenç'in (2009) çalışmalarında da diğer fakülte mezunlarının eğitim fakültesi mezunlarına göre kendilerini yapılandırmacılık açısından daha yeterli gördükleri gibi ilgi çekici bir sonuç elde edilmiştir.

Bulgular sonucunda ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin ve alt boyut yeterliklerinin (öğrenci, öğretimi planlama, öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme) lisansüstü eğitim durumlarına göre farklılaştığı görülmüştür. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin eğitimdeki çağdaş yaklaşım ve uygulamalardan daha derinlemesine haberdar olduğu varsayımı ile bu çalışmadan elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir. Bu bağlamda, lisans eğitimlerinin üzerine lisansüstü eğitim ile yeni bilgi ve beceriler ekleyen ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında kendilerini daha yeterli hissetmeleri beklenen bir durum olarak düşünülebilir. Nitekim Özenç'in (2009) yapmış olduğu çalışmada da lisansüstü eğitim yapmış olan sınıf öğretmenlerinin yapmayanlara göre kendilerini daha yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Karasahin ve Kahyaoğlu (2007) da yaptıkları çalışmalarında lisansüstü eğitim durumunun öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları ile ilgili yeterliklerini etkileyen bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Butakin ve Özgen (2007) tarafından yapılan çalışmada ise, yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programını uygulayan öğretmenlerin görüşlerinin

lisanüstü eğitim yapıp yapmama değişkenine göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulguda ise, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarındaki yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yine ortaokul öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin öğrenci, öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme ile ilgili alt boyutlarda da mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan ortaokul öğretmenleri, mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerinde olanlara göre; yine mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan ortaokul öğretmenleri de mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre kendilerini hem genel yeterlikte hem de öğrenci, öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme alt boyutlarında daha yeterli görmektedirler. Benzer şekilde Özdemir ve Kıröglü (2011) da yeni programla ilgili bilgi düzeyi bakımından kıdem yılı 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yapılan bazı çalışmalarda da yapılandırmacı yaklaşım bilgi düzeyleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Yılmaz, 2006; Fidan, 2010; Karadağ vd., 2008). Araştırmadan elde edilen bulgudan hareketle, nispeten genç sınıf öğretmenlerinin yaşı ilerlemiş sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissetmeleri; yapılandırmacı yaklaşımın ülkemizde son dönemlerde uygulanmaya başlamış olması ve eğitim fakültelerinde bu yeni yaklaşım ile ilgili verilen derslerle ilişkilendirilebilir.

Bulgular neticesinde ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarındaki yeterlikleri ile görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânlar değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre iyi imkânlara sahip okullarda çalışan ortaokul öğretmenlerinin kötü imkânlara sahip okullarda çalışan ortaokul öğretmenlerine göre yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucu elde edilmiştir. Benzer şekilde üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine göre yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında kendilerini daha yeterli gördükleri sonucu Özenç (2009) tarafından da elde edilmiştir. Yine Ece (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yeni sosyal bilgiler programını uygularken üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullara nispeten

alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda daha çok zorlandıkları sonucu elde edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında okul ortamının sahip olduğu zengin imkânların öğretmenlerin çalışmalarını doğrudan etkilediği söylenebilir. Konumu itibariyle öğrenme ortamlarını hazırlayan ve öğrenciye rehberlik eden öğretmenlerin donanımlı bir okul ortamında çalışması kendilerini daha yeterli hissetmeleri açısından oldukça önemli görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarındaki yeterlikleri ile pedagojik formasyon alma durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Aynı şekilde Karacaoğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada da, formasyon eğitimi alan öğretmenler ile almayan öğretmenler arasında yeterlik algıları bakımından anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Yine Özdemir ve Kıroğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım bilgi düzeyleri ile seminerlere katılma durumları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Bu bulguların aksine Karaşahin ve Kahyaoğlu (2011) yaptıkları çalışmalarında formasyon eğitimi alan ve almayan öğretmenler arasında yeterlik bakımından anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgudan hareketle, formasyon eğitimlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini geliştirmede yetersiz kaldığı ve bu eğitimlerin kalitesinin artırılması gerektiği söylenebilir.

Yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Nispeten genç olan ortaokul öğretmenleri yaşı ilerlemiş olan ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini daha yapılandırmacı olarak görmektedirler. Buradan hareketle, hem genç ve yaşı ilerlemiş olan ortaokul öğretmenleri arasındaki iletişimi arttırmak hem de bilgi paylaşımını sağlamak amacıyla etkinlikler düzenlenebilir.
2. Lisanüstü eğitim yapan ortaokul öğretmenleri yapmayanlara göre kendilerini daha yapılandırmacı olarak görmektedirler. Bu bağlamda ortaokul öğretmenleri lisansüstü eğitim yapmaları konusunda teşvik edilmeli ve lisanüstü eğitim yapmakta olan öğretmenlere çalışmalarını yaparken kolaylıklar sağlanmalıdır. Ayrıca lisansüstü eğitim yapan ve yapmakta olan öğretmenlerin bilgilerini diğer öğretmenlerle paylaşmalarını sağlayacak ortamlar oluşturulabilir.

3. Mesleki kıdemi az olan öğretmenler mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar. Yapılandırmacı yaklaşım temelli programın ülkemizde son yıllarda uygulanmaya başlaması ve öğretmen yetiştiren kurumlarda bu doğrultuda eğitim verilmesi kıdem yılı az olan öğretmenler açısından bir avantaj olarak görülebilir. Bu bağlamda kıdem yılı fazla olan öğretmenlere yapılacak hizmet içi eğitim faaliyetleri ile yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları daha detaylı olarak izah edilebilir.
4. İyi imkânlarla sahip olan okullarda görev yapan öğretmenler kendilerini daha yapılandırmacı olarak görmektedirler. Öğretmenlerin öğrencileri aktif kılabilmeleri için okulların zengin öğrenme ortamlarına sahip olması oldukça önemlidir. Özellikle aileler, okul idareleri ve öğretmenler arasındaki iletişimin güçlendirilmesi okullardaki öğrenme ortamlarına da olumlu yansiyabilir. Bu nedenle yöneticiler okullarının daha iyi imkânlarla sahip olmasına vesile olacak çeşitli etkinlikler düzenleyebilirler. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteği ile okullardaki öğrenme ortamları daha zengin hale getirilebilir.
5. Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında yeterlik bakımından anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Buradan hareketle Eğitim Fakülteleri bünyesinde verilen eğitimin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili boyutu araştırılabilir.
6. Ortaokul öğretmeni yetiştiren kurumlarda yapılandırmacı yaklaşımı hem teorik hem de uygulama boyutu ile ele alan ayrı bir derse programda yer verilebilir.
7. Yapılacak hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim çalışmalarında öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşımın uygulama boyutu ile ilgili daha derinlemesine bilgiler verilebilir.
8. Bu çalışmaya benzer çalışmalar sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan illerde daha büyük örneklem grupları ile yapılarak, elde edilen bulgular karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağlagül, D. (2009). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Akçamete, A. G. (2005). Öğretmen yetiştirmede kalite sorunları çalıştayı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı*.
- Akgün, Ö., Gözütok, F. D., Karacaoğlu, C. (2005). Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri araştırması. *Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı*. (s. 39-47). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Akinoğlu, O. (2011). *Öğretim kuram ve modelleri*. Pegem Yayıncılık (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri (s. 149-202). Ankara
- Akpınar, B. (2011). *Eğitim programları ve öğretimi*. Ankara: Data Yayınları.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1), s. 143-154*.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40 (1), s. 41-61*.
- Applefield, M. J., Huber, R., Moallem. (2001). Constructivism in theory and practice: toward a better understanding. *The High School Journal, 84 (2), s. 35-53*.
- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: iki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, s. 149-155*.
- Aydın, H. (2012). *Felsefî temeller ışığında yapılandırmacılık* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aytaç, K. (2012). *Avrupa eğitim tarihi*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Bağcı, N. (2003). Öğretim sürecinde öğrenciye ve öğrenim amacına yönelik yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi, 159, s. 142-148*.
- Brooks, M.G. and J.G. (1993). *In source of understnading: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Brooks, M.G. and J.G. (1999). The courage to be constructivist classrooms. *Educational Leadership November, s. 18-24*.
- Brown, J. C. (2006). *A case study of a school implementing a constructivist philosophy*. University of South Florida: Unpublished dissertation.

- Butakin, V., Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, s. 82-94.
- Can, G. (2013). *Eğitim psikolojisi*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Coşkun, K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), s. 266-276.
- Çelikkaya, T. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Atatürk Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Damlapınar, G. (2008). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Demirel, Ö. (2010a). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010b). *Eğitimde program geliştirme* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010c). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. (J. Manes). The Pennsylvania State University.
- Doğanay, A. (2011). *Öğretimde çağdaş yaklaşımlar*. (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri (s. 239-301). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duman, B. (2011). *Eğitimde çağdaş yaklaşımlar*. (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri (s. 337-392). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ece, B. (2007). *İlköğretim birinci kademe 2005 sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Elkind, D. (2004). The problem with constructivism. *The Educational Forum*, 68 (4), s. 306-312.
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacı yaklaşım*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Erdem, E., Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, s. 81-87.
- Ergün, M., Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, s. 269-292
- Erişti, B. (2013). Türk üniversitelerinde eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının profilleri. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), s. 312-326.
- Evrekli, E., Ören, ř. F., İnel, D. (2010). Öğretmen adaylarının yapılandırıcılık yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterliklerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, ISBN: 9786053641049, s. 143-152.
- Fer, S. Cırık, İ. (2011). *Temel kuramlar*. Fer, S. (Ed.) *Öğrenme öğretim kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, K. N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcılık yaklaşımının gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Fidan, N., Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Kitapçılık.
- Fosnot, T.C. (2007). *Constructivism: theory, perspectives and practice* (S. Durmuş, ev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Genç, S. Z. (2008). *Öğrenme öğretimde ağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık (s. 107-126).
- Gerek, Ö. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı hakkındaki görüş değerlendirme ve yeterlikleri üzerine bir araştırma*. Selçuk Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gültekin, M. (2004). Öğretim-öğrenme sürecinde yeni yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), s. 25-51.
- Gültekin, M., Karadağ, R., Yılmaz, F. (2007). Yapılandırıcılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), s. 503-528.
- Hope Southcott, L. (2003). *A qualitative study of five FSL Teachers using constructivism to support second language learning*. Lakehead University: Unpublished disseertation.
- Jones, G. M., Araje, B. L. (2002). the impact of constructivism on education: language, discourse and meaning. *American Communication Journal*, 5 (3)

- Johnson, P. S. (2010). *Neoconstructivism: The new science of cognitive development*. New York: Oxford University Press.
- Kahveci, A., Ay, S. (2008). Farklı yaklaşımlar-ortak çıkarımlar: paradigmlar ve integral model ışığında beyin temelli ve oluşturmacı öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5 (3), s. 108-123.
- Kahyaoğlu, M., Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, s. 73-84.
- Kaloç, İ. (2006). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin eğitsel yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kant, I. (2009). *Eğitim üzerine: ruhun eğitimi, ahlaki eğitim, pratik eğitim* (A. Aydoğan, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Karacaoğlu, C. Ö. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), s. 70-97.
- Karadağ, E., Korkmaz, T. (2007). *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karadağ, E. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliği ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1) s. 153-175.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2) s. 383-402.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karşahin, A., Kahyaoğlu, H. (2011). İlköğretim birinci kademe fen ve teknoloji dersine giren 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme modeli konusunda yeterliklerinin incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi 27-30 Haziran*, Niğde.
- Kasapoğlu, K., Duban, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarını yordayan bir faktör olarak yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), s. 85-96.
- Kato, D. (2006). Of the trivial and the radical: is there a coherent constructivist pedagogy?. *Paideusis: Journal of the Canadian Philosophy of Education Society*, 15 (1), s. 57-74.
- Kıroğlu, K. (2011). *İlköğretim programları* (1-5. sınıflar). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Klein, J., Pat El, L. (2003). Impairment of teacher efficiency during extended sessions of test correction. *European Journal of Teacher Education*, 26 (3), s. 379-392.
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Koç, G., Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, s. 174-180.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi . *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), s. 56-64.
- Küken, G. (2001). *Ortaçağda eğitim felsefesi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Lambert, L., Walker, D. vd. (2002). *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.
- Larochelle, M., Bednarz, N., Garrison, J. (1998). *Constructivism and education*. New York: Cambridge University Press.
- Locke, J. (1690). *An essay concerning human understanding*. The Pennsylvania State University.
- Mahoney, M. J. (2004). What is constructivism and why is it growing?. *Contemporary Psychology*, 49, 360-363.
- MEB. (2005a). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. <http://www.erg.sabanciuniv.edu/>, Erişim: 10.05.2013.
- MEB. (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4.-5. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2009a). *İlköğretim hayat bilgisi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2009b). *İlköğretim fen bilgisi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2009c). *İlköğretim türkçe (1-5. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2009d). *İlköğretim matematik (1-5. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Murphy, E. (1997). *Constructivism: from philosophy to practice*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 444966).

- Null, W. J. (2008). Is constructivism traditional? historical and practical perspectives on a popular advocacy. *The Educational Forum*, 68 (2), p. 180-188.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oldfather, P., West, J., White, J., Wilmart, J. (1996). *Learning Through Children's Eyes*. Washington: American Psychological Association.
- Özdemir, Y., Kiroğlu, K. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilgi düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, s. 265-283.
- Özenç, M. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (1), Article 14.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Dergisi*, 17, s. 1-37.
- Pritchard, A. and Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. New York: Routledge.
- Ray, J. A. (2000). *Rural and Urban Teachers' Understanding of Constructivism and Its Influence on Their Teaching Practices.* University of Missouri-Columbia: Unpublished dissertation.
- Ross, A. (2000). *Curriculum construction and critique*. London: Falmer Press.
- Rousseau, J. J. (1762). *Emile* (İ. Yerguz, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Sağiroğlu, A. Z. (2002). *Yapıcı öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersindeki tarih ünitelerine uygulanması*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Sarı, U., Çelik, H., Yılmaz, G., Şen, Ö. F. (2013). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik senaryolar hazırlama yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), s. 75-83.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, s. 40-45.
- Selvi, K. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşım ve öğret-öğrenme sürecindeki uygulamalar*. (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri (s. 229-247). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Şentürk, C. (2009). *Eğitimde yeniden yapılanma ve yapılandırmacılık*. <http://www.egitirim.gen.tr/>, Erişim: 10.05.2013.
- Şentürk, C. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım ve 5E öğrenme döngüsü modeli. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, s. 58-62.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3, (5), s. 115-139.
- Şişman, M. (2010). Öğrenmede yapılandırmacılık üzerine bir çeşitleme. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, s. 4-9.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Teyfur, E., Teyfur, M., Çınar, O. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, (11), s. 47-64.
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarısına etkisi*. Fırat Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Tok, H. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamı. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, s. 35-37.
- Tozlu, N. (2003). *İnsandan devlete eğitim*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık Basım Yayın.
- Wellhousen, K., Kieff, J. (2001). *A Constructivist Approach to Block Play in Early Childhood*. Albany, NY: Delmar/Thomson Learning.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about: teaching methods*. Victoria: ACER Press.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. London: Falmer Pres.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), s. 68-75.
- Yaşar, Ş. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, s. 15-19.
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Öğrenmeden öğretime*. (Ed.), Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme-öğretim (s. 310-364). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldızlar, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Yılmaz, B. (2006). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri*. Yıldız Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Yurdakul, B. (2011). *Yapılandırmacılık*. Pegem Yayıncılık (Ed.), Eğitimde Yeni Yönelimler (s. 271-288). Ankara
- Zengin, M. (2011). *Din eğitimi ve öğretiminde yapılandırmacı Yaklaşım*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Ziegler, J. F. (2000). *Constructivist views of teaching, learning and supervising held by public school Teachers and their influence on student achievement in mathematics*. Indiana University of Pennsylvania: Unpublished disseertation.

EKLER

EK 1. Kişisel bilgi formu

Değerli öğretmenler,

Yapılan bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Kişisel bilgi formuna ve ölçüğe isim yazılmayacaktır. Ölçekteki soruları cevaplarken size en yakın gelen seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Soruların seçeneklerine vereceğiniz cevapların samimi olması, çalışmanın geçerliği açısından son derece önemlidir. Lütfen boş soru bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.
Ahmet AYKAN

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

(1) Erkek (2) Kadın

2. Branşınız:.....

3. Medeni Durumunuz:

(1) Evli (2) Bekâr

4. Yaşınız:

(1) 21-30 (2) 31-40 (3) 41-50 (4) 51 ve üzeri

5. Mezun Olduğunuz Okul:

(1) Eğitim Fakültesi (2) Fen-Edebiyat Fakültesi (3) Eğitim Enstitüsü
(4) Öğretmen Okulu (5) Diğer Fakülteler

6. Lisansüstü Eğitim Durumunuz:

(1) Yüksek Lisans (2) Doktora (3) Hiçbiri

7. Mesleki Kıdeminiz:

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

8. Görev Yaptığınız Okulun Sahip olduğu İmkanlar:

(1) Kötü (2) Normal (3) İyi

9. Pedagojik formasyon alma durumunuz:

- (1) Pedagojik formasyon eğitimini lisans öğrenimim sırasında aldım.
- (2) Pedagojik formasyon eğitimini lisans sonrasında tezsiz yüksek lisans eğitimi ile aldım.
- (3) Pedagojik formasyon eğitimi almadım.

EK 2. Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliği ölçeği

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

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

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

EK 3. Ölçek uygulama izin belgesi