

İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Tutumları (*)

İlhan ÖZDEMİR (**)

Necla KÖKSAL (***)

Özet: Bu araştırma, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını öğretmen görüşleriyle açıklamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışmadır ve karma model çeşitlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Denizli merkezinde çalışan 2226, örneklemini ise 402 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel veriler 10 öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri kişisel bilgiler formu ve yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Nitel verilerde ise görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerde katılımcıların cinsiyet, kıdem, branş ve mezun olunan okul değişkenlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Nitel verilerde ise betimsel analiz yapılmıştır. Bulgularda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Nitel veriler nicel verilerden elde edilen sonuçları açıklamak için kullanılmış, nitel verilerde genel olarak nicel verileri destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı Yaklaşım, Tutum, Eğitim, Eğitim Programı, Branş Öğretmeni

Attitudes of Elementary School Teachers Towards Constructivism

Abstract: This research was conducted to investigate elementary school teachers' attitudes towards constructivism. This study was carried out in descriptive study model. A sequential explanatory mixed method research design was utilized. The population of this study included 2226 elementary school teachers serving at 6-8 grade levels in Denizli. Among all, 402 teachers were sampled in the study. Interviews were conducted with ten voluntary teachers to obtain qualitative data. The quantitative data were collected by personal information form and the scale of attitudes towards constructivism. T-Test, ANOVA, Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U test were used comparison of epistemological beliefs as the variables of the participants' gender, teaching experience, teaching subject and educational background in quantitative data. In qualitative data, a semi-structured form was developed, and the descriptive analysis was utilized in order to investigate the views of teachers.

Keywords: Constructivist approach, attitude, education, curriculum, elementary school teacher

*) Bu makale "İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ile Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki" isimli yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

**) Türkçe Öğretmeni, Denizli Toki Ortaokulu, (e posta: ilhanozdemir@hotmail.com.tr)

***) Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, (e posta: nkoksal@pau.edu.tr)

Giriş

Türkiye’de eğitim programlarının son yıllarda kademeli olarak yapılandırmacı yaklaşım üzerine temellendirilmesi ile birlikte yapılandırmacılık eğitim bilimcilerin üzerinde en çok araştırma yaptıkları konulardan biri haline gelmiştir. İngilizce “constructivism” kelimesinin karşılığı olan yapılandırmacılık; inşacılık, kurmacılık, oluşturmacılık, yapısalılık şeklinde de ifade edilmiştir (Kurdede Fidan, 2010).

İlk zamanlar felsefi bir akım, bir bilgi felsefesi olarak düşünten yapılandırmacılık, günümüzde birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacılık, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir teoridir. Hem bilmene ne olduğunu hem de bilmeye ulaşmanın nasıl olduğunu açıklar. Psikoloji, felsefe, bilim ve biyoloji alanlarındaki çalışmalara dayanarak, bu teori bilgiyi, aktarılacak veya keşfedilecek gerçekler olarak değil, kültürel ve sosyal iletişim sürecini anlamlandırmaya çaba gösteren insanların ortaya koydukları gelişimsel, nesnel olmayan ve uygulanabilir geçerli/tutarlı açıklamalar olarak tanımlamaktadır (Özden, 2011; Piaget, 1970/2007; Senemoğlu, 2009; Yurdakul, 2010).

Yapılandırmacılık bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır; bilginin ne olduğunu ve bireyin nasıl öğrendiğini tanımlar (Fosnot, 1996). Yapılandırmacı bir sınıfta bireyler bir konu, kavram ve problemle ilgili kendi anlam ve anlayışlarını oluşturdukları için bilgi aktarılmaz fakat öğrencilere sorgulama, keşfetme, problem oluşturma ve çözüme gibi üst düzey etkinlikler sunarak onların öğrenmelerini destekler. Kısacası yapılandırmacılık bilginin alınması değil, yapılandırılması ile ilgilidir (Marlow ve Page, 2005).

Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğrenme

Yapılandırmacılığın öğrenme ilkeleri, öğrenmenin bireylerin anlamlar oluşturmaktan doğduğunu vurgular (Yeşilyaprak & Uçar, 2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında amaç, kişinin bilgiyi özümsemesinde aktif rol alarak onu kendi zihinsel şemalarında yerli yerinde oturtabilmesidir (Özden, 2011). Bilgi, kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan birey tarafından oluşturulmaktadır. Bireyler doldurulmayı bekleyen boş variller değildir, tersine anlamları araştırarak etkin organizmalardır (Jonassen, 1991; Cooper, 1993; Driscoll, 2000; Akt. Erdamar Koç & Demirel, 2008: 630).

Glaserfeld’e göre öğrenmenin oluşabilmesi için bireyin soru sorma, araştırma, problem çözüme gibi faaliyetleri gerçekleştirmesi gerekir. Birey kendi bilgi yapılarını aktif bir şekilde oluşturduğunda ve kendi yorumlarını yarattığında öğrenir (Glaserfeld, 2005/2007). Ayrıca Strommen ve Lincoln (1992) yapılandırmacı öğrenme anlayışının en temel dayanak noktasını, öğrencilerin zihinlerinde yeni edindiği bilgilerle önceden edindiği bilgileri ilişkilendirerek yapılandırması olarak göstermiştir (Turgut, 2007). Buna ek olarak yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin gelişimsel olduğunu vurgular. Kişinin öğrenme şekli, büyüme, olgunlaşma, yaşantı ve zamana bağlı olarak değişir. Yapılandırmacı yaklaşımda üzerinde durulan bir diğer nokta da öğrenmenin çok boyutlu bir süreç olduğudur (Küçüktepe, 2003).

Yapılandırıcı Yaklaşımaya Göre Öğretmen ve Görevleri

Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğretmen sınıfta bilgiyi sunan, konuyu anlatan, öğrencilere öğreten, bilgiyi dağıtan bir “kaynak” değil, aksine öğrencilere yol gösteren, bilgiye ulaşması için ona yardımcı olan, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturabilmeleri için ortamlar sunan ve bu süreçte onlara eşlik eden bir “rehber”dir. Bu nedenle öğretmenler yapılandırıcı sınıf ortamlarında öğrencilerin önbilgilerini araştırır, mevcut durumunu analiz eder ve onlara yeni bilgilerini öğrenebilecekleri ortamlar sunar, yardımcı olur. Yapılandırıcı yaklaşımda öğretmen öğrencilerin bilgiyi nasıl oluşturduklarını anlamaya çalışır, öğrenme süreçlerini kolaylaştırır. Kısaca yapılandırıcı yaklaşımda öğretmen bir otorite olmak yerine, bireysel veya grup etkinlikleriyle öğrencinin kendi deneyimlerine göre bilgiyi oluşturmasını sağlayan kişidir (Özden, 2011; Senemoğlu, 2009; Yager, 1991; Yeşilyaprak & Uçar, 2009; Yurdakul, 2010).

Yapılandırıcı yaklaşımda öğretmenlerin uygun öğrenme ortamları sağlaması, öğrencilerin verimli olmasını ve zihinsel becerilerini etkili bir şekilde kullanmasını sağlar. Bunun yanında öğretmenlerin alanında iyi olması, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması ve gerekli öğrenme materyallerini sağlaması etkili bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlar (Erdem & Demirel, 2002). Yapılandırıcı yaklaşıma göre, her birey, öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bu nedenle, öğretmen sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi çağdaş öğretim stratejilerine daha fazla yer vermelidir (Saban, 2009).

Öğretmen, öğrenmenin nasıl meydana geldiğini, öğrencinin gelişim düzeyinin öğrenmeyi nasıl etkilediğini ve öğretim sürecinde çeşitli gelişim özelliklerinin nasıl dikkate alınması gerektiğini bilmelidir. Çeşitli öğrenme türleriyle ilgili süreçleri ve öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak öğretim stratejilerini kullanmalıdır. Öğrencinin çalışma ve öğrenme becerilerini geliştirmede, motivasyonunu artırmada kullanılacak stratejileri belirlemeli ve işe koşmalıdır. Farklı ve özel öğrenme gereksinimlerini karşılamak için uygun hizmetleri ve kaynakları nasıl kullanacağını bilmelidir. Öğrencinin sosyal ve kültürel deneyimlerini, öğretimi etkili hale getirme yönünde kullanabilmelidir. Öğretmen, bireysel farklılıkların, içsel ve dışsal motivasyonun, çalışma ve öğrenme alışkanlıklarının, kalıcı ve anlamlı öğrenmede önemli olduğunu bilmeli ve buna uygun öğrenme deneyimleri oluşturmak için çaba göstermelidir (ÖYGM, 2012).

Araştırmanın Önemi

MEB, eğitim kurumlarını ve eğitim felsefesini çağın gereklerine uydurmak için 2005 yılında eğitim anlayışında değişim yapmış ve eğitim programlarını yapılandırıcı yaklaşıma göre düzenlemiştir. Bu yaklaşıma göre birey bilgiyi kendisi oluşturmakta ve yapılandırmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak düzenlenen sınıflarda öğrenme, yeni bilginin öğrenen tarafından içselleştirilmesi, tekrar şekillendirilmesi ve dönüştürül-

mesine dayanır. Böyle bir sınıf ortamında öğretmene düşen görev de değişmiştir. Öğretmen bilgiyi hazır ve düzenli bir şekilde öğrenciye sunan, sınıfın tek hâkimi değil; öğrenenin bilgiye ulaşmasını sağlayan, ona yol gösteren ve onu yönlendiren kişidir (Yeşilyaprak ve Uçar, 2009). Yalnız yapılan bazı araştırmalar öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde geleneksel yöntemleri daha çok kullandıklarını göstermektedir (Kenan & Özmen, 2010; Tuzcu & Yakar, 2009; Ünal & Akpınar, 2006). Geleneksel yöntemleri kullanan öğretmenler toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını statik olarak görmekte ve en önemli rollerinin bilgileri öğrencilere aktarmak olduğunu düşünmektedirler. Bu durum öğrencileri şekilciliğe, ezberciliğe ve mutlak itaate yöneltmekte, öğrencilerin araştıran, eleştiren ve problem çözebilen bir birey olmasını olumsuz etkilemektedir (Okut, 2011). Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını bu bağlamda değerlendirmek oldukça önemlidir. Bunun yanında alanyazın incelendiğinde, özellikle yapılandırmacı yaklaşımın eğitim-öğretim sürecinde uygulanması ve sonuçları ile ilgili çok fazla çalışma yapıldığı tespit edilmiş ancak yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumu konu edinen ve bunu inceleyen araştırmaların çok az olduğu görülmüştür. Bu nedenle, alanyazındaki bu eksikliği gidermeyi amaçlayan bu çalışma ayrı bir öneme sahiptir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını belirleyerek elde edilen bulguları öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmiştir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İlköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik;
 - a) tutum düzeyleri nedir?
 - b) görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik cinsiyet, kıdem, branş ve mezun olunan okul değişkenlerine göre;
 - a) tutum düzeyleri nedir?
 - b) görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada karma model çeşitlerinden sıralı açıklayıcı desen (Sequential Exploratory Desing) kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı desenlerde araştırmacı öncelikle nicel verileri toplar ve analiz eder, daha sonra bu nicel verileri daha iyi açıklamak için nitel verileri toplar (Creswell, 2003).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Denizli’de 2010-2011 eğitim-öğretim yılında ilköğretim ikinci kademede görev yapan 2226 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel veriler için iki ayrı örneklem belirlenmiştir. Nicel verilere ilişkin örneklem, Denizli merkezdeki beş farklı eğitim bölgesinden tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 402 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Nitel verilere ilişkin örneklem ise ulaşılan nicel sonuçları daha iyi açıklamak için amaçlı örneklem çeşitlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen farklı demografik özelliklere sahip 10 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği (YYTÖ): Araştırmada Balım, Kesercioğlu, İnel ve Evrekli (2009) tarafından geliştirilen YYTÖ kullanılmıştır. Ölçeğin ön uygulamaları 205 fen öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiş ve verilerin analizi sonucunda ölçeğin bir, iki ya da üçlü faktör yapısına sahip olabileceği belirlenerek söz konusu faktör yapıları doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Tek faktör yapısına (genel tutum) sahip olarak geliştirilen ölçeğe ilişkin açıklanan varyans değeri % 50.43; güvenilirliği ise .93 olarak; ikili faktör yapısına (olumlu tutum – olumsuz tutum) sahip olarak geliştirilen ölçeğe ilişkin açıklanan varyanslar sırasıyla faktörlere göre % 36.37 ve % 20.11, güvenilirlikleri ise .91 ve .81 olarak hesaplanmıştır. Üçlü faktör yapısına (olumlu tutum – olumsuz tutum – kendini geliştirmeye yönelik tutum) sahip olarak geliştirilen ölçeğin açıkladığı varyans değerleri %29.41, %15.74 ve %12.50; güvenilirlikleri ise .91, .81 ve .74 olarak belirlenmiştir (Balım, Kesercioğlu, İnel, & Evrekli, 2009b). YYTÖ fen bilgisi öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanmış beşli likert tipi bir ölçektir. Araştırmacı ölçekte fen bilgisi öğretmenlerine hitap eden iki maddeyi ilköğretim ikinci kademede görev yapan bütün branş öğretmenlerini kapsayacak şekilde değiştirmiş ve ifadelerinde görece küçük değişiklikler yapmıştır. Bundan sonra araştırmacı tarafından yapılan güvenilirlik hesaplamasında ölçeğin güvenilirlik katsayısı .96 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan bireyin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumunun yüksek olduğunu, düşük puan ise tutumunun düşük olduğunu göstermektedir.

Görüşme Formu: Çalışmada katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ilgili literatür taranmış ve ilgili çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından araştırmanın amacına uygun olarak görüşme soruları hazırlanmıştır ve bir taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak görüşme formu altı uzmana gösterilmiş ve bu uzmanlardan alınan görüş, tavsiye ve düzeltmelere göre taslak görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bundan sonra taslak görüşme formu kullanılarak iki öğretmen ile pilot uygulama yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde puanların normal dağılıma uygunluğu için *Kolmogorov-Smirnov testi* yapılmış ve puanların normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Buna göre puanların cinsiyet değişkenine farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Mann Whitney-U*; branş, mezun olunan okul ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis-H* ve *Mann Whitney-U testi* kullanılmıştır. Nitel verilerde betimsel analiz yapılmış, görüşme soruları tema kabul edilerek nitel veriler kodlanmıştır. Bu süreçte, bir uzmanla belli aralıklarla değerlendirme toplantıları yapılmış, yapılan kodlamalar uzman ile birlikte değerlendirilmiş, asıl kod ve tema listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan kodların uyum yüzdesini hesaplamak için veriler bir başka uzmana kodlatılmış ve uyum yüzdesi %89 bulunmuştur. Bu değere bakarak kodlamalar arasındaki tutarlılığın yüksek olduğu söylenebilir. Bu şekilde nitel verilerin kodlama süreci tamamlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum (YYYY) düzeylerinin genel ortalaması ve standart sapması verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin YYYY düzeylerinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	N	\bar{x}	SS	Katılım düzeyi
YYYY	402	3.81	0.64	Katılıyorum

\bar{x}

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin YYYY ortalamalarının yüksek (\bar{x} =3.81), katılım düzeyinin *katılıyorum* olduğu görülmektedir. Buna göre YYYY düzeyinin olumlu olduğu söylenebilir. Yapılan görüşmelerde bu nicel veriyi destekleyen sonuçlar elde edilmiş, olumlu ve olumsuz tutumu gösteren ifadeler kodlanmış ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin YYYY Düzeylerinin Dağılımı

KATEGORİ	ALT KATEGORİ	FREKANS
YYYY	Olumlu tutum	8
	Olumsuz tutum	2

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin sekizi yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahipken, iki öğretmen olumsuz tutuma sahiptir. Aşağıda olumlu tutuma sahip bazı öğretmenlerden yapılan alıntılar sunulmuştur:

“...Biz eskiden her şeyi öğretmenden beklerdik. Öğretmen anlatır biz yazardık. Şimdi öğrenci bir şeyler öğrenecek, araştırarak, bilgiye ulaşacak. İyi uygulandığında eski sistemden daha etkili bence. Öğretmenliğe bakışımı değiştirdi diyebilirim...” (Görüşme kaydı: Ö4)

“...öğrencinin sorumluluk verildiği zaman iyi şeyler ortaya çıkarabileceğini anladım. Eğer iyi uygulanırsa çocuklar hem eğleniyor hem de iyi öğreniyor. Öğrendiği şeyler kalıcı oluyor. Çocukların özelliklerine göre onlara eğitim vermek, yerinde bir uygulama bence (...) öğrencilerin motive olmalarını da sağlıyor bu durum...” (Görüşme kaydı: Ö8)

Olumlu tutuma sahip öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğrenciyi araştırmaya sevk etmesi ve öğrenciyi sorumluluk yüklemesi gibi nedenlerle yapılandırmacı yaklaşımı faydalı gördükleri belirlenmiştir. Bunun yanında öğrenciyi öğrenme sorumluluğu yüklemesi, öğrenciyi aktif hale getirmesi ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması yapılandırmacı yaklaşımın olumlu yönleri arasında sayılmış, “layıkıyla” uygulandığında yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ve öğretme sürecinde çok etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Bunun yanında yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumsuz tutuma sahip iki öğretmenin olduğu belirlenmiştir. Ö7 yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili düşüncesini “...Eğitim sisteminin ileri gitmesi için, yapılandırmacı eğitim sisteminin uygulanması doğru olabilir. Ama eğitim çalışanlarının tam bilgi ve donanımının olduğunu sanmıyorum...” şeklinde ifade etmiştir. Benzer bir tutuma sahip Ö3’ün ise görüşü aşağıda verilmiştir:

“...öğretmenlik hayatımda böyle bir yaklaşım yok. Kullanmayı bilmiyorum, uygulayamıyorum, bunun yanında öğrenciler uygun değil, aileler uygun değil. İsteddiğiniz okulu gezin öyle bir yaklaşımın uygulandığına şahit olamazsınız...” (Görüşme kaydı: Ö3)

Olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin özellikle yapılandırmacı yaklaşıma yönelik hem teorik hem de pratik bilgilerinin eksik olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımı uygulama noktasında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle bağlamsal sorunlardan dolayı yapılandırmacı yaklaşımı uygulama sıkıntısı çeken öğretmenlerin olumsuz bir tutum geliştirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılandırmacı yaklaşımın eğitim öğretim faaliyetlerinde uygulanmasına yönelik sorular sorulmuş, verilen cevapların kod ve frekansları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımın Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Uygulanmasına Yönelik Görüşleri

SORULAR	KODLAR	FREKANS
Yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir sınıf ortamı oluşturmak için neler yapıyorsunuz?	Performans ödevi veriyorum	2
	Öğrencilerin çalışmalarını yönlendirmesini sağlıyorum.	1
	Farklı oyunlar oynatıyorum (beden eğitimi)	1
	Analoji/benzetim yapma	1
Sınıf ortamı yapılandırmacı eğitim için uygun mu?	Yapılandırmacı yaklaşımı kullanmıyorum	2
	Uygun.	3
Yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaştığınız zorluklar/ yaşadığınız problemler var mı?	Kısmen uygun.	1
	Uygun değil.	3
Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciye düşen görevler nelerdir?	Öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstermesi	6
	Öğretmenlerin eğitiminin yetersiz olması	4
	Sınıfın fiziki durumunun yetersiz olması	3
	Ders içeriğinin yoğun/ders süresinin az olması	3
	İstenmeyen olayların (kaza vb.) olması	2
	Öğretmenin derse hazırlıksız gelmesi	1
Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmene düşen görevler nelerdir?	Öğrenci bilgiye ulaşmalı	4
	Derse hazırlıklı gelmeli/derse katılmalı	2
	Sınıf düzenine uymalı	2
	Edindiği bilgiyi arkadaşlarıyla paylaşmalı	1
Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciye düşen görevler nelerdir?	Etkinliği kendisi hazırlamalı	1
	Öğrenciyi yönlendirmeli/öğrenciye rehberlik etmeli	5
	Öğrenci çalışma kitabını yaptırmalı	2
	Öğrenci merkezli eğitim yapmalı	1
	Farklı etkinliklere yer vermeli	1
Sınıf kontrolünü sağlamalı	1	

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin yapılandırmacı bir sınıf ortamı oluşturmada çok fazla yöntem kullanmadıkları görülmektedir. İki öğretmen performans ödevi verdiğini söylerken, birer öğretmen öğrencilerin çalışmalarını yönlendirmesini sağladığını, farklı oyunlar oynattığını (beden eğitimi), konuyu anlatırken günlük yaşamdan benzetmeler yaptığını ifade etmiştir. İki öğretmen ise bu yaklaşımı kullanmadığını veya kullanmadığını belirtmiş, eski alışkanlığına göre ders sürecini planladığını söylemiştir. Söz konusu öğretmenlerden yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Performans ödevi veriyorum. Mesela bazen afiş hazırlıyor öğrenci veya işte bir araştırma falan yapıyor. Bunu sınıfta arkadaşlarına sundu-

ruyorum. Eksik kaldıkları yeri ben tamamlıyorum...”(Görüşme kaydı: Ö6)

“...çocuk kendi çalışmasını kendi yapılandırıyor, kendi yönlendiriyor. Mesela ben ona soru veriyorum, o soruya göre çocuk kendisi çalışmalarını yönlendiriyor. (...) Çocuk kendi çalışmasında, kendi hayali veya düşüncelerinden yola çıkarak bir çalışma yapıyor. (...) Günümüzün bilim adamları gibi düşünüyor. Küçük bilim adamları gibi... Orada onu kurgularken ben çocuğa sadece sorular soruyorum, sorularla beraber kendi çalışmasını yönlendiriyor...” (Görüşme kaydı: Ö4)

Öğretmenlere yapılandırıcı yaklaşımın, sınıf ortamına uygunluğu sorulduğunda ise üç öğretmen uygun, bir öğretmen kısmen uygun demiş; üç öğretmen uygun olmadığını ifade etmiştir. Ö1, düşüncesini “...bizim ders, daha sevilen bir ders. Çoğu öğretmenin sıkıntı yaşadığı öğrencilerle ben çok bir sıkıntı yaşamıyorum. Yani benim dersime göre uygun...”; Ö8, “...Bizim müzik dersi için uygun. Yani bizim derste zaten öğrencinin kendisinin bir şey yapması lazım. (...) Biz zaten öğrenci merkezli eğitim yapıyoruz...” cümleleriyle ifade etmiştir. Ö2 ise, “...bence uygun. (...) Bence bugünkü yapı haydi haydi yeterli... Öğretmenin biraz fazla gayret göstermesi gerekiyor...” şeklinde yanıt vermiştir. Burada özellikle dikkat çeken nokta, uygun diyen üç öğretmenin biri beden eğitimi diğeri ise müzik öğretmenidir. Yani öğrencilerin aktif olma olasılıklarının daha yüksek olduğu, devinimsel kazanımların daha fazla yer aldığı derslerin öğretmenleri yapılandırıcı yaklaşımı sınıf ortamına uygun bulmuşlardır. Bunun yanında bilişsel kazanımların daha fazla olduğu matematik ve sosyal bilgiler öğretmenleri sınıf ortamını yapılandırıcı yaklaşımına uygun bulmamışlardır. Öğretmenlerden yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Tam uygun değil. (...) Yapılandırıcı yaklaşım için özellikle sınıf sayılarının az olması lazım, öğrenci sayısının az olması lazım. Diğeri ise çocuğun biraz hazır olması lazım...”(Görüşme kaydı: Ö7)

“...Değil. Verilen üç saatlik derste ben müfredatı mı işleyeceğim, çocuğu SBS sınavına sokuyorsun. SBS sınavında müfredatın haricinde birçok soru da soruyorsun. (...) Ders saatimiz az...” (Görüşme kaydı: Ö10)

Söz konusu öğretmenler sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin kültürel ve ekonomik yapılarının uygun olmaması, sınıfların kalabalık olması, teknolojik alt yapının yetersiz olması ve ders içeriğinin yoğun olması gibi bağlamsal sebeplerle yapılandırıcı yaklaşımın günümüz sınıf ortamına uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere yapılandırıcı yaklaşımı uygularken karşılaştıkları sorunların sorulduğu soruya vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin en çok öğrenci davranışlarından şikâyetçi oldukları görülmektedir. Bazı öğretmenlerden yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesi iyi olmalı. Mesela öğrenci temel şeyleri bilmiyorsa mecburen anlatmak zorunda kalıyorsun. (...) Bir de öğrenciler psikolojik olarak bir an önce düzeltilmeli, öğrenci okula gelirken elleri cebinde deftersiz kitapsız kalemsiz gelirse hangi yaklaşımı uygularsanız fark olmaz...” (Görüşme kaydı: Ö3)

“...derste ders anlatmıyorsun, çocuk avutuyorsun. Dünyadan haberi yok çocuğun, zorla gelmiş zaten okula. Ya anne baba baskısı ya da işte ne bileyim değişik sebeplerden. Sürekli rahatsız ediyor etrafını, ona laf atıyor, buna laf atıyor veya konuşuyor. Dersin yarısı sus, konuşma, önüne dön demekle geçiyor...” (Görüşme kaydı: Ö7)

Öğretmenler öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesinden ve öğrencilerin alt yapılarının yetersiz olmasından dolayı yapılandırmacı yaklaşımı uygulamakta sıkıntı çektiklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanında ders sırasında arkadaşlarının dikkatini dağıtan ve ders ortamını olumsuz davranışlarıyla bozan öğrenciler de yaşanan zorluklar arasında sayılmıştır.

Bazı öğretmenler ise, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yeterli donanıma sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin düşünceleri aşağıda verilmiştir:

“...[Yapılandırmacı yaklaşımı] çok uygulamıyorum. Ya da nasıl söyleyeyim uygulayamıyorum. Uygulamam için bunun eğitimi verilmeli. Bilgim olmayınca zorlanıyorum...” (Görüşme kaydı: Ö3)

“...ben de dâhil olmak üzere öğretmenlerimizin çoğunun bu yaklaşımla ilgili fazla bir bilgisi yok. Mesela uygulama sıkıntısı yaşıyorlar. Özellikle, hani tecrübeli öğretmenlerimiz, hala eski düzen devam ediyor...” (Görüşme kaydı: Ö8)

Öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili bilgi ve deneyimlerinin yeterli olmadığını söylemişlerdir. Bunu aşmak için öğretmenlere alanında uzman kişiler tarafından canlı örneklerle seminer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Karşılaşılan zorlukların bir diğerini ise Ö3, “...Öğrenme ortamı bence bu yaklaşım için uygun değil, sınıflar kalabalık ve çok dar, hareket alanı fazla yok...”; Ö7, “...Yapılandırmacı yaklaşım için özellikle sınıf sayılarının az olması lazım, öğrenci sayısının az olması lazım.(...) Görsellerin, slâytlerin kullanılabilmesi lazım...” şeklinde ifade etmiştir. Buna göre sınıfın fiziki koşullarının yeterli düzeyde olmaması da karşılaşılan zorluklardan bir tanesidir. Bazı öğretmenler sınıfların çok kalabalık olduğunu, sınıfın teknolojik yapısının yapılandırmacı yaklaşım için uygun olmadığını söylemişlerdir.

Bunun yanında öğretmenler ders içeriklerinin çok yoğun ve karmaşık olmasından dolayı da zorluk yaşadıklarını söylemişlerdir. Ö10, “...En büyük sorun ders saatimizin az olması, müfredatın geniş olması (...)Yani öğrencinin de öğretmenin de seviyesinin üstün-

de hazırlanan etkinlikler var...”; Ö3, “...branş eğitimine geçildiği zaman haftada 4 saatte hiçbir etkinlik yapma fırsatınız yok. Zaman yok, süre yetmiyor. Konular çok dağınık...” diyerek derslerin içeriği ve yapılacak etkinliklerin çok fazla olduğunu vurgulamışlardır. Onlara göre ders süresinde bu etkinliklerin yapılması ve uygulanması zor bir durumdur. Ayrıca, ders içeriklerinin karmaşık ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını da belirtmişlerdir.

Öğretmenlere yapılandırıcı yaklaşımda öğrenciye düşen görevler sorulduğunda Ö4, “...Öğrenci bilgiye kendisi ulaşacak. İşte araştırma yaparak olsun, çalışarak olsun, yardımlaşarak olsun öğrenci bilgiye kendisi ulaşacak...”; Ö9, “...Öğrenci bir şeyleri kendi öğreniyor, kendi bazı şeyler oluşturuyor. (...) Yani burada iş öğrencide bitiyor...” şeklinde yanıt vermiştir. Buna göre öğretmenler, yapılandırıcı yaklaşımda öğrencilerin bilgiye ulaşması gerektiğini düşünmektedirler. Öğrenci araştırma yaparak, çalışarak bilgiye ulaşacak ve öğrenmeyi gerçekleştirecektir. Bunun yanında Ö6, “...İşte hocam derse hazırlıklı gelecek, verilen bir ödev varsa bunu yapacak, derse katılacak, işte soru sorulduğunda cevap verecek...”; Ö7, “...Hocam öncelikle derse hazırlıklı gelmeli. (...) [Öğrenci] önceki konuyu bilmeli, derse katılmalı, sorulan sorulara cevap vermeye çalışmalı. Bir de en önemlisi bence dersi iyi dinlemeli...” diyerek öğrenciye düşen görevler arasında derse hazırlıklı gelmeyi, derse katılmayı da saymışlardır. Öğretmenlere göre öğrenciler derslere gelmeden önce ders ile ilgili hazırlık yapmalıydılar. Ders sırasında ise derse katılmalı ve derste aktif olmalıydılar.

Yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili öğretmenlere düşen görevlerin sorulduğu soruya verilen cevaplar incelendiğinde ise, öğretmenlerin beş tanesi öğrenciye rehberlik etme ve öğrenciyi yönlendirme şeklinde cevap vermişlerdir. Ö8, “...öğrenciye araştırma becerisi kazandıracak. Onun bir şeyler öğrenmesi için ona rehberlik edecek. Öğrencinin zorlandığı yerlerde ona yardım edecek...” şeklinde; Ö6, “...öğrenciyi yönlendirecek, öğrencinin bir şeyleri böyle görerek, yaparak öğrenmesini sağlayacak, başka işte öğrencinin zorlandığı yerde ona yardım edecek, yol gösterecek...” şeklinde; Ö3 ise, “...Öğretmen öğrenciye rehberlik edecek. Bazı şeyleri öğrencinin öğrenmesi için ona yol gösterecek...” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Öğretmenlere göre yapılandırıcı yaklaşımda öğretmene düşen görevlerin başında, öğrencinin bilgiye ulaşması ve bilgiyi edinmesi sürecinde öğrenciye rehberlik etmek gelmektedir. Öğretmenler öğrenciye yol göstererek öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayacak, bu şekilde öğrencinin gelişimine yardımcı olacaktır.

Yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili elde edilen verilerde ilginç sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel verilerine göre öğretmenler yapılandırıcı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahiptir. Nitel verilerde de bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Ama araştırma verilerine göre öğretmenler yapılandırıcı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahipken, yapılandırıcı yaklaşımı eğitim ortamında uygulama noktasında sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler gerek yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin uygulamaya dönük bilgilerinin ve tecrübelerinin yeterli olmaması, gerekse sınıf ve öğrenci profilinin

yapılandırıcı yaklaşıma uygun olmaması gibi bağlamsal ve kişisel nedenlerle yapılandırıcı yaklaşımı eğitim öğretim sürecinde uygulamada sorunlar yaşamaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşıma yönelik tutumları cinsiyet, kıdem, branş ve mezun olunan okul türlerine göre incelenmiş ve anlamlı bir farklılık olup olmadığı irdelenmiştir.

Cinsiyete Göre Farklılığın İncelenmesi

Tablo 4'te öğretmenlerin YYYYT düzeylerinin cinsiyete göre *Mann Whitney-U* testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin YYYYT Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Yapılandırıcı Yaklaşıma Yönelik Tutum	Kadın	207	211.11	43700.50	18192.500	.087
	Erkek	195	191.29	37302.50		

Yukarıdaki Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin YYYYT puanları cinsiyete göre istatistiksel anlamda .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir (U=181192.500, p>.05).

Kıdeme Göre Farklılığın İncelenmesi

Tablo 5'te öğretmenlerin YYYYT düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan *Kruskal Wallis H-Testi* sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin YYYYT Düzeylerinin Kıdeme Göre Dağılımı

	Kıdem		sd	χ^2	p	Fark çıkan gruplar
Yapılandırıcı Yaklaşıma Yönelik Tutum	1. 0-5 yıl	66	235.45	5	19.111	.002**
	2. 6-10 yıl	141	190.90			1-2, 1-6,
	3. 11-15 yıl	88	203.65			2-6, 3-6,
	4. 16-20 yıl	47	200.62			4-6, 5-2
	5. 21-25 yıl	27	242.13			5-6
	6. 26 ve üzeri	33	141.14			

**p<.01

Tablo 5'teki sonuçlara göre, öğretmenlerin YYYT puanları kıdeme göre .01 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir (χ^2 [sd=5, n=402]=19.111, p<.01). Kıdemler arasında farkların hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında; 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl çalışan öğretmenlerin "26 ve üzeri" yıl çalışan öğretmenlere göre; 0-5 yıl ve 21-25 yıl çalışan öğretmenlerin 6-10 yıl çalışan öğretmenlere göre YYYT düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde "26 ve üzeri" yıldır çalışan öğretmenlerin YYYT düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Görüşme sonucu elde edilen verilerde de "26 ve üzeri" yıl çalışan öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşım yönelik tutumlarının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Tablo 6'da öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşıma yönelik görüşlerinin kıdeme göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin YYYT Düzeylerini Gösteren Görüşlerin Kıdeme Göre Dağılımı

KATEGORİ	ALT KATEGORİ	FREKANS									
		Ö6	Ö9	Ö1	Ö5	Ö10	Ö2	Ö4	Ö8	Ö3	Ö7
		0-5 yıl		6-10 yıl			11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 ve üzeri	
Yapılandırıcı yaklaşıma yönelik tutum	Olumlu tutum	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
	Olumsuz tutum	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Tablo 6 incelendiğinde 10 öğretmenin iki tanesinin "26 ve üzeri" (Ö3, Ö7) yıldır çalıştığı görülmektedir. Söz konusu öğretmenler yapılandırıcı yaklaşıma yönelik olumsuz tutuma sahipken, diğer sekiz öğretmen yapılandırıcı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahiptir. "26 ve üzeri" yıldır çalışan iki öğretmenin yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"..branş eğitimine geçildiği zaman haftada dört saatte hiçbir etkinlik yapma fırsatınız yok. Zaman yok, süre yetmiyor. (...) Öğrenme ortamı bence bu yaklaşım için uygun değil, sınıflar kalabalık ve çok dar, hareket alanı fazla yok. Öğrenmeyi gerçekleştirecek olan sonuçta öğrenci bu yaklaşımda ama öğrenci olaya karşı isteksiz, gelecekte umutsuz..." (Görüşme kaydı: Ö3)

"..bizim geldiğimiz eğitim sistemi farklı olduğu için biz eskisi gibi devam ediyoruz. Yani konuyu anlatıyoruz (...) Kitaptaki veya diğer etkinliklerin tamamını yapmak imkânımız olmuyor. Çocukların kalabalık

olması, zamanın yetmemesi... (...) Kendi açımdan bu 4-5 yılda alışkanlığımı, yıllardır gelen alışkanlığı yenmem biraz zor oldu. Geçmişten gelen bir 15-20 yıllık alışkanlığımız var, bunu yenmem zor oldu. (...) Yani yabancı olduğum bir şeyi uygulamakta nasıl diyeyim çok zorluk çektim..."(Görüşme kaydı: Ö7)

Yukarıda "26 ve üzeri" yıldır çalışan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, çeşitli nedenlerden dolayı yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde çok kullanmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu nedenler irdelendiğinde öğretmenlerin yıllardır kullandığı düz anlatım ve öğretmen merkezli eğitim anlayışını terk edemedikleri ve eski alışkanlıklarına devam ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte "26 ve üzeri" yıldır çalışan öğretmenler okulun gerekli alt yapıya sahip olmaması; öğrencilerin ve ailelerin yapılandırmacı yaklaşıma aşına olmaması gibi nedenlerle yapılandırmacı yaklaşımı kullanmadıklarını vurgulamıştır. Ayrıca pedagojik açıdan kendi birikimlerinin yapılandırmacı yaklaşım için yetersiz olduğunu söylemişler ve yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak bilmedikleri için kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun için gerekli eğitimin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak eğitim programlarında konuların çok dağınık olduğunu vurgulamışlar ve öğrencilerin derse hazırlıksız geldiklerini söylemişlerdir.

Nicel verilerde 6-10 yıl çalışan öğretmenlerle; 0-5 yıl çalışan öğretmenler ve 21-25 yıl çalışan öğretmenler arasında istatistiksel anlamda farklılık bulunmuş ve 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin YYYYT düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Buna ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"...Valla ben KPSS hazırlıkta son bir ay günde 16-17 saat ders çalıştım. Ve en çok da eğitim bilimleri çalıştım. Çünkü [üniversitede] eğitim bilimlerinde biz pek bir şey almadık ve tamamen ezber dayalı bir çalışma yaptım. Yapılandırmacılık falan orda gördüm ben. Ondan öncesi yapılandırmacı eğitim nedir, neden önemliymiş de, Maslow'un hiyerarşisi bilmem nesi falan, bunların hiçbirini görmedim, hatırlamıyorum."(Görüşme kaydı: Ö1)

"...Yok almadım. Ben fen edebiyat mezunuyum. (...) Ben formasyon aldım ama formasyon üç aylık bir eğitim. Yani çok kısaydı. Tam faydalı olmadı yani..."(Görüşme kaydı: Ö5)

Verilen cevaplar incelendiğinde 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin üniversitede yapılandırmacı yaklaşıma yönelik bir eğitim almadıkları görülmüştür. Bu durumun yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. 6-10 yıl çalışan öğretmenler üniversitede yapılandırmacı yaklaşıma yönelik eğitim almadıklarını, yapılandırmacı yaklaşımı özellikle KPSS'ye hazırlıkta yüzeysel olarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bundan dolayı yapılandırmacı yaklaşıma yönelik etkinlikleri uygularken

zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı tanımlamada da zorlandıkları tespit edilmiştir.

Branşa Göre Farklılığın İncelenmesi

Tablo 7’de öğretmenlerin aldıkları puanların branşlarına göre *Kruskal Wallis H-Testi* sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin YYYT Düzeylerinin Branşa Göre Dağılımı

	Branş	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	Fark çıkan gruplar
Yapılandırıcı Yaklaşım Yönelik Tutum	1. Beden eğitimi	23	176.33	10	15.376	.119	
	2. Din kültürü	32	196.67				
	3. Fen ve teknoloji	48	215.20				
	4. Görsel sanatlar	21	199.33				
	5. Matematik	37	150.49				
	6. Müzik	21	211.43				
	7. Rehberlik	21	262.00				
	8. Sosyal bilgiler	40	210.56				
	9. Teknoloji tasarımı	33	206.55				
	10. Türkçe	66	206.27				
	11. Yabancı dil	60	196.28				

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşıma yönelik tutum puanlarının branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (χ^2 [sd=10, n=402]=15.376, p>.05).

Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılığın İncelenmesi

Tablo 8’de öğretmenlerin aldıkları puanların mezun oldukları okullara göre *Kruskal Wallis H-Testi* sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin YYYT Düzeylerinin Mezun Olunan Okula Göre Dağılımı

	Okul Türü	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	Fark çıkan gruplar
Yapılandırıcı Yaklaşım Yönelik Tutum	1. Eğitim Fakültesi	282	206.05	5	21.380	.001**	
	2. Fen Edebiyat Fakültesi	56	230.75				
	3. Teknik Eğitim Fakültesi	11	149.05				1-4, 2-3,
	4. Eğitim Enstitüsü	20	101.48				2-4, 5-4,
	5. İlahiyat Fakültesi	26	191.44				6-4
	6. Diğer	7	189.71				

**p<.01

Yukarıda verilen tabloya göre, öğretmenlerin YYYYT düzeyleri mezun oldukları okula göre istatistiksel anlamda .01 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir (χ^2 [sd=5, n=402]=21.380, p<.01). Mezun olunan okullar arasında farkların hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi, ilahiyat fakültesi ve diğer (besyö, vb...) fakültesinden mezun olan öğretmenlerin eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerden; fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden YYYYT düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler incelendiğinde, eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin YYYYT düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu söylenebilir. Kıdeme göre farklılıkta da “26 ve üzeri” yıl çalışan öğretmenlerin YYYYT düzeylerinin diğer öğretmenlere göre düşük olduğu bulunmuştur. Eğitim enstitüsü mezunlarının da “26 ve üzeri” yıl çalıştığı göz önüne alınırsa bu iki nicel veri birbirini destekler niteliktedir. Nitel veriler incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin buna ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin YYYYT Düzeylerini Gösteren Görüşlerinin Mezun Olunan Okula Göre Dağılımı

KATEGORİ	ALT KATEGORİ	FREKANS									
		Ö1	Ö4	Ö6	Ö8	Ö9	Ö5	Ö10	Ö2	Ö3	Ö7
Yapılandırıcı yaklaşım	Olumlu tutum	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
Yapılandırıcı yaklaşım	Olumsuz tutum	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Tablo 9 incelendiğinde eğitim enstitüsü mezunları yapılandırıcı yaklaşıma yönelik olumsuz tutma sahipken, diğer fakülte mezunları yapılandırıcı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahiptir. Eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...Benim bu yaklaşımı kullanma zafiyetim var. Hani beceremiyorum. Uygulayamadığım için bir şey diyemem.(...) Yani hocam biraz şey olacak ama öğretmenlik hayatımda böyle bir yaklaşım yok. Kullanmayı bilmiyorum, uygulayamıyorum, bunun yanında öğrenciler uygun değil, aileler uygun değil. İsteddiğiniz okulu gezin öyle bir yaklaşımın uygulandığına şahit olamazsınız...”(Görüşme kaydı: Ö3)

“...Geçmişten gelen bir 15-20 yıllık alışkanlığımız var, bunu yenmem zor oldu. Ha öğrenci açısından baktığımızda, gerçekten bu işin bir de

öğrenci tarafından baktığımızda daha yararlı olacağını düşünerek biraz daha oraya [yapılandırmacı yaklaşıma] ağırlık verdim. Ama çok öyle ideal olarak uyguladığımı söyleyemem. Yani yabancı olduğum bir şeyi uygulamakta nasıl diyeyim çok zorluk çektim. (...) Eğitim çalışanlarının tam bilgi ve donanımının olduğunu sanmıyorum..." (Görüşme kaydı: Ö7)

Eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin yıllardır kullandıkları eğitim öğretim yöntemlerini bırakmakta zorlandıkları ve yeni eğitim sistemine adapte olamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin vurguladıkları bir diğer nokta ise yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarıdır. Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıklarını söylemişler ve bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımı derste uygulayamadıklarını belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında öğretmenlerin YYYYT düzeyleri belirlenmiş ve elde edilen nicel sonuçlar nitel verilerle açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik genel olarak olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımı faydalı gördükleri ve eğitim-öğretim sürecinde etkili bir yöntem olarak kabul ettikleri söylenebilir. Nitekim Ercan ve Altun (2005) da yapmış oldukları çalışmada benzer bir sonuca ulaşmış, öğretmenlerin %95'i, yeni programı öğrenci merkezli bulduklarını ve öğrencilerin yeni program ile daha aktif halde olduklarını belirtmişlerdir. Aslan (2009) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim yedinci sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler programı ile ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Yeni programın yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlendiği düşünülürse bu bulgular araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Nitel verilerde ise bu nicel verileri kısmen destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerini belirlemek için sorulan sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin daha ağırlıkta (%80) olduğu görülmüştür. Öğretmenler; yapılandırmacı yaklaşımı, öğrenciyi araştırmaya sevk etmesi, öğrenciyi sorumluluk yüklemesi, öğrenciyi aktif hale getirmesi, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması gibi etmenler nedeniyle faydalı gördüklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğrenciyi öğrenmeyi öğretmesi, öğrenciyi araştırma becerisi kazandırması ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması yapılandırmacı yaklaşımın olumlu yönleri arasında sayılmıştır. Yukarıda sayılan nedenlerden dolayı sekiz öğretmen yapılandırmacı yaklaşımı faydalı gördüklerini ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ve öğretme sürecinde çok etkili olduğunu vurgulamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşımın “layıkıyla uygulandığında” faydalı olduğunu belirtmişler ancak yapılandırmacı yaklaşıma yönelik bilgilerinin eksik olduğunu, yeterli donanıma sahip olmadıklarını vurgulamışlar, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik etkinlikleri bağlamsal sorunlardan dolayı “uygulayamadıklarını” belirtmişlerdir. Bunun yanında katılımcılar yapılandırmacı yaklaşımın şu an için sınıflarda uygulanamayacağını söylemişlerdir. Onlara göre hem öğrencilerin alt yapıları hem de veli profili bu yaklaşımı uygulamak için uygun değildir. Öğretmenler özellikle öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olarak sınıf ortamına hazır olarak gelmediklerini, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında sınıfların teknolojik alt yapısının ve ortamının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum yapılandırmacı yaklaşımı eğitim öğretim sürecinde çeşitli nedenlerle uygulayamayan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumsuz bir tutum geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan ilginç sonuçlardan biri yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenlerin de, eğitim öğretim sürecinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun faaliyetlere çok yer vermedikleri veya veremedikleridir. Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yer verdikleri etkinliklere bakıldığında, geleneksel eğitim öğretim anlayışından çok sıyrılmadıkları görülmüş ve “eski düzen”e devam ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin, genel olarak dersin giriş bölümünde öğrencilerin ön bilgilerindeki eksiklikleri soru-cevap veya anlatım yoluyla gidermeye çalıştıkları, dersin gelişme bölümünde genellikle anlatım yöntemini kullandıkları ve “etkinlik kitabı”nı yaptırdıkları, dersin sonunda konuyu kısaca tekrar ettikleri ve öğrenme eksikliklerini gidermeye çalıştıkları, öğrencileri değerlendirirken ise geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerine yer verdikleri belirlenmiştir.

Nitekim Tuzcu ve Yakar (2009) yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmış, üç fen ve teknoloji öğretmenin fen öğretimine yönelik sahip oldukları inançları, sınıf ortamında kısmen uyguladıklarını, bu inançları sınıf ortamına tam anlamıyla yansıtamadıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuçta göre de öğretmenler sınıf içinde en iyi öğretme-öğrenme modelinin yapılandırmacı yaklaşım olduğunu vurgulamışlardır. Ancak yapılan gözlemlerde öğretmenlerde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanışına yönelik eksiklikler tespit edilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım adı altında geleneksel öğretim yöntemlerini uygulamakta olduğu görülmüştür.

Yıldırım Ekinci ve Köksal (2011) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da fen ve matematik öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde kendilerini daha çok yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bu durumun nedenleri irdelendiğinde ise öğretmenlerin kuramsal olarak yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yüzeysel bilgiye sahip olduğu ama pratikte yapılandırmacı yaklaşımı uygulamadığı ya da uygulayamadığı görülmüştür. Öğretmenler, sınıfların kalabalık olması, konuların yoğun olması, sınıfın fiziki

durumunun ve alt yapısının yetersiz olması, öğrenci ve velilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik algılarının olumsuz (öğretmen derste bir şey anlatmıyor, ders kitaplarında bilgi yok, vb...) olmasından dolayı yapılandırmacı yaklaşıma sınıf içi ve dışı etkinliklerde çok yer vermemektedir.

Benzer bir araştırmada Adanur (2011) birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğini araştırmış paralel sonuçlara ulaşmıştır. Adanur'un araştırmasına göre öğretmenlerin %63'ü yapılandırmacı yaklaşımı, eğitimin kalitesini arttırdığı, öğrencilerin aktif katılımını ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı için, sınıf ortamında "gerekli" görmüşlerdir. Bu durum öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşımın verimli olabilmesi için çaba harcanması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler hem okul ve sınıfların alt yapı ile ilgili sorunlarının hem de okul araç gereçlerinin yeterli düzeye getirilmesinin önemi üzerinde durmuşlardır. Adanur'un araştırmasında dikkat çeken bir diğer noktada, bu araştırmaya paralel olarak, öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahipken, eğitim sürecinde genellikle geleneksel eğitim anlayışına uygun etkinliklere (düz anlatım, soru-cevap) yer vermeleridir.

Aktepe ve Aktepe (2009) tarafından öğrenciler ile yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, fen ve teknoloji öğretiminde en sık kullanılan yöntemin "anlatım" yöntemi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin anlatım yöntemini kolay uygulanması ve ekonomik olması nedeniyle tercih ettiği söylenebilir. Ayrıca konu düzenli olarak sunulduğundan, anlatım zamanının iyi kullanımını sağlar. Ayrıca öğrencilerdeki ön bilgi eksiklikleri daha kolay ve daha kısa sürede giderilebilir. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin anlatım yöntemine sıklıkla yer verdikleri düşünülebilir.

Çalışma kapsamında elde edilen bir diğer sonuca göre öğretmenler, kılavuz kitabına bağlı yapılan bazı etkinlikleri, öğrenci çalışma kitabında bulunan etkinlikleri, internet ve değişik kaynaklardan ulaşılan çalışma kâğıtları, soru cevap yöntemi gibi etkinlikleri yapılandırmacı yaklaşıma uygun faaliyetler olarak düşünmektedirler. Bundan dolayı görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları yapılandırmacı yaklaşımı eğitim-öğretim sürecinde uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yeterli donanım ve bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Çünkü söz konusu faaliyetler genel olarak yapılandırmacı yaklaşımın kapsamına girmeyen etkinliklerdir. Nitekim öğretmenler, yapılan görüşmelerde genel olarak katılımcılar, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik hem teorik hem de pratik bilgilerinin eksik olduğunu ifade etmiş ve buna yönelik "etkili" bir hizmet içi eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında araştırılan bir diğer konu ise öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının, bazı demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığıdır. Araştırma sonunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının kıdem ve mezun olunan okul türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiş, cinsiyet ve branş değişkenlerinde farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum puanları kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kıdemler arasında 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl çalışan öğretmenlerin “26 ve üzeri” yıl çalışan öğretmenlere göre; 0-5 yıl ve 21-25 yıl çalışan öğretmenlerin 6-10 yıl çalışan öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiş ve aralarında istatistiksel anlamda bir fark olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde kıdem ilerledikçe YYYYT düzeyinin genel olarak düştüğü ve “26 ve üzeri” yıl çalışan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha düşük tutuma sahip olduğu görülmektedir.

Aslan (2009) tarafından yapılan çalışmada da 0-5 yıl çalışan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre sosyal bilgiler programına yönelik daha olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Nitel verilere bakıldığında da benzer bir durum söz konusudur. Yapılan görüşmelerde kıdeme göre “26 ve üzeri” yıl çalışan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumsuz tutuma, diğer öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Nitel verilerde “26 ve üzeri” yıl çalışan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, aslında öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın faydalı olabileceğini düşünmektedirler. Yalnız öğretmenler çeşitli nedenlerden dolayı yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde çok kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenler incelendiğinde öğretmenlerin yıllardır kullandığı anlatım yöntemini ve öğretmen merkezli eğitim anlayışını terk edemedikleri ve eski alışkanlıklarına devam ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte “26 ve üzeri” yıl çalışan öğretmenler okulun gerekli alt yapıya sahip olmaması; öğrencilerin ve ailelerin yapılandırmacı yaklaşıma aşına olmaması gibi nedenlerle yapılandırmacı yaklaşımı kullanmadıklarını vurgulamıştır. Ayrıca pedagojik açıdan kendi birikimlerinin yapılandırmacı yaklaşım için yetersiz olduğunu söylemişler ve yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak bilmedikleri için kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun için gerekli eğitimin verilmesi gerektiğini ifade etmiş ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak eğitim programlarında konuların çok dağınık olduğunu vurgulamışlar ve öğrencilerin derse hazırlıksız geldiklerini söylemişlerdir. Teorik olarak yapılandırmacı yaklaşıma yönelik bazı bilgilere sahip olduklarını ifade etmişlerse de bunu pratikte uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir.

Bunun yanında nicel verilerde 6-10 yıl çalışan öğretmenlerle; 0-5 yıl çalışan öğretmenler ve 21-25 yıl çalışan öğretmenler arasında istatistiksel anlamda farklılık bulunmuş ve 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Nitekim Ünal ve Akpınar (2006) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre en az yapılandırmacı düşünceye sahip olduğu görülmüştür.

Bu sonucu açıklamak için çalışma sürecinde elde edilen nitel veriler incelendiğinde

6-10 yıl çalışan öğretmenlerin üniversitede yapılandırıcı yaklaşıma yönelik bir eğitim almadıkları görülmüştür. Bu durumun yapılandırıcı yaklaşıma yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. 6-10 yıl çalışan öğretmenler üniversitede yapılandırıcı yaklaşıma yönelik eğitim almadıklarını, yapılandırıcı yaklaşımı özellikle KPSS'ye hazırlıkta teorik olarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bundan dolayı yapılandırıcı yaklaşıma yönelik etkinlikleri uygularken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı tanımlamada da zorlandıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın yukarıdaki sonuçlarını desteklemeyen araştırmalar da mevcuttur. Adanur (2011) yaptığı araştırmada 0-5 yıl çalışan öğretmenlerin, yapılandırıcı yaklaşımı birleştirilmiş sınıflarda uygularken diğer öğretmenlere göre nispeten daha çok zorlandıklarını tespit etmiş ve bu durumu mesleki deneyimsizliklerine bağlamıştır. Ağlagül (2009) ise sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasında mesleki deneyimleri açısından anlamlı bir farklılık belirlememiştir.

Öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşıma yönelik tutum puanları mezun oldukları okula göre de anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi, ilahiyat fakültesi ve diğer (besyö, vb...) fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerden; fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden yapılandırıcı yaklaşıma yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen veriler genel olarak incelendiğinde, eğitim enstitüsü mezunlarının yapılandırıcı yaklaşıma yönelik tutumlarının, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin tutumlarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Kıdeme göre farklılıkta da "26 ve üzeri" yıl çalışan öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşıma yönelik tutumlarının diğer öğretmenlere göre düşük olduğu bulunmuştu. Eğitim enstitüsü mezunlarının da "26 ve üzeri" yıl çalıştığı göz önüne alınırsa bu iki nicel veri birbirini destekler niteliktedir. Benzer bir araştırmada Aslan (2009) lisans, ön lisans ve yüksek lisans mezunlarının sosyal bilgiler programına yönelik görüşlerinin lisans mezunlarının lehine farklılaştığını ortaya koymuştur. Eğitim enstitüsü mezunlarının ön lisans mezunu oldukları göz önüne alındığında bu veri araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Nitel veriler incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Nitel verilere göre eğitim enstitüsü mezunları yapılandırıcı yaklaşıma yönelik olumsuz tutuma sahipken, diğer fakülte mezunları yapılandırıcı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahiptir. Eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin yıllardır kullandıkları eğitim öğretim yöntemlerini bırakmakta zorlandıkları ve yeni eğitim sistemine uyum sağlayamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin vurguladıkları bir diğer nokta ise yapılandırıcı yaklaşıma yönelik yeterli bilgi ve donanıma sahip ol-

madıklarıdır. Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıklarını söylemişler ve bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımı derste uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Nitekim Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, öğretmenler kendilerini daha çok geleneksel eğitim yöntemlerinde yeterli görmüşlerdir. Bu bulgu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları kıdem ve mezun olunan okul değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermiş, özellikle emeklilik evresindeki eğitim entitüsü mezunu öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının diğer öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Söz konusu öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları dar, kapsamlı ve nitel olarak derinlemesine araştırılabilir. Yine araştırma sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik bilgi düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler de yapılan görüşmelerde bu durumu dile getirmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşıma yönelik özellikle "uygulamaya dayalı" eğitimler verilebilir. Bunun yanında yapılan literatür taramasında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumunu araştıran çok az çalışmanın olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ve bu tutumların farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir.

Kaynakça

- Adanur, Z. (2011). Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği. (Yüksek Lisans Tezi), Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ağlagül, D. (2009). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktepe, V., ve Aktepe, L. (2009). "Fen Ve Teknoloji Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Kırşehir BİLSEM Örneği". Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 69-80.
- Aslan, D. (2009). İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balım, A. G., Kesercioğlu, T., İnel, D., & Evrekli, E. (2009). "Fen Öğretmenleri İçin Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği Üzerine Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizi Çalışması". (I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunuldu). Çanakkale.

- Cooper, P. A. (1993). "Paradigm Shift in Designed Instruction: From Behaviorism to Cognitivizm to Constructivism". *Educational Technology*, 33(5), 12-18.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ercan, F., ve Altun, S. A. (2005). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri". VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s. 311-319). içinde Ankara: Sim Matbaası.
- Erdamar Koç, G., ve Demirel, M. (2002). "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Erdem, E., ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Fosnot, C.T. (1996). *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice* (Ed.). New York, USA: Teachers College Press.
- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 133-145.
- Glaserfeld, E. (2007). "Giriş: Oluşturmacılığın Yansımaları". C. T. Fosnot içinde, *Oluşturmacılık: Teori, perspektifler ve uygulama* (Çev. S. Durmuş, s. 3-8). Ankara: Nobel yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2005'te yayımlandı.).
- Jonassen, D. H. (1991). "Objectivism Versus Constructivism: Do we Need a New Philosophical Paradigm". *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.
- Kenan, O., ve Özmen, H. (2010). "Bir Reform Olarak Yeni Öğretim Programları". II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunuldu. Antalya.
- Küçüktepe, Ç. (2003). *Pedagojik Konstuktivist Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Kalıcılığa Ve Kritik Düşünme Becerisine Etkisi*. (Doktora Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurtdede Fidan, N. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Marlowe, B. A. & Page, M. L. (2005). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom* (2nd Ed.) California: Corwin Press.
- Okut, L. (2011). "İlköğretim Fen ve Teknoloji, Matematik Öğretmenlerinin Eğitime ve Sınıf Yönetimine İlişkin İnançları Arasındaki İlişki". *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 39-51.
- ÖYGM. (2005). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Erişim Tarihi: 07.10.2012 <http://www.otmg.meb.gov.tr/Yayin.html>
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Piaget, J. (2007). *Yapısalcılık*. (Çev. A. Ş. Okyayuz Yener) İstanbul: Doruk Yayıncılık. (Eserin orijinali 1970'te yayımlandı).
- Saban, A. (2009). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Strommen, E., & Lincoln, B. (1992). "Constructivism, Technology, and the Future of Classroom Learning". *Education and Urban Society*, 24(4), 466-476.
- Turgut, G. Ş. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Öğretimin Lise Fizik Öğrencilerinin Epistemolojik İnanışlarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuzcu, D., ve Yakar, Z. (2009). "Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik İnançları ve Sınıf Uygulamaları Arasındaki İlişkiler Üzerine Nitel Bir Çalışma". I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunuldu. Çanakkale.
- Ünal, G., & Akpınar, E. (2006). "To what Extent Science Teachers Are Constructivist in their Classrooms". *Journal of Baltic Science Education*, 71, 197-226.
- Yager, R.E. (1991). "The Constructivist Learning Model: Towards Real Reform in Science Education". *The Science Teacher*, 58 (6), 52-27.
- Yeşilyaprak, B., ve Uçar, E. (2009). "Öğrenmeden Öğretime". B. Yeşilyaprak içinde, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (s. 309-354). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım Ekinci, H., ve Köksal, E. A. (2011). "İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 167-184.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2010). "Yapılandırmacılık". Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 39-65). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.