

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Modeline İlişkin Tutum Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of Attitude Levels of Primary School Teachers Toward Constructivist Education Model

Mutluhan TANIK¹ 
Metin ELKATMIŞ² 

¹Bağımsız Araştırmacı, Antalya
Türkiye
²Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Kırıkkale, Türkiye



Metin Elkatmış'ın danışmanlığını yaptığı, Mutluhan Tanik'in yüksek lisans tezinin bir bölümünden yararlanılarak hazırlanmış ve Uluslararası Katılımlı FSMVÜ Eğitimde Mükemmellik Araştırmaları Kongresinde (EMAK 2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Geliş Tarihi/Received: 17.12.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 26.09.2023

Yayın Tarihi/Publication Date: 27.12.2023

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Mutluhan TANIK
E-mail: mutlu76@windowslive.com

Cite this article as: Tanik, M., & Elkatmış, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim modeline ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi. Educational Academic Research, 51, 101-111.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

ÖZ

Türkiye'de farklı dönemlerde çağın gerekleri ile paralel olarak eğitim sisteminde restorasyon çalışmaları yapılmıştır. Özellikle 2000'li yılların başında yapılan ulusal ve uluslararası sınavlarda Türk eğitim sisteminde bir takım eksikliklerin olduğu ortaya çıkmış bunun üzerine köklü bir değişime gidilmiştir. Bu doğrultuda yapılan değişiklikler ile eğitim felsefemiz de davranışçı anlayıştan yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmiştir. Ancak yalnız başına sistemin değişmesi yeterli kalmakta, öğretmenlerin de bu değişimi içselleştirmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sistem tarafından benimsenen eğitim anlayışlarına karşı tutumları önem arz etmektedir. Bu yüzden bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışına dair tutum düzeylerinin farklı değişkenlere ilişkin ele alınarak incelenmesi hedeflenmiştir. Tarama modeli kullanılan bu çalışmanın örneklemini, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında İğdir ilindeki ilkokullarda görev yapan 133 erkek ve 217 kadın, toplam 350 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme dâhil edilen öğretmenler basit seçkisiz örneklem yönteminden faydalanılarak belirlenmiştir. Verilerin toplanması için "Kişisel Bilgi Formu" ve "Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise Mann-Whitney *U* ve Kruskal-Wallis *H* testlerinden faydalanılmıştır. Araştırma neticesinde sınıf öğretmenlerinin öğretim hayatlarında yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya dair tutumlarının oldukça düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutum düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyetlerinde erkek öğretmenler lehine, çalıştıkları kurum türünde devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine ve son olarak ise mesleki kıdemlerinde kıdemleri fazla olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak yöneticilere, sınıf öğretmenlerine ve araştırmacılara ilişkin öneriler ileri sürülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, sınıf öğretmeni, tutum, yapılandırmacılık

ABSTRACT

In Turkey, in different periods, restoration works were carried out in the education system in parallel with the requirements of the age. Especially in the national and international exams held in the early 2000s, it was revealed that there were some deficiencies in the Turkish education system, and a radical change was made upon this. With the changes made in this direction, our education philosophy has also shifted from a behaviorist understanding to a constructivist education approach. However, to change the system alone is not enough, teachers also need to internalize this change. Therefore, the attitudes of teachers toward the educational understandings adopted by the system are important. Therefore, in this study, it is aimed to examine the attitude levels of classroom teachers toward the constructivist education approach by considering different variables. The sample of this study, in which the screening model was used, consists of 350 classroom teachers, 133 male and 217 female, working in primary schools in the province of Iğdır in the 2018–2019 academic year. The teachers included in the sample were determined by using the simple random research method. "Personal Information Form" and "Teacher Attitudes Toward Constructivist Learning Practices Scale" were used to collect data. In the analysis of the data, Mann-Whitney *U*-test and Kruskal-Wallis *H*-test were used. As a result of the research, it was determined that the classroom teachers' attitudes toward applying the constructivist approach in their teaching life were at a very low level. On the other hand, it was determined that the levels of teacher attitudes toward constructivist learning practices differed significantly in favor of male teachers in terms of the genders of the teachers, in favor of teachers working in public schools

in the type of institution they work, and finally in favor of teachers with more seniority in their professional seniority. In addition, based on the results obtained in the study, suggestions for administrators, classroom teachers, and researchers were put forward.

Keywords: Attitude, classroom teacher, constructivism, teacher

Giriş

Eğitimin tarihi insanlığın tarihi kadar eskidir. Eğitim tarihi ilk insandan günümüze değin hayatın akışı içinde doğal bir süreç olarak var olagelmıştır. Bu nedenle eğitim olgusu insanlığı var eden temel unsurların başında geldiği tezini ileri sürebiliriz. Çünkü uygarlıklar eğitime verdikleri önem kadar güce ve ömre sahip olmuşlardır. Ayrıca insanların yaşamları boyunca sergiledikleri davranışları incelendiğinde eğitim kavramının aslında hayatın her alanında örtük olarak devam ettiği görülmektedir. Öyle ki insanların günlük hayatta sergiledikleri davranışların pek çoğu birer öğrenme ürünüdür. Tüm bunlar gösteriyor ki eğitim veya öğrenme bir toplum için hem amaç hem de araç olabilmektedir. Bu yüzden tarih boyunca eğitim olgusu düşünürlerin, araştırmacıların hatta devlet adamlarının öncelikli çalışma alanları olmuştur. Bu kapsamda dönemin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak adına eğitim ve öğretim sürecini anlamaya, açıklamaya ve daha etkin kılmaya dönük pek çok görüş ortaya atılmıştır (Matthews, 2002).

Eğitim insanlık için kritik bir rol içermesine karşın dinamik ve devamlılık gerektiren bir kavram olduğundan dönemin ya da toplumun istek veya ihtiyaçlarına göre değişkenlik göstermektedir. Değişen istek ve ihtiyaçlarla birlikte gelişen teknolojinin de beraberinde getirdiği yenilikler bulunmaktadır. Bu ve benzeri durumlar dikkate alınarak eğitimin sürekli kendini güncellemesi temel bir zorunluluk olmaktadır. Bu açıdan en büyük iş eğitimcilerle düşmektedir. Eğitimciler gelişen ve değişen şartları da dikkate alarak toplumun ihtiyaçlarıyla harmanlayıp öne sürdükleri görüşlerle eğitimi şekillendirmektedirler. Eğitimcilerin eğitimin güncelliğini koruması adına ortaya attıkları görüşler kuram olarak da isimlendirilmektedir. Bugüne kadar eğitim adına birçok eğitimci tarafından ortaya onlarca kuram atılmıştır. Ancak şartların değişmesi de bazı kuramları değişikliğe zorlamıştır (Gömlüksiz, 2005; Uzunoğlu Yeğül, 2013). Türk eğitim sisteminin de değişen şartlara ayak uydurması ve modern dünyanın gerisinde kalmaması adına köklü bir revizyona gidildiği bilinmektedir. Uzun yıllar davranışçı eğitim anlayışının etkisinde kalan Türk eğitim sistemi 2005-2006 eğitim-öğretim döneminden başlayarak yapılandırmacı eğitimi yaklaşımını benimsemiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım "oluşturmacılık, kurmacılık, bütünlüştürücülük ve oluşumcu yaklaşım" gibi farklı kavramlarla da açıklanmaktadır. Yapılandırmacılığın temeline bakıldığında aslında yeni bir kavram olmadığı, oldukça köklü ve eski bir eğitim anlayışı olduğu bilinmektedir. Ayrıca yapılandırmacılık sadece öğretimle ilgili bir kuramda değildir (Demirel, 2005). Her ne kadar günümüzde yapılandırmacı anlayış eğitim sistemleri ve eğitim bilimcilerinin rağbet ettiği bir kuram olsa da ilk olarak sosyoloji, antropoloji, psikoloji ve felsefe alanlarında gündeme gelmiştir (Koç, 2002). Birden fazla alanla anılan bu yaklaşım eğitimciler tarafından tanımlanırken de oldukça geniş perspektiften ele alınmıştır. Öyle ki Şirin (2008), bu kuramı tanımlarken "hem eğitim, öğrenme kavramlarını hem de bilgi felsefesini açıklayan bir kuramdır" ifadesini kullanmıştır. Yaşar (1998) ise, yapılandırmacı kuramı bireylerin mevcut bilgilerinin yapılandırırken zihinlerinde meydana gelen bir

süreç olduğunu ifade etmiştir. Literatür incelendiğinde yapılan-dırmaçılığın; bilgi ve bilginin doğasıyla, bireyin nasıl bildiğiyle ve bireyin bilgiyi yapılandırma süreciyle ilgili konularla ilgilenen ve bu hususta eğitimsel uygulamalara ışık tutan bir kuram olduğu görüşlerine de ulaşılmaktadır (Açıkgöz, 2003). Erdem (2001) ise bu kuramı tanımlarken en önemli özelliğinin bireyin bilgiyi zihninde yapılandırmasında, doğru adımlarla oluşturmasında, yorumlamasında ve edindiği bilgiyi geliştirmesine fırsat vermesi olarak ifade etmiştir. Bazı eğitimcilere göre ise yapılandırmacılık eğitime bütüncül bir dünya görüşü getirmiş, bireylere de saygı, işbirliği, sorgulama, tartışma, eleştirel olma gibi beceriler kazandırmıştır (Yurdakul, 2005). Yapılan tanımlardan hareketle yapılandırmacı yaklaşımın bireylere hem anlamlı öğrenmeler konusunda olanak sağlamayı hem de farklı beceriler kazandırmayı amaçlayan bir eğitim kuramı olduğu görülmektedir. Ama bu kuramın en önemli özelliği öğrenciyi eğitim sürecinin öznesi yapmasıdır.

Yapılandırmacı yaklaşım temel olarak öğrenmeyi merkezleştirir ve öğrencileri öğretmenlere göre daha aktif hale getirir. Bu yaklaşıma göre öğrenciler eskiye nazaran daha özerk ve girişken bir ruha bürünürler. Çünkü öğrenciler hem yaklaşımın hem de öğretmenlerin eğitim tutumları sayesinde öğrenme sürecinde aktif olmaya cesaretlendirilmiş hale getirilirler (Little, 1995). Doğduğu andan itibaren hep bir merak içerisinde olan çocukların meraklarının desteklenip karşılanması yapılandırmacı eğitimde bir ihtiyaç olarak görülmektedir (Inel ve ark., 2011; Tezci & Gürol, 2003). Yapılandırmacı anlayışa göre birey sadece davranışlarda bulunan pasif bir varlık değil; eğitim sürecinin direk merkezinde yer alarak, eğitimin temel öğelerindedir. Bu yaklaşıma göre insan zihni boş bir levha olmadığı gibi bilgiler de bireyler tarafından direkt olarak depolanamaz. Çünkü insan zihninin bilgileri depolanması için ilk olarak bilgileri özümsemesi gerekmektedir (Ergün, 2004; Saban, 2002). Dolayısıyla bilgi edinmek ve öğrenmek için öğrencilerin çaba harcamaları gerekmektedir (Bircan & Gökbulut, 2014; Erdoğan & Tuncel, 2008). Ancak bu durum öğretmenlerin geri plana itildiği anlamına gelmemelidir. Öğretmenler öğrenme sürecinin bir kılavuzu olarak en önemli öğesini teşkil eder. Bu nedenle öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgi, bilinç ve tutumları mesleğin gereklerini yerine getirme açısından büyük önem taşımaktadır.

Tutum özellikle de son yıllarda birçok alanda önemi artan ve ele alınması gereken güncel kavramlardan biri olmuştur (Temel, 2018). Bu konuda yapılan tanımlamalara bakıldığında; İnceoğlu'na (2011) göre tutum, bireyin kendisine veya etrafındaki nesneye karşı yaşantı, duygu ve dürtülerine dayanarak zihinsel duyuşsal ve davranışsal bir tepkinin ön eğilimidir. Bağcı'ya (2007) göre ise tutum bireylerin yaşadığı durumlara karşı duygu ve fikirlerinin davranışsal olarak dışa vurulmasıdır. Bu tanımlar bütünlüştürildiğinde; tutumun zihinsel, duygusal ve davranışsal tepki olarak açıklandığı görülmektedir. Ancak Ünal (1981) tutumun yalnızca bir davranış olmadığını, davranışların önkoşulu olduğunu ifade etmiştir. Başka bir anlatımla tutum bireyi davranışa sevk eden içsel bir dürtü, bir duygu ve inanıştır. Yine aynı şekilde Kırmızı ve Beydemir (2012) de tutumun davranış olmadığını vurgulamış, davranışa götüren

eğilim olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü bireyin tutumu davranış gibi doğrudan gözlemlenemez. Bu sebeple bireyin sergilediği davranışlardan yola çıkarak olaya ya da herhangi bir nesneye ilişkin tutumu hakkında sadece dış vurulan davranışlar ya da sözlü ifadelerine dayanılarak çıkarımlarda bulunulabilir. İnceoğlu'na (2011) göre, birey bir objeye karşı olumlu ya da olumsuz duygular besleyebilir. Bu yönüyle tutum, hoşlanma ya da nefret etme, memnuniyet ya da rahatsızlık gibi duyguları içinde barındıran bir kavramdır. Söz konusu bu duygular bireyin öğrenme süreçleri üzerinde de önemli bir etken olmaktadır (Bağcı, 2007; Temel, 2018). Ayrıca öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde ilerlemesi için öğrenci motivasyonları önemlidir. Öğrenci motivasyonunda ise öğretmenler etkin rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin sınıf içindeki tutumları, davranışları öğrencilerin derse karşı motivasyonunu olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumları sadece kendilerini etkilememekte aynı zamanda öğrencileri ve süreci de doğrudan etkilemektedir (Dündar, 2018; Duru, 2014; Temel, 2018).

İlgili literatür incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları üzerine yapılmış çalışmaların sınırlı olduğu (Kaya, 2013; Ocak, 2010; Saydam, 2009) anlaşılmaktadır. Bir meslekte başarı için bilgi, deneyim, ortam, olanak gibi dışsal faktörlerin yanı sıra sevgi, ilgi, motivasyon, inanç ve tutum gibi içsel faktörler de önemlidir. Hatta kişinin davranışlarına öncülük eden içsel faktörlerin dışsal faktörlere göre daha çok belirleyici olduğu da söylenebilir. Kavcar'a (2002) göre de meslek sevgisi, hizmet duygusu, meslek ruhu ve güdülenme (motivasyon) gibi içsel olarak geliştirilecek tutumların öğretmenlikte özel bir yeri vardır. Çakır (2005) ise mesleki hayatta başarının en önemli belirleyicisinin bireyin o mesleğe yönelik geliştirdiği tutumlar olduğuna vurgu yapar. Tutumla ilgili yukarıda sunulan tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi tutum ile davranış arasında güçlü bir ilişki vardır. Dolayısıyla bireyin sahip olduğu tutum davranışlarını belirleme potansiyelini içermektedir. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin de uygulayacakları eğitim yaklaşımlarına ilişkin duygu düşünce, inanç ve tutumlarının söz konusu yaklaşımın gerekliliklerini öğrenme sürecine adapte edip etmemesinde rol oynayacağı beklenebilir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımına dair sahip oldukları tutumların düzeyi ile bazı değişkenler üzerindeki etkisi ortaya konmaya çalışılacaktır. Alana katkı sağlayacağı düşünülen bulguların aynı zamanda yetkililere de fikir verecek nitelikte olması çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu önem ve gerekçeden hareketle araştırma sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımına dair tutum düzeyleri nedir sorusuna yanıt aramak üzere planlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada cevabı aranan sorular şöyledir:

1. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımına dair tutumları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımına yönelik tutumları;
 - Cinsiyete göre,
 - Kıdeme göre,
 - Sınıftaki öğrenci sayısına göre,
 - Mezun oldukları okula göre,
 - Çalıştıkları kuruma göre değişiklik göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel nitelikte olup tarama modelinde planlanmıştır. Araştırmanın amacı ve içinde bulunulan koşullara göre belirlenen araştırma modeli genel olarak iki şekilde sınıflanır.

Bunlardan ilki tarama ikincisi ise deneme modelleridir (Karasar, 2020). Sosyal bilimlerde yaygın olarak tercih edilen tarama araştırmaları, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2009). Başka bir ifadeyle kişilerin herhangi bir durum, olay ya da olguya yönelik görüşleri, tutumları, inançları hakkında veri elde etmeyi sağlayan bir araştırma yöntemidir (Demirhan & Emir, 2021). Ele alınan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitimi anlayışına ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018–2019 eğitim-öğretim yılında lğdır il merkezi ve merkez ilçelerdeki resmi veya özel okullarda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem grubu olarak sınıf öğretmenlerinin seçilmesinin sebebi; sınıf öğretmenlerinin farklı derslerin sorumluluğunu almış ve deneyimlere sahip olmaları ile öğrencilerle en uzun ve en çok etkileşime sahip olan branşı temsil etmeleridir. Araştırmanın örnekleme yöntemi basit tesadüfî yöntem olarak belirlenmiştir. Basit tesadüfî yöntemde evrende bulunan bütün elemanların kümeye girme olasılıkları eşit olmakla birlikte diğer örnekleme yöntemlerine göre daha da kolaydır (Arıkan, 2007). Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2014) tarafından oluşturulan örneklem hesaplama tablosundan faydalanılarak 0,5 örnekleme hatası ile 306–333 arası örneklemin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 02.03.2020, tarih ve 8598 sayılı kararında etik açıdan uygunluk kararı verilmiştir. Bu doğrultuda yapılan veri toplama sürecinde toplam 350 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Örneklem grubunun genel özellikleri ile ilgili bilgilerin sunulması açısından çalışmada yer alan öğretmenlerin kişisel özellikleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tabloda belirtilenlere göre, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 217'si kadın, 133'ü erkektir. Bu öğretmenlerin 310'u devlet okullarında, 40'ı ise özel okullarda görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde; 147 öğretmenin 1–5 yıl arasında, 95 öğretmenin 6–10 yıl arasında, 51 öğretmenin 11–16 yıl arasında ve 57 öğretmenin ise 17 ve üzeri

Tablo 1.
Araştırmada Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	217	62,0
	Erkek	133	38,0
Çalıştığı Kurum Türü	Devlet	310	88,6
	Özel	40	11,4
Mesleki Kıdem	1–5 Yıl	147	42,0
	6–10 Yıl	95	27,1
	11–16 Yıl	51	14,6
	17 ve Üzeri Yıl	57	16,3
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	1–15	88	25,1
	16–30	216	61,7
	31 ve Üzeri	46	13,2
Mezun Olunan Okul	Eğitim Fakültesi	288	82,3
	Fen Edebiyat Fakültesi	50	14,3
	Diğer	12	3,4
Toplam		350	100,0

Tablo 2.
Sınıf Öğretmenlerinin YÖÜYÖTÖ'nin ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Ölçek ve Alt Boyutları	Madde Numaraları	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Uygulama (Faktör 1)	10, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29	10	,809
Kazanım (Faktör 2)	12, 13, 14, 15, 16, 17	6	,616
Etkinlik (Faktör 3)	6, 7, 11, 20, 23, 26	6	,700
Bakış Açısı (Faktör 4)	1, 2, 3, 4, 5	5	,667
Faktör 5	8, 9, 30	3	,520
Ölçek Toplam		30	,832

yıl olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okuttukları sınıflardaki öğrenci sayıları ele alındığında ise; sınıfında öğrenci sayısı 1–15 arasında olan 88 öğretmen, 16–30 arasında olan 216 öğretmen son olarak da 31 ve üzeri olan 46 öğretmen olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin 288'i eğitim fakültesinden mezun olurken, 50'si fen edebiyat fakültesinden ve 12'sinin ise diğer olarak belirtilen fakülte ya da okullardan mezun oldukları tespit edilmiştir.

Verileri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Ocak (2010) tarafından geliştirilen (YÖÜYÖTÖ) "Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li likert şeklinde, toplam 30 maddeden oluşan ölçek, "uygulama, kazanım, etkinlik, bakış açısı ve faktör 5" olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ocak (2010) tarafından yapılan ölçeğin Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı ,86 olarak bulunurken uygulama alt boyutu için ,85, kazanım alt boyutu için ,78, etkinlik alt boyutu için ,84, bakış açısı alt boyutu için ,80 ve faktör 5 alt boyutu için ise ,73 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışma için yapılan değerlendirmede ise elde edilen sonuçlar aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 2'deki verilere göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarının sahip olduğu Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının ,520 ile ,809 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca, ölçeğin toplamının Cronbach alpha katsayı değeri ,832'dir. Yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeğinin yüksek güvenirliğe sahip olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için ilk olarak ilgili mercilerden gerekli izinler alınmış, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında ilkokullarda veri toplama araçları uygulanmıştır. Bu süreçte ilk olarak tarama yapılacak okulların yönetimi ile görüşmeler yapılmış ve

araştırmanın amaç ile içeriği hakkında yöneticilere bilgi verilmiştir. Okul yönetimin de onayı alınarak, araştırmaya katılmayı kabul eden sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından veri toplama araçları uygulanmıştır. Veri toplama süreci boyunca her bir öğretmene kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik form ve Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği dağıtılmış, öğretmenler kendilerine uygun seçenekleri işaretlemişlerdir. Veri toplama süreci her bir öğretmen için yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Uygulama tamamlandıktan sonra elde edilen veriler inceleme ve tasnife tabi tutulmuştur. Araştırmanın amacına aykırı veriler geçersiz kabul edilerek toplam 350 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler istatistiki yolla analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov–Smirnov testi ve basıklık–çarpıklık değerleri kullanılmıştır. Yapılan test sonucundan ölçeğe ait verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır. Ayrıca ikili gruplar için Mann–Whitney *U*-testi kullanılırken, Kruskal–Wallis *H*-testi ise üç ve üzeri grupların analizinde kullanılmıştır. Kolmogorov–Smirnov testi ve basıklık–çarpıklık değerlerine dair bulgular Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeğinin ve alt boyutlarının Kolmogorov–Smirnov normallik testi ve basıklık–çarpıklık sonuçları verilmiştir. Tabloya göre verilerin normal dağılmadığı ($p < ,05$) görülmüştür. Verilerin dağılımının normal olmadığı durumlarda parametrik olmayan testler kullanılmaktadır. Bu sebeple değişkenler arası farklılıkları belirlemek için ikili gruplarda Mann–Whitney *U*-testi ve üç ve üzeri gruplarda da Kruskal–Wallis *H*-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımına ilişkin tutumları belirlenen değişkenlere göre sırasıyla incelenmiştir.

Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin tutum düzeyleri görülmektedir. Tablodan da görüleceği üzere ölçekten elde edilen ortalama puan $2,18 \pm ,42$ olup bu da sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyut puanlarına bakıldığında ise uygulama alt boyutu ($1,86 \pm ,53$) "katılmıyorum" ile düşük, kazanım alt boyutu ($2,26 \pm ,57$) "katılmıyorum" ile düşük, etkinlik alt boyutu ($2,73 \pm ,81$) "kararsızım" ile orta, bakış açısı alt boyutu ($1,82 \pm ,58$) "katılmıyorum" ile

Tablo 3.
Sınıf Öğretmenlerinin YÖÜYÖTÖ'nin ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlarının Normallik Analizi Sonuçları

	Kolmogorov–Smirnov			Skewness		Kurtosis	
	İstatistik	SD	<i>p</i>	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Uygulama (Faktör 1)	,073	350	,000	,354	,130	,066	,260
Kazanım (Faktör 2)	,093	350	,000	,073	,130	,260	,260
Etkinlik (Faktör 3)	,079	350	,000	,137	,130	–,599	,260
Bakış Açısı (Faktör 4)	,108	350	,000	,623	,130	,617	,260
Faktör 5	,140	350	,000	–,162	,130	,150	,260
Ölçek Toplamı	,055	350	,013	–,086	,130	–,287	,260

Tablo 4.
Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ'nin ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlarının Düzeyleri

	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Uygulama (Faktör 1)	1,00	3,70	1,86	,53
Kazanım (Faktör 2)	1,00	4,17	2,26	,57
Etkinlik (Faktör 3)	1,00	4,83	2,73	,81
Bakış Açısı (Faktör 4)	1,00	4,20	1,82	,58
Faktör 5	1,00	4,33	2,62	,66
Ölçek Toplamı	1,13	3,37	2,18	,42

düşük ve son olarak faktör 5 olarak adlandırılan alt boyutta (2,62 ± ,66) ise “kararsızım” ile tespit edilen tutumların orta düzeyde oldukları görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik olan tutumlarının genelde düşük bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının olumsuz olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dair tutumlarının cinsiyet değişkenine ait bulguları ise aşağıda (Tablo 5) belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre durumunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te ifade edilmiştir. Bulgular incelendiğinde ölçeğinin toplamında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($U=10755,5$, $p=.05$). Diğer taraftan alt boyutlara ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; faktör 5 alt boyutunda herhangi bir anlamlı farklılığa ulaşılamazken, geriye kalan alt boyutlarda ise anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin hem genel puan durumu hem de alt boyutlarındaki bulgular değerlendirildiğinde, erkek öğretmen tutumlarının kadın öğretmen tutumlarına nazaran daha yüksek düzeyde sahip oldukları söylenebilir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre değişip değişmediği incelenmiş olup konuya dair veriler aşağıda (Tablo 6) verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları için mesleki kıdemlerinin etken olup olmadığını ortaya çıkarmak sebebiyle yapılan Kruskal Wallis H testine ilişkin

sonuçlar yukarıda (Tablo 6) görülmektedir. Tabloya göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeğinin toplam puanında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($\chi^2=12,456$, $SD=3$, $p<.05$). Benzer bir sonuç “Bakış Açısı” alt boyutunda da elde edilmiştir ($\chi^2=19,230$, $SD=3$, $p<.05$). Elde edilen bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, 1-5 yıl ile 11-16 yıl arasında 11-16 yıl lehine, 1-5 yıl ile 17 ve üzeri yıl arasında 17 yıl ve üzeri lehine ve son olarak 6-10 yıl ile 11-16 yıl arasında 11-16 yıl lehine farklılıklar elde edilmiştir ($p<.05$). “Uygulama” alt boyutunda da anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($\chi^2=10,100$, $SD=3$, $p<.05$). Bu anlamlı farklılığın 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında 6-10 yıl lehine ve 1-5 yıl ile 11-16 yıl arasında 11-16 yıl lehine olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). “Kazanım” ($\chi^2=8,121$, $SD=3$, $p<.05$) ve “Etkinlik” ($\chi^2=12,168$, $SD=3$, $p<.05$) alt boyutlarında ise benzer bir şekilde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Her iki alt boyutta da anlamlı farklılık 1-5 yıl ile 11-16 yıl arasında 11-16 yıl lehine ve 6-10 yıl ile 11-16 yıl arasında 11-16 yıl lehine olduğu görülmüştür ($p<.05$). “Faktör 5” alt boyutunda da anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($\chi^2=15,869$, $SD=3$, $p<.05$). Ancak tüm bu sonuçların aksine bu alt boyutta tersi bir durum yaşanmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farklılıklar, 1-5 yıl ile 11-16 yıl arasında 1-5 yıl lehine, 6-10 yıl ile 11-16 yıl arasında 6-10 yıl lehine, 6-10 yıl ile 17 yıl ve üzeri arasında 6-10 yıl lehine ve 11-16 yıl ile 17 yıl ve üzeri arasında 17 yıl ve üzeri lehine olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarını etkileyen bir değişken olduğu mesleki kıdem arttıkça yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ölçeğin alt boyutlarında elde edilen puan durumları dikkate alındığında bu durum 4 alt boyutta da aynıyken, yalnızca faktör 5 alt boyutunda tersi durumun olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen bir diğer konu ise sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan öğrenci sayılarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları üzerinde etken olup olmama durumudur. Buna göre elde edilen veriler Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş olup sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tabloya göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeğinin genelinde

Tablo 5.
Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ ve Alt Boyutlarının Cinsiyetleri Arasındaki Farka Yönelik Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uygulama (Faktör 1)	Kadın	217	165,57	35928,50	12275,5	,019*
	Erkek	133	191,70	25496,50		
Kazanım (Faktör 2)	Kadın	217	163,46	35471,50	11818,5	,004*
	Erkek	133	195,14	25953,50		
Etkinlik (Faktör 3)	Kadın	217	160,60	34850,50	11197,5	,000*
	Erkek	133	199,81	26574,50		
Bakış Açısı (Faktör 4)	Kadın	217	166,37	36103,00	12450,0	,030*
	Erkek	133	190,39	25322,00		
(Faktör 5)	Kadın	217	170,34	36963,00	13310,0	,216
	Erkek	133	183,92	24462,00		
Ölçek Toplamı	Kadın	217	158,56	34408,50	10755,5	,000*
	Erkek	133	203,13	27016,50		

Not: * $p<.05$.

Tablo 6.
Sınıf Öğretmenlerinin YÖÜYÖTÖ ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farka Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Mesleki Kıdem (Yıl)	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	p	Anlamlı Fark
Uygulama (Faktör 1)	(1) 1-5	147	156,81	3	10,100	,018*	1 < 2
	(2) 6-10	95	184,38				1 < 3
	(3) 11-16	51	203,57				
	(4) 17 ve Üzeri	57	183,78				
Kazanım (Faktör 2)	(1) 1-5	147	165,13	3	8,121	,044*	1 < 3
	(2) 6-10	95	165,97				2 < 3
	(3) 11-16	51	203,78				
	(4) 17 ve Üzeri	57	192,82				
Etkinlik (Faktör 3)	(1) 1-5	147	165,30	3	12,168	,007*	1 < 3
	(2) 6-10	95	162,34				2 < 3
	(3) 11-16	51	216,15				
	(4) 17 ve Üzeri	57	187,38				
Bakış Açısı (Faktör 4)	(1) 1-5	147	155,31	3	19,230	,000*	1 < 3
	(2) 6-10	95	167,68				1 < 4
	(3) 11-16	51	207,33				2 < 3
	(4) 17 ve Üzeri	57	212,11				
(Faktör 5)	(1) 1-5	147	191,97	3	15,869	,001*	1 > 3
	(2) 6-10	95	180,12				2 > 3
	(3) 11-16	51	128,68				2 > 4
	(4) 17 ve Üzeri	57	167,24				4 > 3
Ölçek Toplamı	(1) 1-5	147	159,95	3	12,456	,006*	1 < 3
	(2) 6-10	95	168,53				1 < 4
	(3) 11-16	51	211,16				2 < 3
	(4) 17 ve Üzeri	57	195,32				

Not: *p < ,05.

($\chi^2=2,034$, $SD=2$, $p > ,05$), “Uygulama” alt boyutunda ($\chi^2=3,611$, $SD=2$, $p > ,05$), “Kazanım” alt boyutunda ($\chi^2=1,216$, $SD=2$, $p > ,05$), “Etkinlik” alt boyutunda ($\chi^2= ,281$, $SD=2$, $p > ,05$) ve “Faktör 5” alt boyutunda ($\chi^2=3,398$, $SD=2$, $p > ,05$) öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmezken, sadece “Bakış Açısı” alt boyutunda anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($\chi^2=7,369$, $SD=2$, $p < ,05$). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann-Whitney U-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, öğrenci sayısı 1-15 ile 31 ve üzeri arasında, 16-30 ile 31 ve üzeri arasında, 31 ve üzeri lehine farklılık yaşandığı tespit edilmiştir. Ancak genel olarak sınıf öğretmenlerinin okutukları sınıflardaki öğrenci sayılarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarını etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Araştırmada ele alınan bir diğer değişken ise öğretmenlerin mezun oldukları okul türüdür. Bu konuya ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H-testi sonuçları da Tablo 8’deayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Tabloya göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeğinin toplam puanında ($\chi^2= ,757$, $SD=3$, $p > ,05$), “Uygulama” alt boyutunda ($\chi^2= ,603$, $SD=3$, $p > ,05$), “Kazanım” alt boyutunda ($\chi^2= ,046$, $SD=3$, $p > ,05$), “Etkinlik” alt boyutunda ($\chi^2=2,442$, $SD=3$, $p > ,05$), “Bakış Açısı” alt boyutunda ($\chi^2=1,449$, $SD=3$, $p > ,05$) ve “Faktör 5” alt boyutunda ($\chi^2= ,572$, $sd=3$, $p > ,05$) mezun olunan okul türüne göre herhangi bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlara

bakıldığında sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarını etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Çalışmada ele alınan son değişken ise araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurum türleridir. İlgili değişkene ilişkin bulgular Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş olup sonuçlar aşağıda Tablo 9 verilmiştir.

Tabloya göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeğinin toplamda ($U=4999,0$, $p < ,05$), “Bakış Açısı” alt boyutunda ($U=4410,0$, $p < ,05$) ve “Faktör 5” alt boyutunda ($U=4769,5$, $p < ,05$) çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu farklılığın ise devlet okullarında çalışan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel okullarda çalışan öğretmenlere göre ölçeğin genelinde ve farklılığın çıktığı alt boyutlarda daha yüksek tutuma sahip oldukları söylenebilir. “Uygulama” alt boyutunda ($U=5796,5$, $p > ,05$), “Kazanım” alt boyutunda ($U=5222,0$, $p > ,05$) ve “Etkinlik” alt boyutunda ($U=5907,5$, $p > ,05$) ise anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Bu sonuçlar dikkate alındığında devlet okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan 350 sınıf öğretmeninin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları; uygulama, kazanım, etkinlik,

Tablo 7.
Sınıf Öğretmenlerinin YÖÜYÖTÖ ve Alt Boyutlarının Sınıflarındaki Öğrenci Sayıları Arasındaki Farka Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	p	Anlamlı Fark
Uygulama (Faktör 1)	(1) 1-15	88	176,94	2	3,611	,164	
	(2) 16-30	216	169,56				
	(3) 31 ve Üzeri	46	200,61				
Kazanım (Faktör 2)	(1) 1-15	88	166,02	2	1,216	,544	
	(2) 16-30	216	177,48				
	(3) 31 ve Üzeri	46	184,32				
Etkinlik (Faktör 3)	(1) 1-15	88	179,80	2	,281	,869	
	(2) 16-30	216	173,31				
	(3) 31 ve Üzeri	46	177,58				
Bakış Açısı (Faktör 4)	(1) 1-15	88	171,70	2	7,369	,025*	1 < 3
	(2) 16-30	216	169,10				2 < 3
	(3) 31 ve Üzeri	46	212,84				
(Faktör 5)	(1) 1-15	88	186,07	2	3,398	,183	
	(2) 16-30	216	176,04				
	(3) 31 ve Üzeri	46	152,73				
Ölçek Toplamı	(1) 1-15	88	175,58	2	2,034	,362	
	(2) 16-30	216	171,36				
	(3) 31 ve Üzeri	46	194,78				

Not: = * $p < ,05$.

bakış açısı ve faktör 5 olmak üzere toplam 5 alt boyut açısından ele alınarak; cinsiyet, kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı, mezun olunan okul ve çalışılan kurum değişkenleri bakımından incelenmiştir. Ölçekten elde edilen bulgulara bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının genel olarak “düşük” olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca kazanım, uygulama ve bakış açısı alt boyutlarında da ölçek geneline benzer olarak öğretmen tutumlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak etkinlik ve faktör 5 alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeylerinin düşük olması söz konusu yaklaşımın öğrenme sürecine getirdiği ilkelere ilişkin de isteksiz olacaklarını düşündürmektedir. Zira tutum daha öncede belirtildiği gibi davranışlara öncülük eden içsel motivasyon kaynağıdır. Ayrıca ülkemiz eğitim sisteminin yaklaşık yirmi yıldır temel paradigması olan bu anlayış, geçen süre zarfında sınıf öğretmenleri tarafından tam olarak benimsenip içselleştirilmediğinin de bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Literatür incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma yönelik farklı branşlardan olmak üzere öğretmen veya öğretmen adaylarının tutum düzeylerini konu alan pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (AbuSharbin, 2002; Adıgüzel, 2010; Aksu, 2011; Aslan, 2009; Bada & Kırpık, 2021; Balım ve ark., 2009; Bostan, 2018; Coşkun Cimbiz, 2016; Çayak, 2014; Çiftçi ve ark., 2013; Çınar ve ark., 2006; Damlapınar, 2008; Eskici, 2013; Grigorova ve ark., 2012; Gürdal, 2007; İzci, 2008; Kabaca, 2013; Karadağ ve ark., 2008; Kasapoğlu & Duban, 2012; Kaya, 2013; Kurtdede Fidan, 2010; Moussiaux & Norman, 1997; Ocak, 2010; Özbay, 2009; Özdemir, 2013; Saydam, 2009; Şimşek, 2018; Yalçın & Yalçın, 2011; Yıldırım, 2011). Bu yönüyle araştırma konusunun oldukça güncel olduğu ve araştırmacıların yakın zamanda dikkatini en çok çeken konulardan birisi olduğu söylenebilir. Buradan hareketle tarafımızdan

ulaşılacak sonucun daha önce yapılan bazı araştırma sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmektedir (Adıgüzel, 2010; Bada & Kırpık, 2021; Çiftçi ve ark., 2013). Ancak yapılan bazı araştırmalar öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin orta düzeyde tutuma sahip olduklarını bulgulanmıştır (Çayak, 2014). Diğer taraftan bazı araştırma bulgularında ise gerek öğretmenlerin gerekse de öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma karşı olumlu tutuma sahip olduklarını söylemektedir (Balım ve ark., 2009; Damlapınar, 2008; Eskici, 2013; Gürdal, 2007; Kasapoğlu & Duban, 2012; Kaya, 2013; Kurtdede Fidan, 2010; Ocak, 2010; Özbay, 2009; Özdemir, 2013; Saydam, 2009). Örneğin Çınar ve ark. (2006) tarafından yapılan araştırmada ilköğretimde görevli öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının yüksek düzeyde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Şekerci ise (2021) benzer olarak öğretmen adaylarının yapılandırmacı eğitim yaklaşımına dair metaforik algılarının genel olarak olumlu olduğunu bulgulanmıştır. Hem eldeki çalışmada hem de önceki çalışmalarda ulaşılan sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma karşı düşük orta ve yüksek tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bu durum farklı örneklem gruplarıyla çalışılmış olmasından kaynaklı olacağını aklı getirmektedir. Daha nesnel sonuçlar elde etmek için geniş çaplı araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında ele alınan ilk değişken cinsiyet olmuştur. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının cinsiyetler açısından hem genel olarak hem de dört alt boyutta erkekler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ancak faktör 5 alt boyutu için cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılığı bulunmamaktadır. Genel olarak değerlendirilecek olursa erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine kıyasla yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik daha çok olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Ancak bu sonuçlarla çelişkili olarak Aksu, (2011); Eskici, (2013); Gömleksiz ve Bulut, (2006); Ocak, (2010); Özbay, (2009)

Tablo 8.
Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ ve Alt Boyutlarının Mezun Oldukları Okul Türleri Arasındaki Farka Yönelik Kruskal–Wallis H-Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Mezun Olunan Okul	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	p
Uygulama (Faktör 1)	(1) Eğitim Fakültesi	288	174,33	3	,603	,740
	(2) Fen Edebiyat Fakültesi	50	177,04			
	(3) Diğer	12	197,17			
Kazanım (Faktör 2)	(1) Eğitim Fakültesi	288	175,97	3	,046	,977
	(2) Fen Edebiyat Fakültesi	50	174,00			
	(3) Diğer	12	170,58			
Etkinlik (Faktör 3)	(1) Eğitim Fakültesi	288	175,76	3	2,442	,295
	(2) Fen Edebiyat Fakültesi	50	164,51			
	(3) Diğer	12	215,13			
Bakış Açısı (Faktör 4)	(1) Eğitim Fakültesi	288	174,78	3	1,449	,485
	(2) Fen Edebiyat Fakültesi	50	171,56			
	(3) Diğer	12	209,25			
(Faktör 5)	(1) Eğitim Fakültesi	288	176,99	3	,572	,751
	(2) Fen Edebiyat Fakültesi	50	171,43			
	(3) Diğer	12	156,75			
Ölçek Toplamı	(1) Eğitim Fakültesi	288	175,62	3	,757	,685
	(2) Fen Edebiyat Fakültesi	50	169,47			
	(3) Diğer	12	197,71			

Not: $p < ,05$.

tarafından yapılan araştırmalar da ise kadın öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin tutumlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğunu söylemektedir. Yine Türk eğitim sisteminin hâkim paradigması olması sebebiyle konu ile ilgili zengin bir literatürün olduğu ve bu külliyat içerisinde de cinsiyetin

genel olarak tutumlara etki etmediği de bulgulanmıştır (Balım ve ark., 2009; Kabaca, 2013; Kaya, 2013; Özdemir, 2013; Saydam, 2009; Yıldırım, 2011). Her üç bulgu birlikte düşünüldüğünde ise yapılandırıcı yaklaşıma karşı öğretmen tutumlarını belirlemede cinsiyet faktörünün her zaman belirleyici olmadığı söylenebilir. Ancak kimi zaman erkekler kimi zamanda kadınlar lehine çıkan sonuçlar göz önünde bulundurulursa konu üzerinde düşünülmesi ve daha geniş örneklem üzerinde araştırmalar yapılması gerekmektedir. Zira uygulamaya girdiği 2005 yılından itibaren geçen süre göz önüne alındığında sistemdeki öğretmenlerin halen yapılandırıcı yaklaşımı tam olarak içselleştiremedikleri anlaşılmaktadır. Bu açıdan sistemdeki tüm öğretmenlerin söz konusu yaklaşımın gereklerine ilişkin bilgi, duygu ve becerilerinin birbirine denk ya da yakın olması önemli bir gereklilik olarak görülmelidir.

Araştırmada ele alınan bir diğer değişken ise öğretmenlerin mesleki kıdemleridir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı eğitim yaklaşımını uygulamaya ilişkin tutumları ile mesleki kıdemleri arasında hem genel olarak hem de tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan farklılığın ise mesleki kıdem süresi yüksek olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşıma karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Mesleki yaşantının henüz başında olan öğretmenlerin, yapılandırıcı yaklaşım merkezli bir öğrenme ve öğretme sürecini yaşadıkları varsayımı ile tutum düzeylerinin de kıdemce fazla olanlara kıyasla yüksek olması beklenmekteydi. Ancak anlamlı farklılığın kıdemi fazla olan öğretmenler lehine çıkması mesleki deneyimin, teorik bilgilerden daha çok belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında da eldeki sonucu destekleyen araştırma bulgularının olduğu görülmektedir. Örneğin Eskici'nin (2013) yaptığı araştırmada benzer olarak mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya dair tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu neticesine ulaşmıştır. Ancak alan yazında bu sonucun tersine bulgularında olduğu görülmektedir (Aslan, 2009). Örneğin Özdemir (2013) araştırmasında mesleki kıdem ile yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin öğretmen tutumları arasında ters orantı olduğunu ifade etmiş, daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yapılandırıcılığa karşı tutumlarının, mesleki kıdemleri daha az olan öğretmenlerin tutumlarına oranla daha düşük düzeyde çıktığı

Tablo 9.
Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ ve Alt Boyutlarının Çalışılan Kurum Türleri Arasındaki Farka Yönelik Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Kurum Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uygulama (Faktör 1)	Devlet	310	176,80	54808,50	5796,5	,502
	Özel	40	165,41	6616,50		
Kazanım (Faktör 2)	Devlet	310	178,65	55383,00	5222,0	,103
	Özel	40	151,05	6042,00		
Etkinlik (Faktör 3)	Devlet	310	176,44	54697,50	5907,5	,626
	Özel	40	168,19	6727,50		
Bakış Açısı (Faktör 4)	Devlet	310	181,27	56195,00	4410,0	,003*
	Özel	40	130,75	5230,00		
(Faktör 5)	Devlet	310	180,11	55835,50	4769,5	,016*
	Özel	40	139,74	5589,50		
Ölçek Toplamı	Devlet	310	179,37	55606,00	4999,0	,046*
	Özel	40	145,48	5819,00		

Not: * $p < ,05$

sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan incelenen bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Aksu, 2011; İzci, 2008; Ocak, 2010; Özbay, 2009). Getirilen tüm sonuçlar düşünüldüğünde mesleki kıdemini yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin doğrudan bir belirleyici olmayabileceği ancak nesnel sonuçlara ulaşabilmek için daha geniş örneklem üzerinde çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Diğer taraftan 2010–2011 eğitim-öğretim yılı içerisindeki verilere göre resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin %70'inin 40 yaş altı genç bir nüfus olduğunu göstermektedir. Yine aynı yıl her dört öğretmenden biri 11–15 yıllık bir mesleki deneyime sahiptir (EBSAM, 2010). Bu açıdan bakıldığında mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin genel dağılım içinde düşük olduğu dolayısıyla genç bir öğretmen kadrosunun olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen sonuçların nispeten azınlık olan kıdemli öğretmenler lehine olması buna karşın çoğunluğun genç ve düşük düzeyde tutuma sahip olması ise üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir sorun olarak görülmelidir.

Araştırmada incelenen bir diğer değişken ise öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarına olan etki düzeyidir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumları bu açıdan değerlendirildiğinde, sınıftaki öğrenci sayılarının öğretmen tutumları üzerinde yordayıcı bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Coşkun Cımbız'ın (2016) çalışmasında, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik görüşlerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Saydam (2009) da kalabalık sınıf mevcudunun, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma karşı tutumlarını negatif yönlü etkilediğini ifade etmiştir. İdeal sınıf mevcudunun ne olması gerektiği hakkında farklı görüşler olsa da ilkökul kademesinde çocukların hareketli olmaları ve temel becerileri kazanıyor olmaları itibarıyla sınıfların 20–25 kişi olması gerektiği ifade edilmektedir (Erden, 1998). Veri alınan sınıfların mevcutları incelendiğinde öğrenci sayılarının genel olarak 16–30 aralığında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ortalamasının nispeten ideal sınıf mevcuduna yakın olması öğretmen tutumları üzerinde belirleyici bir etken olmamasını da beraberinde getirmiş olabileceğini düşündürmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları "mezun oldukları okul türü" değişkenine dair ele alındığında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türünün yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları üzerinde yordayıcı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Saydam'ın (2009) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Eskici (2013) ise yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin tutumlarının lisans mezunu öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda mezun olunan okul türünün yapılandırmacı eğitim anlayışına yönelik öğretmen tutumları üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Diğer taraftan yapılan bir çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki öğretmenlerin yüzde 49'unun istihdam edildiği branşın uzmanlığını taşımadığını ortaya koymaktadır. Bu durum Sınıf Öğretmenliği alanında ise yüzde 56 oranında olduğu tespit edilmiştir (Çıkrık, 2013; akt. ERG, 2015). Başka bir çalışmada ise MEB öğretmenlerin yüzde 51,9'unun Eğitim Fakültesi mezunları olduğunu ortaya koymaktadır (Abazoğlu ve ark., 2016). Başka bir ifadeyle ortalama her iki öğretmenden birinin mezun olduğu

uzmanlık alanında görev yapmadığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yapılandırmacı eğitim yaklaşımını uygulamaya dönük tutumlar üzerinde mezun olunan okul türünün etkili olmaması mesleki bilgi, beceri ve tutumlar noktasında aralarında önemli bir farkın olmadığını göstermesi bakımından oldukça dikkat çekicidir. Bu durum ise uzunca bir süredir öğretmenlik mesleğine atanma için iki aşamalı (Kamu Personeli Seçme Sınavı KPSS ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi ÖABT) merkezi sınav sisteminin uygulanıyor olması ile açıklanabilir.

Araştırmada ele alınan son değişken ise sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türüdür (özel/resmi). Bu bağlamda veriler değerlendirildiğinde çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin tutumları için belirleyici değişken olduğu anlaşılmıştır. Ölçek genelinde ve alt boyutlarda (bakış açısı ve faktör 5) ortaya çıkan bu farklılığın devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullardaki öğretmenlere göre hem ölçeğin genelinde hem de farklılığın çıktığı alt boyutlarda yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin daha yüksek tutuma sahip oldukları söylenebilir. Buradan hareketle devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsemelerinin yanında uygulamaya dökme istek ve becerilerinin de daha yüksek olduğu düşünülebilir. Yapılandırmacı yaklaşım; eğitim öğretim sürecinde birden fazla yöntem ve teknik kullanılmasını, anlatılan konu ile ilgili yapılandırılmış etkinliklere yer verilmesini savunmaktadır. Özel okullarda sosyal, kültürel etkinlikler ile gezi, inceleme ve proje tabanlı etkinliklerin görece devlet okullarından fazla olması ve bunların da ilk elden sorumluluğunun sınıf öğretmenlerinin üzerinde bulunması; özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tutum düzeylerini negatif yönlü etkilemiş olabileceğini aklı getirmektedir. Diğer taraftan konu ile ilgili kurum türünün bir değişken olarak incelendiği başkaca bir çalışmaya rastlanmamış olması da önemli bir eksiklik olarak kaydedilmelidir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

- Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öğretmen tutumları hakkında daha nesnel sonuçlara ulaşabilmek için örneklem grupları artırılarak geniş çaplı araştırmalar yapılabilir.
- Mesleki kıdemi düşük sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımına ilişkin düşünce, tutum ve inançlarını etkileyen faktörler incelenebilir.
- Mesleki kıdemi düşük olan sınıf öğretmenleri için yapılandırmacı eğitim yaklaşımına ilişkin seminerler ve hizmet içi kurslar düzenlenebilir.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma için etik komite onayı Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan (Tarih: 02.03.2020, Sayı: 8598) alınmıştır.

Katılım Onamı: Çalışmanın katılımcılarından yazılı ve sözlü olarak onay alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – M.T., M.E.; Tasarım – M.T., M.E.; Denetleme – M.T., M.E.; Kaynaklar – M.T., M.E.; Malzemeler – M.T., M.E.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – M.T., M.E.; Analiz ve/veya Yorum – M.T., M.E.; Literatür Taraması – M.T., M.E.; Yazıyı Yazan – M.T., M.E.; Eleştirel İnceleme – M.T., M.E.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was received for this study from the ethics committee of Kırıkkale University Social Sciences and Humanities Ethics Committee (Date: 02.03.2020, Number: 8598).

Informed Consent: Written and oral informed consent was obtained from the participants of this study.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – M.T., M.E.; Design – M.T., M.E.; Supervision – M.T., M.E.; Resources – M.T., M.E.; Materials – M.T., M.E.; Data Collection and/or Processing – M.T., M.E.; Analysis and/or Interpretation – M.T., M.E.; Literature Search – M.T., M.E.; Writing Manuscript – M.T., M.E.; Critical Review – M.T., M.E.

Declaration of Interests: The authors declare that they have no competing interest.

Funding: No financial support was received for this study.

Kaynaklar

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143–160.
- AbuSharbin, E. (2002). Enhancing inservice teacher's constructivist epistemology through the development and redesign of inquiry-based investigations together with their students. *Journal of Science Education*, 7(1).
- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1–17.
- Aksu, H. H. (2011). Öğretmenlerin demografik özellikleri ve yeni ilköğretim matematik programı. *AHI Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 41–55.
- Arikan, R. (2007). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama* (6. Baskı). Asil yayın dağıtım.
- Arseven, A. D. (1994). *Alan araştırma yöntemi. İlkeler teknikler örnekler*. Gül Yayınevi.
- Aslan, D. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 227466) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bada, M., & Kırpık, C. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dair öz yeterlik algıları ve buna etki eden faktörlere ilişkin görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 462–480.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 206909) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balım, A. G., Kesercioğlu, T., İnel, D., & Evrekli, E. (2009). Fen öğretim adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 55–74.
- Bircan, M. A., & Gökbulut, Y. (2014). İlkokul 1.sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3(4), 49–60.
- Bostan, A. H. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Tez No. 529826) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi-Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programı (İÖLP) ve eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(6), 27–42.
- Çayak, S. (2014). İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları ile özyeterlikleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 88–110.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M., & Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281–295.
- Çınar, O., Teyfur, E., & Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve öğrencilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(7), 47–64.
- Coşkun Cimbiz, T. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri* (Tez No. 445622) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Damlapınar, G. (2008). *İlköğretim 1.kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 218655) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (7. Baskı). Pegem-A yayıncılık.
- Demirhan, E., & Emir, S. (2021). Tarama araştırması. In S. Emir (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 141–164). Vize Akademik.
- Dündar, A. (2018). *İlkokullarda öğrencilerin akademik başarılarına yönelik öğretmen tutum ve davranışları* (Tez No. 535046) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Duru, S. (2014). Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 15–28.
- EBSAM. (2010). *Öğretmenlerin sosyo-demografik, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumları*. Eğitim Bir Sen. <http://ebs.org.tr/ebs/araştırma/ebsam17ogretmenlerinsosyo.pdf>
- Elizabeth R. Griffin Research Foundation. (2015). *Öğretmen Politikalarında mevcut durum ve zorluklar*. Eğitim Reformu Girişimi. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretmen-Politikalar%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı* (Tez No. 100359) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Erdoğan, D. G., & Tuncel, M. K. (2008). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerine göre ilköğretim öğretmenlerinde yapılandırmacı öğrenme ile ilgili gözlenen yeterlilikler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 91–107.
- Ergün, M. (2004). *Eğitimin felsefi temelleri: Öğretmenlik mesleğine giriş*. PegemA Yayıncılık.
- Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları* (Tez No. 336313) [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339–384.
- Gömlüksiz, M. N., & Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 393–421.
- Gürdal, A. (2007). *Görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 211684) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum ve algı*. Siyasal kitabevi.

- Inel, D., Evrekli, E., & Balım, A. G. (2011). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasına ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 128–150.
- İzci, F. (2008). *Biyoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitime yönelik yaklaşımlarının incelenmesi* (Tez No. 218484) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kabaca, A. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma, biyoloji dersine yönelik tutumları ile bazı biyoloji konularına ilişkin başarıları* (Tez No. 324647) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383–402.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. In A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 57–83). Anı Yayınları.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- 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), 85–96.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmen yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1–2), 1–14.
- Kaya, N. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacıya yönelik tutumları ve yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz-yeterlik inançları* (Tez No. 348011) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyonkara hisar]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kırmızı, F. S., & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *AHI Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319–337.
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi* (Tez No. 113407) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük, Ö. (2015). *Ortaokullardaki branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramını uygulama düzeyleri* (Tez No. 407065) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurtde Fidan, N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 278187) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175–181. [CrossRef]
- Matthews, M. R. (2002). Constructivism and science education: A further appraisal. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 121–134. [CrossRef]
- Moussiaux, J., & Norman, J. T. (1997). Constructivist teaching practices: Perceptions of teachers and students. Publications. *AETS Conference Papers and Summaries of Presentation*, 901(5), 661–687.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 835–857.
- Özbay, A. F. (2009). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 239482) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyonkara hisar]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, İ. (2013). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Tez No. 357097) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Pamukkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Nobel yayın dağıtım.
- Saydam, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenim uygulamalarına ilişkin görüş ve tutumları* (Tez No. 240703) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şekerci, H. (2021). Yapılandırmacı yaklaşım kavramına ilişkin sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin metaforlar aracılığı ile incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 766–795.
- Şimşek, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançları ve öğretmenliğe hazır olma durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 531502) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi- Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın kuramsal temelleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 196–206.
- Tafrova-Grigorova, A. T., Boiadjeva, E., Emilov, I., & Kirova, M. (2012). Science teachers' attitudes towards constructivist environment: A bulgarian case. *Journal of Baltic Science Education*, 11(2), 184–193. [CrossRef]
- Temel, S. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki* (Tez No. 542269) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tezci, E., & Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğrenme tasarımı ve yaratıcılık. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 50–55.
- Ulaş, A. H., & Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmen eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63–84.
- Ünal, C. (1981). *Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi üzerine bir araştırma*. Ankara üniversitesi dil ve tarih coğrafya fakültesi Yayınları.
- Uzunoğlu Yegül, B. (2013). *Yapılandırmacı yaklaşım temelli müzik öğretiminin öğretmen adaylarının ders öğretme-öğrenme süreçlerine etkisi* (Tez No. 372342) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yalçın, A. S., & Yalçın, S. (2011). Yeni ilköğretim müfredatının uygulamasına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 92–101.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapılandırmacı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1–2), 68–75.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, F. S. (2011). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşleri* (Tez No. 280674) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. In Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (7. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Extended Abstract

Purpose

It is the preparation of regulations in accordance with the regulations for the purpose of the packaging at hand. To achieve this goal, a confirmation response was sought.

1. What is the level of the class teachers' attitudes toward the constructivist approach?
2. Attitudes of class teachers toward constructivist approach;

- By gender,
- According to seniority,
- By class in class,
- According to the graduated school,
- Could it be appropriate according to the places they work?

Method

The study was carried out with the scanning model, which is one of the quantitative research methods. The universe of the research consists of classroom teachers working in public and private schools in the province of Iğdır in the 2018–2019 academic year. The study group consists of 350 classroom teachers determined by simple random sampling method. In the study, data were collected with a personal information form and "Teacher Attitudes Scale Toward Constructivist Learning Practices." The analysis of the data obtained from the study was made with the Statistical Package for the Social Sciences Statistics (SPSS) version 22.0 software (IBM Corp.; Armonk, NY, USA) program. Non-parametric tests were used because the data obtained did not show normal distribution.

Results

In this part of the study, primary school teachers' attitude levels toward implementing the constructivist approach are discussed in order in line with the determined variables. It has been found that primary school teachers' attitudes toward implementing the constructivist approach are generally at a low level. When teachers' attitudes are considered in terms of gender, it was determined that there was a significant difference in favor of male teachers. On the other hand, it was concluded that the years of professional seniority of classroom teachers is a variable that affects their attitudes toward applying the constructivist approach, and as the professional seniority increases, the level of attitude toward the constructivist approach also increases. Another variable discussed in the study is the number of students in the classes. When the data obtained regarding this variable were examined, it was concluded that the number of students in the classrooms taught by the classroom teachers was not a variable that affected their attitudes toward applying the constructivist approach. Again, it was found that there was no statistically significant difference in the graduated school variable, which was considered in the same way. The last variable is the type of institution in which the teachers work. When the data obtained from this variable was analyzed, it was determined that there was a significant difference in favor of teachers working in public schools.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

It has been concluded that the attitudes of the classroom teachers participating in the research toward applying the constructivist approach are generally at a "low" level. It is thought that the low level of attitude of primary school teachers toward applying the constructivist approach will cause negativities in terms of the general functioning of the education–teaching process. Teachers are the most critical element of the process. The low level of attitude toward the preferred approach in our country's education for more than 15 years has been met as a surprising and worrying situation in the present study.

Based on the significant difference obtained in the gender variable, it can be said that male classroom teachers have more positive attitudes toward applying the constructivist approach than female teachers. When the literature is examined, there are findings that overlap and conflict with this finding, as well as results showing that gender does not make any difference. From this point of view, it can be said that the gender factor is not always decisive in determining teacher attitudes toward the constructivist approach. However, considering the results that are sometimes in favor of men and sometimes women, it is necessary to think about the subject and to conduct research on larger samples. Considering the time elapsed since 2005, when it was put into practice, it makes us think that the teachers in the system still have not fully internalized the constructivist approach.

Another variable examined in the study was professional seniority. Accordingly, a significant difference was found between the attitudes of the participating classroom teachers toward implementing the constructivist approach and their professional seniority, both in general and in all sub-dimensions, in favor of teachers with high professional seniority. According to the data from the 2010–2011 academic year, 70% of the teachers working in official institutions affiliated to the Ministry of National Education show that the population under the age of 40 is young. In the same year, one out of every four teachers had a professional experience of 11–15 years. From this point of view, it is understood that teachers with high professional seniority are low in the general distribution; therefore, there is a young teacher staff. As the professional seniority increased, the attitudes toward applying the constructivist approach increased; however, the fact that the majority of the teachers working in official institutions affiliated to the Ministry of National Education are in a structure that can be called young should be seen as an important problem to be considered.

Another variable addressed in the study is the type of institution (private/public) where primary school teachers work. In this context, when the data were evaluated, it was understood that it was the determining variable for the attitudes of the classroom teachers participating in the study toward applying the constructivist approach. It was seen that the significant difference was in favor of teachers working in public schools. From this point of view, it can be said that teachers working in public schools adopt the constructivist approach and have higher willingness and skills to put them into practice. On the other hand, the fact that there are more social, cultural, and project-based activities in private schools than in public schools suggests that the teachers working in private schools wear out professionally, and this may have a negative impact on in-class activities.

Finally, when the data on the variables of “type of school from which the teachers graduated and the number of students in their classes” discussed in the study were evaluated, no significant difference was found. In addition, considering the results obtained from the study,

- Conducting awareness studies that will increase teachers’ attitudes toward implementing the constructivist approach,
- Conducting research to determine the factors that push teachers to have a negative attitude toward the constructivist approach,
- In order to reach more objective results within the scope of the subject, suggestions were made to conduct extensive research.

Etik Kurul Belgesi: Bu çalışma için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 02.03.2020 tarih ve 8598 sayılı kararında etik açıdan uygunluk kararı verilmiştir.