

Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları

Teacher Attitudes Towards Constructivist Learning Practices

Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, gocak@aku.edu.tr

ÖZET

Eğitimde verimliliği arttırmak için, Türk Milli Eğitim Bakanlığı 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı bütün okullarda kademeli olarak uygulamaya başlamıştır. Bu uygulamaya yönelik öğretmen tutumları ilköğretim programlarında gerekli dönüt ve düzeltmelerin yapılabilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada, Afyonkarahisar'da görev yapan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem olarak seçilen 163 sınıf öğretmenin yapılandırmacılığın uygulanmasına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 5'li likert tipinde 31 maddeden oluşan bir tutum ölçeği geliştirilerek uygulanmıştır. Elde edilen veriler cinsiyet, yerleşke ve kıdem değişkenleri açısından tek yönlü varyans analizi ve t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı program, yapılandırmacı öğrenme uygulamaları, öğretmen görüşleri.

ABSTRACT

In order to increase the efficiency of education, The Turkish Ministry of Education decided to apply constructivist approach in primary education gradually all over the country in the 2005-2006 scholastic years. The attitudes of teachers in terms of this application are important for making the necessary feedback and corrections. Thus, this study aims to determine the opinions of teachers working at primary school in the center, village and town of Afyonkarahisar about using constructivist teaching. The sample of study consist of 163 teachers who is working at primary school. The model applied in the study is descriptive method. Selected as the sample of 163 primary school teachers to learn their views about the implementation of purposes prepared according to the likert scale consisting of 31 questions was administered an attitude scale. In this study, t test and one tailed variance analysis have been used to find out if there is a statistical meaningful difference between the descriptive variables such as gender, premises and seniority; and the teachers' impressions about dimensions of the constructivist approach.

Keywords: Constructivist curriculum, constructivist learning practices, teachers view.

SUMMARY

Constructivist learning approach was implemented into our curriculum from 2005-2006 academic years and has been started. In essence, this approach is a student-centered educational approach. Students are no longer passive recipients and it was aimed the students to construct the knowledge by mentally or socially.

This study of primary school teachers to implement constructivist learning has been conducted to measure attitudes. The model applied in the study is descriptive method. Subjects for this study were randomly selected 163 primary school teachers working in the center, village and town of Afyonkarahisar in 2009-2010 scholastic years. 31 item scales was applied exactly to 163 teachers. Factor analysis was applied in order to determine the construct validity and subscales of the scale. As a result of the factor analysis of the scale, it was found that the factor loads of the items change between 40-.77; and as a result of the calculation of internal validity coefficient for the reliability (Croanbach Alpha) it is seen that the first factor is .85; the second factor is .73; the sixth factor is .12. The sixth item was excluded from the scale because it's validity was low. As a result of the reliability analysis which was carried after the exclusion of all the items, alpha was found as $\alpha = .86$.

In this study, t test and anova have been made to find out if there is a statistical meaningful difference between the descriptive variables and the teachers' impressions about dimensions of the constructivist approach. According to the t test results for gender, no significant relationship was found between teachers' attitudes and constructivist learning practices

According to the t test results for the activity and teacher perspectives a significant difference was found. to determine the relationship between the age of teachers' with constructivist learning practices, one way anova test was applied. As a result of one way anova assessment depending on the size of the teachers a significant difference in terms of age group have been identified, One way anova test was applied to find out the relationship between the year of service of teachers with constructivist learning

practices to determine the achievement and a significant difference was found between the years of service evaluation of teachers.

It can be stated that in general, the teachers are interested in the items which make the items such as the teacher point of view, evaluation, implementation, activities, achievements and the teachers show positive attitude. The only difference in the size of self-evaluation form is the application of the difference.

Also in this study, it was found that the teachers have positive attitudes in terms of Constructivist approach. According to this with the educational programmes put forward in 2005, it can be said that the teachers show interest in the items related to application, gains, activity and point of views to the constructivist approach which has been started to expand in our country. It can also be stated that the educational paradigm that Brooks and Brooks (1993) proposed is adopted by the teachers.

GİRİŞ

Dünyada yaşanan gelişmelerin eğitime aktarılması amacıyla ülkemizde 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, çeşitli düzenlemelere gitmiş ve özellikle öğretim programlarında köklü değişiklikler yapmıştır. Eğitimde gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarına, ilköğretimin 1-5. sınıflarında okutulan temel derslerden başlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2004-2005 yılında ilköğretim 1-5 Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Matematik ders programlarını yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlayarak, pilot uygulamasını yapmış ve 2005-2006 yılından itibaren de uygulamaya koymuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan bu programla öğrenci merkezli öğretim anlayışı temele alınarak, öğrencilere bilgi aktarımı yerine, öğrencilerin bilgiyi zihinsel ya da sosyal olarak yapılandırması amaçlanmıştır.

Öğrenciyi, öğretmeni, öğretmen adayını ve veliyi yoğun olarak etkileyen yapılandırmacılık öğrenme üzerine geliştirilmiş bir teoridir. Yapılandırmacı anlayışta

öğrenme öğrencilerin çevreleriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan yorumlayıcı ve doğrusal olmayan bir inşa süreci olarak tanımlanır. Temelde pozitivist olmayan yapılandırmacılık olgunlaşmacılık ve davranışçılıktan tamamen farklı bir yere dayanır. Öğretim sürecinde davranış ve becerilerden çok bilişsel gelişim ve derin anlamaya odaklanır. Özellikle Piaget'in ölümünden önceki son çalışmasına dayanan yapılandırmacılıkta, öğrenmenin çok karmaşık ve doğrusal olmayan bir yapısının olduğu düşünülür (Fosnot and Perry, 2005/2007). Yapılandırmacılıkta öğrenenler bilgiyi dışarıdan doğrudan alarak zihinlerine kaydetmek yerine, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeler arasında belli bir bağlamda etkileşim kurarak kendi anlamlarını zihinsel olarak yapılandırır (Erdem ve Demirel, 2002). Ancak bu zihinsel yapılandırma sonunda oluşturulan bilginin, toplum tarafından kabul edilmiş, üzerinde uzlaşmış bir bilgi olması gerekmektedir (Deryakulu, 2002).

Kökleri Kant'a dayanan; gelişimi Piaget, Dewey, Vygotsky Bruner vb. eğitimcilerin araştırmalarıyla ortaya çıkan yapılandırmacı yaklaşımda birbirleriyle çok benzer ya da birbirinden tamamen zıt yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Çok çeşitli yaklaşımlar olmasına rağmen özellikle "bilişsel, sosyal ve radikal" olmak üzere üç yapılandırmacı yaklaşım üzerinde durulmuştur. Piaget'nin çalışmalarının sonuçlarından yararlanarak oluşturulan bilişsel yapılandırmacılık, nesnel anlayış çerçevesinde yer alarak yapılandırmacılığın en sade türünü oluşturur. Piaget'ye (1955) göre çocuk, bilgiyi bireysel olarak, kendi eylemleri yoluyla oluşturur. Birey düşüncelerini anlamlı hale getirmek için çaba harcar. Bu süreçte birey düşüncelerini yeni fikirlere ve yeni yaşantılara bilgi sağlama yoluyla uyum sağlar. Bu uyum süreci ya da diğer adıyla bilişsel yapı ise özümleme (assimilation) ve uyarılma (accommodation) işlemlerinden oluşur. Piaget'nin çalışmalarından etkilenen bir psikolog olan Glasersfeld (1996), onun düşüncelerinden yola çıkarak, radikal yapılandırmacılığı ortaya koymuştur. Bu görüşe göre; bilgi, bilenden bağımsız bir şekilde doğada bulunmaz. Bilgi öznenen bağımsız değildir; birey tarafından anlamlandırılır. Bilgi zihinsel süreçlerin düzenlenmesi sürecinden geçirilerek oluşturulur; bu nedenle bilgiyi oluşturma bireysel ve içsel bir süreçtir. Vygotsky'nin, sosyal yapılandırmacılığın biçimlenmesinde etkisi olan, görüşlerini dört temel tema

etrafında toplayabiliriz: Özel karmaşık beceriler, dil ve düşünce, sosyal kültür ve çevre, yakın gelişim alanı. Sosyal yapılandırmacılara göre, gerçek objeyi yorumlamanın birçok yolu vardır. Çünkü gerçek tekli değil, aksine çoklu zihinsel yapı formlarında yer alır. Sosyal yapılandırmacılar, bilgiye karar vermek için kullanılan nihai ölçütün “farklı bireyler arasındaki, yani sosyal gruptaki uzlaşmaya varma durumu” olduğunu belirtmektedir (Fer ve Cırık, 2007:56-75). Öğrenme çevresi içerisindeki sosyal etkileşim, bireysel bilginin oluşturulmasının temelindeki deneyim ve katkının önemli bir parçasıdır (Jaworksi, 1996).

Yapılandırmacı yaklaşım son yıllarda ilgi görmesi pek çok nedene dayanmaktadır. Özellikle geleneksel sınıf ortamında öğrenme, ezbere ve bilginin tekrarına dayanır; oysa yapılandırmacılıkta bilginin transferi, yeniden yapılandırılması söz konusudur. Bilgiyi transfer edebilmek için yeni bir anlayışın gelişmesi gerekir. Öğrenilmiş bilgiyi yeni bir duruma çevirebilme ve uygulama yapabilmek önemlidir. Yeni öğrenilen bilgiye derinden nüfuz edebilme önemlidir (Demirel ve diğerleri, 2000; akt: Demirel,2009).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme ortamında öğretmenin nasıl öğreteceği ile öğrencinin nasıl öğreneceği arasında dinamik ilişki kuran bir akım olarak görülebilir. Yapılandırmacılıkta bilgi “varlık” olarak görülür. Bilgi, öğrenci tarafından aktif olarak yapılandırılır. Sonuç olarak zihinsel yapıların oluşmasıyla öğrenme meydana gelir; ancak dış gerçeklik her öğrenci tarafından farklı algılanır (Tenenbaum, Naidu, Jegede, & Austin, 2001; akt: Fer ve Cırık, 2007). Yapılandırmacı uygulamalar her ne kadar öğretmenlerin anlayışına göre farklılıklar gösterse de, ortak anlayış olarak öğretmenin bilgiyi aktardığı, öğretmen merkezli uygulamaları reddetmektedir. Geleneksel sınıflarda bir ders kitabı vardır ve öğretmen öğretme uygulamalarını bu ders kitabına dayalı olarak düz anlatım yöntemini kullanarak yürütür. Öğrencilerin kesinlikle öğrenmesi gereken sabit, değişmeyen bilgiler bulunmaktadır. Bilgiler doldur boşalt teknolojiyle öğrencilere aktarılır. Öğrenci-Öğrenci; öğretmen-öğrenci etkileşimi yok denecek kadar azdır. Yapılandırmacı sınıf uygulamalarında ise bilgi nesnel gerçekler değildir, değişebilir; öğrenci varolan önceki bilgilerinden yola çıkarak yeni bilgiye ulaşır.

Öğretmenin rolü öğrencinin yeni bilgiye ulaşabileceği öğrenme ortamının oluşmasına yardımcı olmaktır. Öğrencilerin problem çözme, araştırma yapma, eleştirel düşünebilme vb gibi yeteneklerini geliştirmek; onların yeni bakış açıları geliştirmesine, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak yönlendirmeleri yapmaktır.

Yazılı öğretim program ile uygulamadaki öğretim programı arasında dinamik bir ilişki olmalıdır. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında ve öğretim programının etkili şekilde uygulanması için öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler öğrencileri için yol gösterici, öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rehber gibi olmalı aynı zamanda öğretimde yöntem çeşitliliğini sağlayarak yeni öğretim yöntem ve stratejilerini kullanabilmelidirler.

Öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlere düşen diğer önemli unsur ise araç ve materyallerdir. Araç ve materyaller, öğretme-öğrenme sürecini desteklemek, öğretimi daha etkin ve kalıcı kılmak amacıyla kullanılırlar. Bu süreçte materyaller, öğretimi desteklemenin yanında, öğrenmeyi kolaylaştırarak kalıcılığı arttırmak amacıyla da kullanılmaktadır. Konuya ve amaca uygun olarak seçilmiş materyaller öğretilen konuyu canlı hale getirerek, öğretim sürecini zenginleştirir ve öğrenmeyi artırmaktadır (Demiralp, 2007).

Brooks ve Brooks'a (1993) göre, eğitimcilerin çoğu geleneksel eğitimde öğretime hazırlandığı için, yapılandırmacı bir öğretmen olma yolunda güçlüklerle karşılaşır. Bu nedenle yapılandırmacılık bir değişim paradigması gerektirir. Yapılandırmacı yaklaşım benimsendiği öğrenme ortamlarında öğretmenler aşağıda belirtilen niteliklere sahiptirler:

Öğrencileri önceden hazırlanmış olan öğretim programlarının sıkıcılığından kurtararak onların düşünmeye odaklanmasını sağlarlar.

Öğrenci ilgilerini merkeze alarak onların bağlantı kurmalarını, düşünceleri yeniden düzenlemeleri ve öznel sonuçlara ulaşmalarını sağlarlar. Öğrencilerle dünyanın karmaşıklığı içerisinde, birçok bakış açısı bulunabileceğini ve gerçeğin bir yorum problemi olduğunu paylaşırlar.

Öğrenmenin ve öğrenmeyi değerlendirme sürecinin basit bir şekilde yönetilemeyecek kadar, karmaşık ve zor bir çaba olduğunu kabul ederler. Yapılandırmacı yaklaşım eğitim programı, öğretmen, öğrenci ve velinin rollerini niteliklerini, öğretim uygulamalarının biçimini değiştirmiştir. Öğretmen uygulamaların merkezindeki otoriter öğretmen anlayışından; rehberliğe öğrencilerin yanlışlarını düzelteren bilgiyi yapılandırmacı için öğrencilere öğrenme fırsatları oluşturan konuma geçmiştir. Öğrenci ise düşünen, araştıran ve fikir üreten niteliklere sahip olmaya başlamıştır. Bıyıklı, Veznedaroğlu, Öztepe ve Onur(2008)'un Wheatley(1991)'den aktardığına göre, yapılandırmacı öğrenme öğretme sürecinde bireysel deneyimler önem kazanmakta ve bunun için sorgulama, keşfetme, yansıtma ve tartışma öne çıkmaktadır.

Ancak yapılandırmacı yaklaşımın bu olumlu yönleri kadar olumsuz yönleri de vardır. Literatürde yapılandırmacı yaklaşımın özneliği temele alarak nesnel bilgiyi büyük ölçüde reddetmesi, aşırı özgürlük sonucu istenmeyen öğrenci davranışları, bireyselliğin ön plana çıkması, (Şimşek, 2004) uygulamalardaki bir takım belirsizlikler, yoğun teknoloji ihtiyacı olduğunu, kalabalık sınıflarda uygulama gücü, zaman problemi ve değerlendirme sorunları eleştirilmektedir.

Çağdaş birçok ülkede olumlu sonuçlar veren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ülkemizde de başarılı sonuçlar verebilmesi, eğitim sistemi içerisinde yer alanların (öğretmen, öğrenci, yönetici) ve bundan etkilenen ailelerin bu öğrenme yaklaşımına önyargısız sahip çıkmalarına, özellikle öğrenci ve öğretmenlerin bu öğrenme yaklaşımının gerektirdiği niteliklere ve olumlu tutumlara sahip olmalarıyla mümkün olacaktır. Öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim alabilmelerinin temeli, özellikle sınıf öğretmenlerin bu öğrenme yaklaşımının uygulanmasına yönelik olumlu tutum geliştirmelerine bağlıdır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı

öğrenme yaklaşımının uygulanmasına yönelik tutumlarının ortaya konması bu çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır.

Bu nedenle, bu çalışmada uygulayıcıların yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına yönelik tutumlarını belirleyerek yapılandırmacı yaklaşıma yönelik sorunların çözümüne katkı sağlamak hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarını belirleyerek bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır.

Problem Cümlesi

Sınıf Öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları nasıldır?
Bu tutumlar arasında bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Alt Problemler

- 1- Sınıf Öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının dağılımı nasıldır?
- 2- Sınıf öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına yönelik tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- Sınıf öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına yönelik tutumlarında görev yaptığı yerleşke açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- Sınıf öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına yönelik tutumlarında kıdem açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Sınırlılıklar

Çalışma araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve tutum ölçeğinde yer alan maddelerle sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma genel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Büyüköztürk (2009)'a göre tarama araştırmasının önemli avantajı, oldukça çok bireyden oluşan örneklemden elde edilen birçok bilgiyi bize ulaştırmasıdır. Bu çalışmada Afyonkarahisar ili merkez, kasaba ve köylerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusundaki tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada ölçek hazırlama ve verilerin toplanması birlikte yürütülmüştür. Bu nedenle araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Afyonkarahisar merkezdeki devlet ve özel okullarda çalışmakta olan ilköğretim okullarındaki 994 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma evreninin geniş olmasından dolayı oransız örnekleme tercih edilmiştir. Karasar (2009)'a göre oransız örnekleme; evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Oransız eleman örnekleme, evrendeki eleman türlerinden her birinden örnekleme giren sayısı, tümü ile şansa bırakılmıştır. Araştırmada örneklem büyüklüğünün tespiti için Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2007:72) tarafından oluşturulmuş örneklem büyüklükleri tablosu dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu tabloya göre evren büyüklüğünün 1000 olması durumunda, ± 10 örnekleme hatasına uygun olarak 88 olarak belirlenmesi gerekmektedir. Ancak araştırma ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında yapılan faktör analizinde genel bir kural olarak örneklem büyüklüğünün değişken sayısının beş katı (Bryman ve Cramer, 2001; akt. Tavşancıl, 2006) olması gerektiğinden 37 soru için rastlantısal olarak 200 öğretmen örnekleme alınmış ancak, ölçeğin uygulanması sonucu 87 bayan (%53.3) ve 76 bay (46.7) öğretmen olmak üzere toplam 163 öğretmenden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılacak olan veri toplama aracının maddelerini belirlemek için öncelikle literatür taraması yapılmış ve ardından öğretmenler ile okul müdürlerine açık uçlu sorular sorulmuştur. Daha sonra buradan elde edilen verilere dayanarak ölçeğin ilk taslağı 58 madde olarak oluşturulmuştur. Ölçek taslak olarak hazırlandıktan sonra, yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili çalışmaları olan ve Türkçe, Matematik, Sosyal bilgiler, Fen Bilgisi öğretimi derslerini veren dört uzmana incelettilmiş ve sonra öğretmenlere ön deneme yapılmıştır. Uzmanların görüşleri ve öğretmenlerin ölçeği doldururken verdikleri dönütler doğrultusunda gereken düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçek 37 maddeye düşürülmüştür.

200 kişiye uygulanan ancak uygun şekilde doldurulduğu belirlenen 163 ölçekten elde edilen verilere, ölçeğin yapı geçerliği ve alt boyutlarını belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan KMO ve Bartlett testi sonucunda, Kaiser Mayer Olkin (KMO) .80 ve Bartlett testi değerinin .00 anlamlı olması ($p < .05$), verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Ölçeğin faktör analizi sonucunda faktör yükleri .40-.77 arasında değişen altı faktör ortaya çıkmıştır. Birinci faktör (uygulama boyutu. 10 madde), ikinci faktör (kazanım boyutu. 6 madde), üçüncü faktör (etkinlik boyutu. 6 madde), dördüncü faktör (bakış açısı boyutu. 6 madde), beşinci ve altıncı faktörde (3 madde)¹ yer almaktadır. İki maddenin faktör yükü .35'in altında olması nedeniyle (Büyüköztürk, 2007) ölçekten çıkartılmıştır. Güvenirlik çalışması için hesaplanan Croanbach Alpha değerine baktığımızda birinci faktörün .85; ikinci faktörün .78; üçüncü faktörün .84; dördüncü faktörün .80; beşinci faktörün .73; altıncı faktörün ise .12 olarak hesaplanmıştır. Altıncı faktörün güvenirliliği düşük çıktığından ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan tüm maddelerin ardından yapılan güvenirlilik analizi sonucunda $\alpha = .86$ olarak bulunmuş ve 31 maddeden oluşan ölçek hazır hale getirilmiştir. Özdamar (1999)'a göre;

¹Beşinci ve altıncı faktörde maddelerin farklılığı nedeniyle isimlendirme yapılamamıştır

$.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir. Bu durumda uygulanan tutum ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Beşli Likert tipinde geliştirilen tutum ölçeğinde maddeler “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçek iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm, öğretmenler için araştırmanın niçin yapıldığını açıklayan yönerge ve değişkenlerden (cinsiyet, yaş, kıdem, branş, görev yapılan okulun bulunduğu yer) oluşmuştur. İkinci bölümde ise yapılan faktör analizi ve güvenirlik analizleri sonucu öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları hakkındaki tutumlarının betimleyicisi olduğu düşünülen sekiz tanesi olumsuz 31 tane madde değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin çözümlenmesinde, öğretmen ve velilerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddeler; 4.20–5.00 “Tamamen Katılıyorum”, 3.40–4.19 “Katılıyorum”, 2.60–3.39 “Kararsızım”, 1.80–2.59 “Katılmıyorum”, 1.00–1.79 “Hiç Katılmıyorum” aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, faktör yükleri, tek yönlü varyans analizi ve t-testi istatistik işlemleri kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bulguları alt problemlere göre sıralanmıştır. Tabloların oluşturulmasında ölçeğin alt boyutları dikkate alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının dağılımı nasıldır?

Hatasız doldurulduğu tespit edilen 163 tane ölçekten elde edilen verilerin frekans, yüzdeler, faktör yükleri ve ortalama değerleri ölçeğin alt boyutlarına uygun olarak

tablo1, 2, 3, 4 ve 5'te verilmiştir. Tablo 1'de ölçeğin birinci alt boyutunda yer alan maddelere yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 1. Uygulamalara (Faktör 1) Yönelik Maddeler İçin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları ile Maddelerin Faktör Yükleri
(5: Tamamen katılıyorum. 4: Katılıyorum. 3:Kararsızım. 2:Katılmıyorum. 1:Hiç Katılmıyorum)

Madde No		1	2	3	4	5	X	Sonuç
32	f	1	24	44	76	18	3.52	Katılıyorum
	%	.6	14.6	26.8	46.1	11.0		
42	f	1	--	4	64	94	4.53	Tamamen Katılıyorum
	%	.6	--	2.4	39.0	57.3		
43	f	--	2	5	89	67	4.35	Tamamen Katılıyorum
	%	--	1.2	3.0	54.3	40.9		
45	f	--	5	4	106	48	4.20	Katılıyorum
	%	--	3.0	2.4	64.6	29.3		
46	f	--	4	11	100	48	4.17	Katılıyorum
	%	--	3.0	2.4	64.6	29.3		
48	f	--	1	6	110	46	4.23	Tamamen Katılıyorum
	%	--	.6	3.7	67.1	28.0		
49	f	--	2	14	104	43	4.15	Katılıyorum
	%	--	1.2	8.5	63.4	26.2		
51	f	--	1	7	113	42	4.20	Katılıyorum
	%	--	.6	4.3	68.9	25.6		
55	f	1	3	12	115	32	4.06	Katılıyorum
	%	.6	1.8	7.3	70.1	19.5		
57	f	2	10	16	106	29	3.92	Katılıyorum
	%	1.2	6.1	9.8	64.6	17.7		

Ölçeğin 48. maddesinde yer alan “Konuyu açıklarken farklı yöntemler kullanırım” ifadesine öğretmenlerin %67.1’i Katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde 4.23 ile “Tamamen Katılıyorum” aralığına denk gelmiştir. Ölçeğin birinci faktörünü oluşturan uygulama boyutunda yer alan ifadelere, öğretmenlerin genel olarak katıldıklarını ifade etmeleri, yapılandırmacı anlayışın öğretmenler tarafından yeterince uygulandığının bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Tablo 2. Kazanımlara(Faktör 2) Yönelik Maddeler İçin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları ile Maddelerin Faktör Yükleri

Maddeler		1	2	3	4	5	X	Sonuç
35	f	3	17	39	83	21	3.62	Katılıyorum
	%	1.8	10.4	23.9	50.9	12.8		
36	f	1	8	16	108	30	3.96	Katılıyorum
	%	.6	4.9	9.8	65.9	18.3		
37*	f	22	87	29	21	4	2.37	Katılmıyorum
	%	13.4	53.0	17.7	12.8	2.4		
38	f	2	13	23	95	30	3.84	Katılıyorum
	%	.1.2	7.9	14.0	57.9	18.3		
39	f	1	11	35	95	20	3.75	Katılıyorum
	%	.6	6.7	21.3	57.9	12.2		
40	f	1	23	37	83	19	3.58	Katılıyorum
	%	.6	14.0	22.6	50.6	11.6		

*Olumsuz madde

Ölçekte ikinci faktörünü oluşturan “kazanım” boyutunda yer alan maddelerin ortalamaları incelendiğinde, 5 madde de öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması “Katılıyorum” aralığına karşılık gelirken olumsuz olan bir madde(37. madde) katılmıyorum aralığına denk gelmiştir. Ancak bu madde de tersten değerlendirildiğinde katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre kazanımlara yönelik ifadelerde öğretmenlerin tutumlarının olumlu olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 3. Etkinliklere (Faktör 3) Yönelik Maddeler İçin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları ile Maddelerin Faktör Yükleri

Maddeler		1	2	3	4	5	X	Sonuç
13*	f	72	78	6	7	-	1.68	Hiç Katılmıyorum
	%	43.9	47.6	3.7	4.3	-		
16*	f	10	53	30	54	16	3.07	Kararsızım
	%	6.1	32.3	18.3	32.9	9.8		
33*	f	57	76	9	20	1	1.96	Katılmıyorum
	%	34.8	46.3	5.5	12.2	.6		
44*	f	2	20	24	91	26	3.73	Katılıyorum
	%	1.2	12.2	14.6	55.5	15.9		
47*	f	27	91	22	18	5	2.28	Katılmıyorum
	%	16.5	55.5	13.4	11.0	3.0		
50*	f	27	105	18	11	2	2.11	Katılmıyorum
	%	16.5	64.0	11.0	6.7	1.2		

Ölçeğin üçüncü faktörünü oluşturan “etkinlik” boyutuna yönelik ifadeler ortalamalar bakımından incelendiğinde; olumsuz olan 6 maddeden 4 tanesine verilen cevaplar katılmıyorum aralığına, 1 tanesi hiç katılmıyorum, 1 tanesi kararsızım, aralığına karşılık gelmektedir. Ancak bu maddeler tersten değerlendirildiğinde çoğunluğu katılıyorum aralığına denk gelmektedir.

Örneğin ölçeğin 13. maddesinde yer alan “Konuyla ilgili etkinliklerin yapılmasını yararlı bulmam” ifadesine öğretmenlerin %47.6’sı “Katılmıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; 1.68 ortalama ile “hiç katılmıyorum” aralığına denk gelmiştir. Yani öğretmenler, konuyla ilgili etkinliklerin yapılmasını yararlı bulduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4. Yapılandırmacılığa Bakış Açılarına (Faktör 4)Yönelik Maddeler İçin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları ile Maddelerin Faktör Yükleri

Maddeler		1	2	3	4	5	X	Sonuç
1	f	--	3	3	87	70	4.37	Tamamen Katılıyorum
	%	--	1.8	1.8	53.0	42.7		
3*	f	38	91	18	14	2	2.08	Katılmıyorum
	%	23.2	55.5	11.0	8.5	1.2		
4	f	--	8	16	103	36	4.02	Katılıyorum
	%	--	4.9	9.8	62.8	22.0		
5	f	4	11	26	67	55	3.96	Katılıyorum
	%	2.4	6.7	15.9	40.9	33.5		
7	f	2	6	13	106	36	4.03	Katılıyorum
	%	1.2	3.7	7.9	64.6	22.0		
9	f	1	4	7	107	44	4.15	Katılıyorum
	%	.6	2.4	4.3	65.2	26.8		

Ölçeğin dördüncü faktöründe yer alan “yapılandırmacılığa bakış açıları” boyutuna yönelik 6 maddeden 4 tanesine verilen cevaplar “Katılıyorum” aralığına, 1 tanesine verilen cevaplar “Tamamen Katılıyorum” aralığına, olumsuz olan 1 madde de “katılmıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

Ölçeğin 1. Maddesinde yer alan “Yapılandırmacılığın yararlı bir yaklaşım olduğunu düşünürüm” ifadesine katılan öğretmenlerin %53’ü “Katılıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde 4.37 ile “Tamamen Katılıyorum” aralığına denk gelmiştir.

Tablo 5. Faktör 5’de Yer Alan Maddeler İçin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları ile Maddelerin Faktör Yükleri

Maddeler		1	2	3	4	5	X	Sonuç
18	f	17	93	21	22	10	2.47	Katılmıyorum
	%	10.4	56.7	12.8	13.4	6.1		
22	f	2	25	19	88	29	3.71	Katılıyorum
	%	1.2	15.2	11.6	53.7	17.7		
58	f	6	28	29	78	22	3.50	Katılıyorum
	%	3.7	17.1	17.7	47.6	13.4		

Ölçeğin beşinci faktöründe yer alan 3 maddeden 2 tanesine verilen cevaplar “Katılıyorum” aralığına, 1 tanesine verilen cevap “Katılmıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Genel olarak öğretmenlerden yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik olarak elde edilen bulgular olumlu yöndedir.

Sınıf öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına yönelik tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 6’da ölçeğin alt boyutlarından elde toplam puanlar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde, puan ortalaması açısından erkek öğretmenlerin uygulama boyutunda puan ortalaması 77.56 iken bayan öğretmenlerin puan ortalaması 79.22 olarak hesaplanmıştır. Kazanım boyutunda bayan öğretmenlerin puan ortalaması 69.08 iken erkek öğretmenlerin puan ortalaması 67.59 bulunmuştur. Etkinlik boyutunda bayan öğretmenlerin puan ortalaması 64.22 iken erkek öğretmenlerinki 61.78 olarak hesaplanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma bakış açısı boyutunda bayan öğretmenlerin puan ortalamaları 77.15 iken erkek öğretmenlerinki 76.75’dir. Beşinci faktördeki maddelerde bayan öğretmenlerin puan ortalamaları 54.31 iken erkek öğretmenlerinki

57.56'dır. Beşinci faktör dışında bayan öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlerden daha yüksektir.

Tablo 6. Cinsiyet İçin Yapılan T Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	X	S S.	T	p
Uygulama	Bayan	87	79.22	10.91	.98	.32*
(Faktör 1)	Bay	76	77.56	10.62		
Kazanım	Bayan	86	69.08	15.55	.40	.52*
(Faktör 2)	Bay	76	67.59	14.33		
Etkinlik	Bayan	87	64.22	11.53	1.34	.18*
(Faktör 3)	Bay	76	61.78	11.53		
Bakış Açısı	Bayan	87	77.15	13.23	.77	.85*
(Faktör 4)	Bay	76	76.75	14.77		
(Faktör 5)	Bayan	87	54.31	17.73	1.16	.24*
	Bay	76	57.56	17.90		

*p > 0.05

Puan ortalamaları arasında erkek ve bayan öğretmenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda cinsiyet değişkeninin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır (p > 0.05).

Sınıf öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına yönelik tutumlarında görev yaptığı yerleşke açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 7'de ölçeğin alt boyutlarından elde toplam puanlar arasında sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okulların bulunduğu yer (şehir merkezi, kırsal) açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 7. Okulun Bulunduğu Konuma Göre Yapılan T Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Okul	N	X	S S	T	P
Uygulama	Merkez	82	78.68	10.78	.28	.77*
(Faktör 1)	Kırsal	81	78.20	10.82		
Kazanım	Merkez	81	70.57	14.08	1.87	.06*
(Faktör 2)	Kırsal	81	66.20	15.57		
Etkinlik	Merkez	82	66.56	11.43	4.04	.00**
(Faktör 3)	Kırsal	81	59.56	10.65		
Bakış Açısı	Merkez	82	79.57	13.42	2.43	.01**

(Faktör 4)	Kırsal	81	74.33	14.01		
(Faktör 5)	Merkez	82	56.40	17.92	.41	.68*
	Kırsal	81	55.24	17.84		

* $p > 0.05$, ** $p < 0.05$

Ölçekteki maddelere verilen yanıtların okulun bulunduğu (Merkez, Köy/Kasaba) yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan t testinde uygulama, kazanım boyutunda ve beşinci faktörde toplanan verilerle okulun bulunduğu yerleşim yeri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0.05$). Fakat etkinlik ve bakış açısı boyutunda toplanan veriler arasında okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından anlamlı bir fark vardır ($p < 0.05$).

Sınıf öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına yönelik tutumlarında kıdem açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 8’de ölçeğin alt boyutlarından elde toplam puanlar arasında sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizine ait sonuçlar verilmiştir.

Ölçekteki maddelere verilen cevaplardan elde edilen verilerin ortalamalarının hizmet yılı açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizinde uygulama, kazanım, etkinlik, bakış açısı alt boyutlarında toplanan tutumlar arasında öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Fakat beşinci faktörde yer alan maddelere yönelik tutumlar arasında öğretmenlerin hizmet yılı açısından fark anlamlıdır ($p < .05$). Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan LSD testi sonucuna göre 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutumları. 11-15; 16-20; ve 21 ve üstünde kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutumlarından farklıdır.

Tablo 8. Kıdem İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Ölçek Boyutları	Hizmet Yılı	N	X	S.S	F	P
Uygulama	1-5	57	79.25	12.49	.494	.74*
	6-10	45	77.22	9.46		
	11-15	22	80.34	9.97		
	16-20	18	76.80	11.14		
	21 ve üstü	21	78.33	9.19		
Kazanım	1-5	56	70.08	18.27	2.31	.05*
	6-10	45	63.42	11.54		
	11-15	22	73.86	14.38		
	16-20	18	70.13	10.23		
	21 ve üstü	21	68.40	13.58		
Etkinlik	1-5	57	63.37	11.80	1.80	.13*
	6-10	45	62.22	12.06		
	11-15	22	68.56	8.40		
	16-20	18	60.87	6.57		
	21 ve üstü	21	60.31	14.64		
Bakış Açısı	1-5	57	77.11	14.62	1.520	.19*
	6-10	45	74.90	13.71		
	11-15	22	83.33	11.92		
	16-20	18	75.69	10.02		
	21 ve üstü	21	75.39	16.29		
Beşinci Faktör	1-5	57	51.31	19.14	3.211	.01**
	6-10	45	53.14	16.31		
	11-15	22	62.87	20.04		
	16-20	18	60.64	10.22		
	21 ve üstü	21	62.30	16.16		

*p > 0.05 , ** p < 0.05

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) yaptıkları çalışmada, araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşım hakkında genel olarak olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Yine Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu (2009)'a göre genelde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım hakkında genel olarak

olumlu tutumda buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 2005 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programlarıyla birlikte ülkemizde yaygınlaşmaya başlayan yapılandırmacı yaklaşıma karşı öğretmenlerin uygulama, kazanım, etkinlik ve bakış açılarını oluşturan maddelerde genelde ilgilerinin olduğunu, olumlu tutum gösterdikleri söylenebilir. Brooks ve Brooks (1993)'un önerdiği değişim paradigmasının öğretmenlerce benimsendiği görülmektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalara yönelik tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık yokken ($p > 0.05$); görev yaptıkları yer açısından ölçeğin “etkinlik” ve “bakış açısı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0.05$). Öğretmenlerin tutumları kıdem açısından ölçeğin alt boyutlarından “uygulama, kazanım, etkinlik ve bakış açısı alt boyutlarında farklılık anlamlı değil ($p > 0.05$) iken; sadece beşinci faktörde fark anlamlıdır ($p < 0.05$).

Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz (2008) 'e göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma karşı olumlu tutum göstermelerine rağmen uygulamada kararsız kaldıkları çelişmesine ulaşmışlardır. Yine konuyla ilgili Karaca ve Yıldız'ın (t.y) çalışmasında öğretmenlerin öğrenci merkezli uygulamalara yer verdikleri, konuyla ilgili materyal hazırlayıp kaynaklardan yararlandığı, etkinlik yaptırdığı ve direk bilgiyi vermek yerine öğrencilerin bilgiye ulaşmaları sağladığı sonucuna varılıyor. Bu çalışmada kullanılan ölçekte yer alan “Kendimi yapılandırmacı öğretime uygun materyaller kullanma bakımından yeterli bulurum.” İfadesine öğretmenler 3.52 ortalama ile katıldıklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın diğer maddelerinde de buna paralel olarak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada olumlu tutum gösterdikleri görülmektedir.

Yeni programda kazanımların daha çok öğrenen merkezli olması gerektiği vurgulanmaktadır. Demir ve Şahin (2009) 'a göre kazanımların açık ve anlaşılır olduğu, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimlerine uygun nitelikte olduğunu, kazanımların öğrenci ihtiyacına yönelik olduğu konusunda çoğunluğun olumlu ifade kullandığı ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada kazanım boyutuna verilen cevapların

ortalamasına bakıldığında tüm maddelerin “ katılıyorum” aralığına denk geldiği tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin belirttikleri tutumların ortalamalarına göre yeni programda yer alan kazanımların yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı anlayışın savunduğu düşünceler çerçevesinde öğrenme ortamlarında, bireylerin çoklu bakış açısı kazanmalarına yardımcı olabilecek etkinliklere yer verilmelidir. Aynı zamanda, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kullanılacak olan etkinliklerin seçiminde, öncelikle öğrenmenin merkezde olmasını sağlayıcı etkinliklere yer verilmelidir. (Fer ve Cırık, 2007:87). Ölçeğin uygulama ve etkinlik alt boyutunda yer alan maddelerde öğretmenler genelde olumlu tutum bildirmişlerdir. Örneğin ölçeğin 43. Maddesinde yer alan “Derse giriş aşamasında öğrencilerin ön bilgilerini kontrol ederim.” ifadesine öğretmenler 4.35 ortalama ile tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği ortamlarda ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurulması gerekir, bu nedenle yapılan etkinliklerin öğrenilenlerin daha kalıcı olmasını sağlayacak şekilde olması gerekir. Tutum ölçeği sonuçlarına göre öğretmenlerin etkinliklerle ders işlemeyi benimsedikleri görülmektedir.

Yapılandırmacı anlayışın özünde, öğrencilerin öznel olarak anlamı yapılandırmaları üzerine odaklanmaktadır. Bu durumda, değerlendirme etkinlikleri de öğrencinin ne öğrendiğini ve nasıl düşündüğünü ortaya çıkarmak için yapılır. (Fer ve Cırık, 2007). Ayrıca öğrencilerin kendilerini ve grup çalışmalarında arkadaşlarını da değerlendirmelerine fırsat tanınmalıdır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) öğretmenlerin %42’si gibi büyük çoğunluğunun ölçme ve değerlendirmede geleneksel yöntemleri uyguladığı, fakat aynı zamanda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun ölçme değerlendirme araçlarını da kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Buna göre öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme konusunu çalışmanın yapıldığı yıllarda tam olarak benimsemedikleri görülmektedir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun değerlendirmeye karşı olumlu tutum gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin 58. maddede yer alan yapılandırmacı değerlendirmeye yönelik “her tema sonunda öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri

için özdeğerlendirme formunu yaptırırım” ifadesine öğretmenler 3.50 ortalama katıldıklarını ifade etmişlerdir.

KAYNAKLAR

- Büyüköztürk, Ş.(2009).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş.(2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bıyıklı,C.,Veznedaroğlu, L., Öztep,B., Onur, A.(2008).*Yapılandırmacılığı Nasıl Uygulamalıyız?*Ankara:ODTÜ Yayıncılık
- Brooks, J.G.. & Brooks, M.G. (1993). *In Search Of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Çınar, O., Teyfur, E., Teyfur, M.(2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11). 47-64.
- Demir, S., Şahin, S.(2009). İlköğretim okullarında 1-5. sınıflarda yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Journal Of Qafqaz University, number 26*, < <http://www.qafqaz.edu.az/journal/20092616ilkogretim.pdf>> (08.12.2009).
- Demiralp, N.(2007).Coğrafya Eğitiminde Materyaller ve 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1). 373-384
- Demirel, Ö.(2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deryakulu, D.(2002).Yapıcı Öğrenme. A.Şimşek(Editör). *Sınıfta Demokrasi*. (53-74). Ankara:Eğitim Sen Yayınları.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö.(2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23.81-87. <<http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/dergi.html>> (10.10. 2010)
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A.G., Kesercioğlu,T. (2009). Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2).134-148. <<http://www.tused.org/internet/tused/archive/v6/i2/text/tusedv6i2s10.pdf>> (27.11.2009)
- Fer, S. ve Cırık, İ.(2007).*Yapılandırmacı Öğrenme Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul:Morpa Yayınları.
- Fosnot, C.T. and Perry, R.S.(2007). Oluşturmacılık: Psikolojik bir öğrenme teorisi. S. Durmuş (Çev.Ed.). *Oluşturmacılık: teori, perspektifler ve uygulama* (s.9-42). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Gelbal, S., Kelecioğlu, H.(2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145
- Jaworksi, B. (1996). Constructivism and teaching - the socio-cultural context. <<http://www.grout.demon.co.uk/Barbara/chreods.htm>> (10.10.2010)
- Karaca, F., Yıldız, H.(t.y). Bir ilköğretim öğretmenin yeni öğretim programı uygulamaları, <<http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/519.pdf>>(07.12.2009)
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., Deniz, G.(2008).Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21. XXI(2), 383-402.
- Şimşek, N.(2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir bakış. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, cilt 3. sayı 5. <http://www.ebuline.com/turkce/pdfs/ebu5_7.pdf> 9 Ekim 2010
- Tavşancıl, E.(2006).*Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdamar, K.(1999).*Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S.(2007). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

EK-Tablo 9. Ölçek Maddeleri ve Faktör Yükleri

Alt Boyut	Maddeler	Faktör Yükü
Uygulama	32. Kendimi yapılandırmacı öğretime uygun materyaller kullanma bakımından yeterli bulurum	.45
	42. Merak uyandıran soruyla derse girişin öğrenci motivasyonunu artıracığını düşünürüm.	.50
	43. Derse giriş aşamasın da öğrencilerin ön bilgilerini kontrol ederim.	.46
	45. Öğrencilerle birlikte çalışarak onları yönlendiririm	.75
	46. Keşfetme aşamasında öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlayacak ortamlar hazırlarım.	.76
	48. Konuyu açıklarken farklı yöntemler kullanırım.	.63
	49. Öğrencilerin yeni bilgilerini kullanmalarını sağlayacak ortamlar oluştururum.	.73
	51. Öğrencilerin konuyla ilgili düşünce tarzlarını anlamaya çalışırım.	.73
	55. Değerlendirmeyi süreci gözlemleyerek yaparım.	.53
	57. Grup çalışmaların da grup arkadaşlarının birbirlerini değerlendirmelerine fırsat tanırım.	.45
Kazanım	35. Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünürüm.	.62
	36. Her kazanıma uygun etkinlik yapmaya çalışırım.	.45
	37. Kazanımların öğrenci ihtiyacına göre olmadığını düşünürüm. *	.67
	38. Kazanımların öğrencilerin geçmiş öğrenmelerini yeni öğrenmeleriyle bağ kuracak özellikte olduğunu düşünürüm.	.69
	39. Yeni programda kazanımlar anlaşılır niteliktedir.	.77
40. Kazanımların öğrencilere üst düzey beceri kazandırabilecek nitelikte olduğunu düşünürüm.	.57	
Etkinlik	13. Konuyla ilgili etkinliklerin yapılmasını yararlı bulmam *	.54
	16. Öğrencilere yaptırılması gereken bazı etkinliklerin velileri mali açıdan zorlayacağını düşünürüm. *	.40
	33. Bilgisayar kullanmayı tam bilmediğimden yeni teknolojik altyapılı materyaller hazırlayamam. *	.42
	44. Öğrencilerin hiç bilmedikleri bir konuyu keşfetmelerini sağlamakta güçlük çekerim. *	.68
	47. Öğrenci görüşlerinin tartışılma aşamasında sınıf yönetiminde zorluk çekerim. *	.71
50. Öğrencilere eski bilgilerini yeni durumlarda kullanırmakta zorluk çekerim*	.74	
Bakış Açısı	1. Yapılandırmacılığın yararlı bir yaklaşım olduğunu düşünürüm.	.69
	3. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin etkinlik yapmaktan zevk almam *	.59
	4. Yapılandırmacılığın yararlı bir yaklaşım olduğunu düşünürüm.	.59
	5. Yapılandırmacı yaklaşımın bulunduğu hizmet içi eğitimi almak isterim.	.62
7. Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili gelişmeleri takip etmek hoşuma gider.	.69	
9. Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeni bir şeyler öğrenmekten mutlu olurum.	.72	
Faktör 5	18. Etkinliklerin sadece sınıf ortamında uygulanacağını düşünürüm	.58
	22. Kitaplardaki etkinliklerin çoğunu derslerimde uygularım.	.44
	58. Her tema sonunda öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için öz değerlendirme formunu yaptırım.	.48