



---

---

## Eğitim Fakültesi Dergisi

---

---

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

### Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma

**Engin Karadağ<sup>\*</sup>, Sevgi Deniz<sup>\*\*</sup>, Tuğba Korkmaz<sup>\*\*\*</sup>, Gürkan Deniz<sup>\*\*\*\*</sup>**

*Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

*Güzin Dinçkök İlköğretim Okulu*

*Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği (TÖDER)*

*Özel Eyüboğlu Çamlıca İlköğretim Okulu*

*ekaradag@yeditepe.edu.tr & tgbkorkmaz@hotmail.com &*

*gurkandeniz@hotmail.com*

**Özet.** Ülkemizde 2005–2006 öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren program, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak geliştirilmiştir. Bireyin bildiklerini yapılandırması, keşfetmesi ve yaratması şeklinde tanımlanan öğrenme, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında; bilginin sorgulanması, yorumlanması ve analiz edilmesi sürecini kapsar. Bu süreçten hareketle yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının temelini oluşturan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve düşünceleri saptanmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, sınıf öğretmeni, ilköğretim.

**Abstract.** In our country, in the education year of 2005-2006 there has been a new program developed which based on constructivist learning approach. In the constructivist learning approach a person has to construct, discover

and create what he/she knows and the learner can have the privilege to analyze, criticize and question what he/she knows. In this study, the views and the ideas of classroom teachers regarding the constructivist learning approach taking a place in the center of the renewed primary school programmes have been tried to find out.

**Key words:** Constructivist learning approach, classroom teachers, primary education.

---

## Giriş

Son yıllarda ülkemizin de içinde yer aldığı TIMSS-R, PIRLS ve PISA eğitim durumu karşılaştırılmalarında öğrencilerimizin çok iyi sonuçlar almadığı saptanmıştır<sup>1</sup>. Bunun nedenlerinin araştırıldığı çok sayıdaki çalışmada [Koca Özgün & Şen, 2002; Savran, 2004; Aşkar & Olkun, 2005] eğitim sistemimizdeki ezberci ve kalıplara dayalı klasik öğrenme sistemi olduğu görülmektedir. 2005–2006 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim birinci kademesinde, öğrenciyi sınıf içinde sürekli pasif tutan, öğretmeni dinlemekten başka bir öğrenme biçimi sunamayan, öğrenme yöntemleri bir kenara bırakılarak; öğrenciyi merkeze alarak, öğrencinin düzeyine uygun öğrenme yöntem- teknikleriyle araştırmaya ve isteyerek öğrenmeye olanak sağlayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir.

Yapılandırmacılık<sup>2</sup> ülkemizde, İngilizce *constructivism* sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. Yine oluşturmacılık, kurmacılık, bütünleştiricilik, yapılandırıcı öğrenme, yapısalcı öğrenme, oluşumcu yaklaşım gibi kelime ve kavramlarla yapılandırmacılık ifade edilmektedir (Demirel, 2001, s.241). Tüm bu kavramların temel dayanağını bilginin doğası ve öğrenme oluşturmaktadır (Brooks & Brooks, 1993, s.93). Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2000, s.75). Özünü, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması oluşturmaktadır (Perkins, 1999, s.355).

Genel olarak yapılandırmacı öğrenme; insanların, kendi davranışlarının amaca yönelik olduğu kadar bilginin ve anlamın pasif değil, aktif yapılan-

---

<sup>1</sup> Bakınız: TIMSS raporları için: <http://www.timss.org>; PIRLS raporları için: <http://www.pirls.org>; PISA raporları için: <http://www.oecd.org> ve ulusal raporlar için: <http://earged.meb.gov.tr>.

<sup>2</sup> Makalede, *constructivism* sözcüğünün karşılığı olarak yapılandırmacılığın alınmasının temel dayanağı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapılandırmacılık sözcüğünü kullanmasıdır.

dırıcıları olmasından yola çıkılarak temellendirilmiştir (Cobb, 1994, s.17). Yapılandırmacılık kendi başına bir öğrenme teorisi olarak görülemez, buna karşın anlamaya ya da bilmeye nasıl ulaşıldığıyla ilgili felsefi bir bakış olarak görülebilir (Savery & Duffy, 1995, s.35). Bu bağlamda yapılandırmacılık eğitim açısından bir öğrenme kavramı ya da bir çerçevesidir. Her ne kadar yapılandırmacılığın çeşitli yorumları varsa da bunlar bütünsel olarak aşağıda olduğu gibi özetlenebilir;

- Yapılandırmacılıkta bilgi parçalarından bir şey inşa etme yani ortaya çıkan yapı, anlama olarak değerlendirilemez (Glaserfeld, 1995, s.7).
- Yeni bir anlayışla temellendirilmiş olmasına karşın yapılandırmacı öğrenmenin temel fikri Piaget tarafından mevcut bilgi teorileri ve bilgi felsefesi konularını yetersiz bulunması nedeniyle oluşturulmuştur. Bu kapsamda Piaget (1952) çocukların çevre ile etkileşimindeki öğrenme sürecini tanımlamak için özümleme ve zihne yerleştirme kavramlarını literatüre kazandırmıştır.
- Öğrenme durumunda çocukların var olan zihinsel yapısı [şemaları] çevrede yeni deneyim ve bilgilerle işbirliği yapar. Daha sonra çocuğun düşünmesinde sayısal değişiklikler meydana gelir. Zihne yerleştirme, yeni bilgilerin önceki bilgilerle bütünleşmesi ile meydana gelir. Bilişsel özümleme de yeni bilgi eski bilgi ile karşılaştırılması sırasında az ya da çok değişime uğrar. Eğer eski yapı yeni ile uyumlu değilse, daha uygun ve faydalı yeni yapı yaratılır ve çocuğun kafasında niteliksel değişimler meydana gelir. Yeni bilgi ile uğraşılması, çocuğun bilişsel gelişimi bakımından yeterli değildir, fakat özellikle anlamlı ve etkileşimli bağlamda süreç, karşılaştırmaları ve düzeltmeleri gerektirir (Laney, 1990, s.37).

Bu yorumlar ışığında yapılandırmacı öğrenmenin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemlerde, öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi, kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler (Beevevino, Dengel & Adams, 1999, s.276). Buna karşın bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks & Brooks, 1993, s.41). Bir başka deyişle yapılandırmacı öğrenme çevre ile insan beyni arasında güçlü bir bağ kurulmasıdır.

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine; tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi sürece etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirilir. Bu noktada bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi oluşturur ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999, s.370). Her kazanılan bilgi, bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar. Çünkü yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine bina edilir. Böylece yapılandırmacı öğrenme, var olan ve yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olan bilgilerle bütünleştirme sürecidir. Ancak bu süreç, sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır (Limon, 2001, s.358). Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırmacı öğrenme, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı; bütün öğrencileri aynı farz edip, onlara grup halinde seslenmeye karşıdır. Bunun yerine öğrencilerin; bireysel ihtiyaçlarına, güçlü ve zayıf yönlerine, ilgilerine ve deneyimlerine önem vermektedir. Programı sıkı sıkıya takip etmek yerine, konuları seçmek ve kendi şartlarına uyarlamayı tercih etmektedir. Öğrenciler arasında rekabeti desteklememek yerine; bilgiyi ve sorumlulukları paylaşmaya, ayrıca karşılıklı saygıya dayanan bir sınıf atmosferi oluşturmaya çalışmaktadır. Öğrenmenin sorumluluğu öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılmaktadır (Jonassen, 1994, s.34).

Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenme; insan zihnindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelir; yani öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç-süreçtir (Yaşar, 1998, s.699). Bu durumda birey; dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, aktif özümleyicisi ve davranış oluşturusudur. Çünkü insan zihni boş bir depo değildir ve bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanamaz. Dolayısıyla, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında her birey, öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bunun için; öğretmen, sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi öğretim stratejilerine daha fazla yer vermelidir. Böylece öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rehber, bir yardımcı veya bir kılavuz olacaktır (Saban, 2004, s.79)

Brooks & Brooks (1993) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğretmenlerin öğretimde aşağıdaki tutum ve davranışları sergileyeceklerini ileri sürmektedir;

- Öğrencilerinin öne sürdükleri fikirleri desteklerler.
- Ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynaklar ve materyalleri kullanırlar.
- Öğrencilere ödev verirken sınıflandırma, analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramlara yer verirler.
- Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe giderler.
- Çeşitli kavramlar hakkındaki anlayışlarını belirtmeden önce, öğrencilerin o kavramlar hakkındaki fikirlerini ve anlayışlarını bulmak için çaba sarf ederler.
- Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle karşılıklı iletişime ve diyaloga girmelerini özendirirler.
- Öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular yönelterek, araştırma yapmalarını özendirirler.
- Öğrencilerin ilk cevaplarını genişleterek, ilaveler yaparak ve örnekler vererek, işlenen konuların aydınlığa kavuşturmaya çalışırlar.
- Öğrencilere yönelttikleri sorulara cevap verebilmeleri için yeterli zaman tanırlar.
- Öğrencilerin doğal meraklarını geliştirmek için öğretim stratejilerinde sık sık değişiklik yaparlar.

#### **Araştırmanın Amacı**

Brooks & Brooks (1993) tarafından belirtilen tutum ve davranışlar göz önüne alınarak yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir eğitim programının başarılı olabilmesi için, program uygulayarak öğretmenlerin birtakım niteliklere sahip olması gerekir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğretmen; açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alanında da çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil, uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenendir (Seiley, 1999, s.19). Bu doğrultudan hareketle araştırmanın temel amacında *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?* sorusuna cevap aranmıştır.

#### **Alt Amaçlar**

- Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *eğitim durumu, uygulama, sınıf-içi iletişim ve sınıf yönetimi, değerlendirme*

ve *fiziksel durum* boyutlarına ilişkin görüşleri öğretmenlerin *cinsiyet* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

- Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *eğitim durumu, uygulama, sınıf-içi iletişim ve sınıf yönetimi, değerlendirme* ve *fiziksel durum* boyutlarına ilişkin görüşleri öğretmenlerin *yaş* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *eğitim durumu, uygulama, sınıf-içi iletişim ve sınıf yönetimi, değerlendirme* ve *fiziksel durum* boyutlarına ilişkin görüşleri öğretmenlerin *mesleki kıdem* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

**Araştırmanın modeli.** Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Karasar (1995)'a göre tarama modeli var olan durumu aynen resmetmeyi esas alan araştırma yaklaşımıdır.

**Evren ve örneklem.** Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilköğretim okullarında 2005–2006 öğretim yılında görev yapan 29179 [ilsis.meb.gov.tr] sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemin seçimi için; İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapan ve araştırma evrenindeki okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alacak şekilde tabakalı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Her tabakada yer alan eğitim bölgesinden random yolla belirlenen 1173 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır.

**Veri toplama aracı.** Araştırmada veri toplama aracı olarak *Yapılandırmacı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri Belirleme Ölçeği* ve *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Bu araçların özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

*Yapılandırmacı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri Belirleme Ölçeği:* Özmen (2003) tarafından geliştirilen ölçek 67 maddeden ve beş alt<sup>3</sup> boyuttan

---

<sup>3</sup> Alt boyutlar;

- Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin *Eğitim Durumları* boyutu [20 madde].
- Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin *Uygulama* boyutu [23 madde]
- Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin *Sınıf-içi İletişim ve Sınıf Yönetimi* boyutu [8 madde].

oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin ifade ettiği her bir nitelik düzeyi olumlu düzeyden olumsuz düzeye giden beşli likert tipi bir skala yardımıyla değerlendirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi 322 öğretmen üzerinden tekrarlandığında alt boyutlar için Cronbach Alpha değeri 0.70–0.79 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplamı için iç tutarlılık düzeyi de Cronbach Alpha 0.81 olarak hesaplanmıştır.

*Kişisel bilgi formu:* Örneklem grubundaki öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem durumları hakkında bilgi toplamak üzere hazırlanmıştır.

**Verilerin toplanması.** Araştırmada veriler, 2005–2006 öğretim yılı içerisinde örneklem grubunda bulunan 1173<sup>4</sup> sınıf öğretmenine araştırmacılar tarafından veri toplama aracının uygulanması yoluyla elde edilmiştir.

**Verilerin çözümlenmesi.** Araştırmada istatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, ardından öğretmenlere uygulanan ölçek üzerindeki maddeler 5’li likert sistemiyle puanlanmıştır. Bu kapsamda;

- Örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puanların; cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi,
- Örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puanların yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi,
- Tek yönlü varyans analizi sonucunda farkın hangi gruplar arasındaki olduğunu belirlemek için Post Hoc Scheffe testi kullanılmıştır.

## Bulgu ve Yorumlar

**Araştırma grubunun demografik niteliklerine ait bulgular.** Araştırmaya katılan 1173 sınıf öğretmenin öncelikle kişisel profilleri çıkarılmış, öğretmenlere ilişkin bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

- 
- Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin *Değerlendirme* boyutu [8 madde]
  - Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına yönelik *Fiziksel Durum* boyutu [8 madde].

<sup>4</sup> 1173 sınıf öğretmeni, eksiksiz olarak doldurulan ve değerlendirmeye alınan veri toplama araçlarını ifade etmektedir.

**Tablo 1.** Örneklem Grubuna Ait Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Seçenekler	1	2	3	4	5	6	Toplam
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	Kadın					
<i>f</i>	551	622					1173
%	46.9	53.1					100
<b>Yaş</b>	25-30	31-35	36-40	41-45	46-50	+51	
<i>f</i>	141	216	384	157	155	77	1173
%	12.0	18.4	32.7	13.3	13.2	8.5	100
<b>Kıdem</b>	1-10	11-15	16-20	21-25	+26		
<i>f</i>	130	253	498	142	139		1173
%	11.0	21.5	42.5	12.1	11.8		100

Tablo 1 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan 1173 sınıf öğretmenin 551'i erkek (%46.9), 622'si kadın (%53.1); 141'i (%12.0) 25-30 yaş grubu; 216'sı (%18.4) 31-35 yaş grubu; 384'ü (%32.7) 36-40 yaş grubu; 157'si (%13.3) 41-45 yaş grubu; 155'i (%13.2) 46-50 yaş grubu ve 77'si (%8.5) 51 ve üzeri yaş; 130'u (%11.0) 1-5 yıl mesleki kıdeme; 253'ü (%21.5) 6-10 yıl mesleki kıdeme; 498'i (%42.5) 11-15 yıl mesleki kıdeme; 142'si (%12.1) 16-20 yıl mesleki kıdeme ve 139'u (%11.8) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

**Ölçek alt boyutlarının puanlarına ilişkin bulgu ve yorumlar.** Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin ölçekten elde ettikleri puanlara ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve düzeyleri Tablo 2.'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Konusundaki Görüşlerinin Ortalamalarına Ait Ortalama ve Standart Sapmaları

ALT BOYUTLAR	<i>N</i>	$\chi$	<i>ss</i>	<i>Düzye</i>
1-Eğitim Durumu	1173	80,57	7,38	Sıklıkla
2-Uygulama	1173	69,54	11,22	Kararsızım
3-Sınıf İçi İletişim ve Sınıf Yönetimi	1173	33,93	3,02	Sıklıkla
4-Değerlendirme	1173	30,48	3,95	Çok Seyrek
5-Fiziksel Durum	1173	26,50	5,28	Çok Seyrek



Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin *Eğitim Durumu* boyutundaki ortalamalarının düzeyine bakıldığı zaman *Sıklıkla* görüşüne sahip olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre sınıf öğretmenleri, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını ilişkin yeterli eğitim ve bilgi birikimine sahip oldukları görüşündedirler. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşlerinin *Uygulama* boyutundaki ortalamalarının düzeyine bakıldığı zaman *Kararsızım* görüşünün ağır bastığı saptanmıştır. Bu sonuca göre sınıf öğretmenleri, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayabilme konusunda kararsız oldukları görüşündedirler. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşlerinin *Sınıf İçi İletişim ve Sınıf Yönetimi* boyutundaki ortalamalarının düzeyine bakıldığı zaman *Sıklıkla* görüşüne sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuca göre sınıf öğretmenleri, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarında sınıf-içi iletişim ve sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi birikimine sahip oldukları görüşündedirler. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşlerinin *Değerlendirme* boyutundaki ortalamalarının düzeyine bakıldığı zaman *Çok Seyrek* görüşüne sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuca göre sınıf öğretmenleri, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının değerlendirme boyutunda kendilerinin yetersiz görmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşlerinin *Fiziksel Durumu* boyutundaki ortalamalarının düzeyine bakıldığı zaman *Çok Seyrek* görüşüne sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuca göre sınıf öğretmenleri, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının okullarında uygulanabilmesi için fiziksel durumu yeterli olmadığı görüşündedirler.

**Ölçek alt boyutlarının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumlarına ait bulgu ve yorumlar:** Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçek alt boyutlarının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 3-5.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Kadın f= 622		Erkek f=551		Sd	t	p
	χ	ss	χ	ss			
	1-Eğitim Durumu	81.48	7.10	78.41			
2-Uygulama	68.75	12.03	71.45	8.80	1171	-1.45	0.149
3-Sınıf-içi İletişim ve Sınıf Yönetimi	34.11	2.97	33.49	3.14	1171	1.23	0.217
4-Değerlendirme	30.63	3.60	30.12	4.69	1171	0.77	0.437
5-Fiziksel Durum	26.58	5.53	26.31	4.67	1171	0.30	0.762

Tablo 3 incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusunun *Eğitim Durumu* boyutuna ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark [p=.012] saptanmıştır. Grup sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğretmenler, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin eğitim düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yetkin olduklarını düşünmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin diğer boyutlarda kadın ve erkek görüşleri arasında anlamlı bir fark [p>.05] olmadığı saptanmıştır.

**Tablo 4.** Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Yaş Grupları	25-30		31-35		36-40		41-45		46-50		+50	
	f=141		f=216		f=384		f=157		f=155		f=77	
	χ	ss	χ	ss	χ	ss	χ	ss	χ	ss	χ	ss
1-Eğitim Durumu	80.9	7.5	78.7	6.4	83.3	4.2	81.8	8.3	87.2	8.1	80.9	7.5
2-Uygulama	68.0	10.6	66.9	11.6	73.9	10.3	69.9	10.4	70.7	12.1	68.0	10.6
3-Sınıf-içi İletişim ve Sınıf Yönetimi	33.1	2.5	33.3	2.5	34.9	2.3	34.8	3.5	37.0	3.0	33.1	2.5
4-Değerlendirme	29.0	4.6	29.1	2.5	31.9	3.2	32.6	3.2	36.0	2.6	29.0	4.6
5-Fiziksel Durum	26.5	5.2	25.3	5.3	27.7	5.5	27.7	4.3	30.5	2.8	26.5	5.2

**Tablo 4.** Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları (Devamı)

ALT BOYUTLAR	Levene Statistic	df1	df2	p
1- Eğitim Durumu	2.376	5	1167	0.41
2- Uygulama	0.376	5	1167	0.86
3- Sınıf-İçi İletişim ve Sınıf Yönetimi	1.669	5	1167	0.15
4- Değerlendirme	2.842	5	1167	0.17
5- Fiziksel Durum	2.211	5	1167	0.55

**Tablo 4.** Anova ve Post Hoc Scheffe Tablosu (Devamı)

ALT BOYUTLAR	Vary. Kay.	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Scheffe
1- Eğitim Durumu	G.A.	1531.56	5	306.313	6.52	.000	1-2,4,5,6
	G.İ.	7838.78	1167	46.939			3-4
	Top.	9370.34	1172				
2- Uygulama	G.A.	1083.23	5	216.64	1.75	.124	-
	G.İ.	20579.68	1167	123.23			
	Top.	21662.92	1172				
3- Sınıf İçi İletişim ve Sınıf Yönetimi	G.A.	270.57	5	54.11	6.91	.000	1-4,5,6
	G.İ.	1306.59	1167	7.82			2-6
	Top.	1577.16	1172				
4- Değerlendirme	G.A.	826.54	5	165.31	14.85	.000	1-4,5
	G.İ.	1858.63	1167	11.13			3-4,5,6
	Top.	2685.17	1172				4-6
5- Fiziksel Durum	G.A.	492.21	5	98.44	3.81	.003	1-6
	G.İ.	4311.03	1167	25.81			3-6
	Top.	4803.24	1172				

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaşları açısından yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda tüm boyutlar için anlamlı bir fark [ $p > .05$ ] saptanmamış ve varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlen-

miştir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *Eğitim Durumu* boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin yaşları açısından anlamlı bir fark [ $p=.000$ ] saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucuna göre farkın 25–30 yaş grubundaki öğretmenler ile 31–35, 46–50, 51 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler ve 36–40 yaş grubundaki öğretmenler ile 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *Uygulama* boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin yaşları açısından anlamlı bir fark [ $p=.124$ ] saptanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayabilme konusundaki görüşleri öğretmenlerin yaşlarına göre değişmemektedir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *Sınıf-içi İletişim ve Sınıf Yönetimi* boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin yaşları açısından anlamlı bir fark [ $p=.000$ ] saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucuna göre farkın 25–30 yaş grubundaki öğretmenler ile 41–55, 46–50, 50 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler arasında, 31–35 yaş grubundaki öğretmenler ile 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler arasında ve 36–40 yaş ile 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *Değerlendirme* boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin yaşları açısından anlamlı bir fark [ $p=.000$ ] saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucuna göre farkın 25–30 yaş grubundaki öğretmenler ile 41–55, 46–50, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler arasında, 31–35 yaş ile 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler arasında ve 36–40 yaş grubundaki ile 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *Fiziksel Durum* boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin yaşları açısından anlamlı bir fark [ $p=.003$ ] saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucuna göre farkın 25–30 yaş grubundaki öğretmenler ile 41–45, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler arasında, 31–35 yaş grubundaki öğretmenler ile 41–45 yaş grubundaki öğretmenler arasındadır.

**Tablo 5.** Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	1-10		11-15		16-20		21-25		+26	
	f=130		f=253		f=498		f=142		f=139	
ALT BOYUTLAR	$\chi$	ss	$\chi$	ss	$\chi$	ss	$\chi$	ss	$\chi$	ss
1- Eğitim Durumu	78.5	7.3	81.5	6.3	82.3	5.6	81.9	4.5	82.6	9.5
2- Uygulama	70.2	10.7	65.9	11.9	66.4	12.7	74.1	10.7	70.9	10.1
3- Sınıf-İç İletişim ve Sınıf Yönetimi	32.9	2.6	33.7	3.1	34.3	2.7	36.0	1.6	35.1	3.7
4- Değerlendirme	28.3	3.7	31.2	3.0	30.6	2.5	33.1	2.9	33.3	3.6
5- Fiziksel Durum	25.7	4.7	25.4	6.7	26.0	6.4	29.7	3.4	27.9	4.0

**Tablo 5.** Varyansların Homojenliği Testi (Devamı)

Alt Boyutlar	Levene Statistic	df1	df2	p
1- Eğitim Durumu	4.627	4	1168	0.10
2- Uygulama	.658	4	1168	0.62
3- Sınıf-İç İletişim ve Sınıf Yönetimi	3.806	4	1168	0.50
4- Değerlendirme	1.467	4	1168	0.21
5- Fiziksel Durum	6.352	4	1168	0.50

**Tablo 5.** Anova Post Hoc Scheffe Tablosu (Devamı)

ALT BOYUTLAR	Vary. Kay.	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Scheffe
1- Eğitim Durumu	G.A.	550.26	4	137.566	2,620	.370	-
	G.İ.	8820.08	1168	52.501			
	Top.	9370.34	1172				
2- Uygulama	G.A.	1029.04	4	257.26	2,09	.840	-
	G.İ.	20633.87	1168	122.82			
	Top.	21662.92	1172				
3- Sınıf-İç İletişim ve Sınıf Yönetimi	G.A.	191.10	4	47.77	5,79	.000	1-4,5
	G.İ.	1386.06	1168	8.25			
	Top.	1577.16	1172				
4- Değerlendirme	G.A.	717.74	4	179.43	15,32	.000	1-2,4,5
	G.İ.	1967.43	1168	11.71			
	Top.	2685.17	1172				
5- Fiziksel Durum	G.A.	333.35	4	83.33	3,13	.016	1-4
	G.İ.	4469.89	1168	26.60			
	Top.	4803.24	1172				

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda tüm boyutlar için anlamlı bir fark [ $p > .05$ ] saptanmamış ve varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *Eğitim Durumu* ve *Uygulama* boyutlarına ilişkin görüşleri öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı [ $p > .05$ ] bir şekilde değişmemektedir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *Sınıf-içi İletişim* ve *Sınıf Yönetimi* boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir fark [ $p = .000$ ] saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucuna göre farkın 1–10 yıl kıdemi bulunan öğretmenler ile 21–25, 26 yıl ve üstü mesleki kıdemi bulunan öğretmenler arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *Değerlendirme* boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir fark [ $p = .000$ ] saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucuna göre farkın 1–10 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenler ile 11–15, 21–25, 26 yıl ve üstü yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenler arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *Fiziksel Durum* boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir fark [ $p = .016$ ] saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucuna göre farkın 1–10 yıl hizmeti bulunan öğretmenler ile 21–25 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenler ve 11–15 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenler ile 21–25 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenler arasındadır.

### Tartışma

Araştırmada elde edilen sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulama konusunda kendilerinin yeterli düzeyde görmemeleri yapılan birçok araştırma ile [Gözütok, Akgün & Karacaoğlu, 2005, Gömleksiz, 2005; Özdemir, 2005; Korkmaz, 2006; Özpolat, Sezer, İşgör & Sezer, 2007; Gömleksiz, 2007] paralellik göstermektedir. Bu sonuca karşın sınıf öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayabilecekleri yeterli eğitim düzeyine ve sınıf yönetimine sahip olduklarını görüşündedirler. Bu iki boyutun çelişmesi yani, öğretmenlerin kendilerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin eğitim ve sınıf yönetimi düzeylerini yeterli görmelerine karşın uygulamayabilme düzeylerini yetersiz görmeleri

Özdemir (2005) tarafından yapılan araştırmada da saptanmıştır. Bu çelişkiyi Gözütok, Akgün & Karacaoğlu (2005); öğretmenlerin bir eğitim ihtiyacı hissetmediklerinden ve gelişime kapalı olduklarından kaynaklandığını vurgulamaktadırlar. Sonuçların ortaya koyduğu üzere öğretmenlerin uygulamaya yönelik eksikliklerini giderici hizmet-içi eğitimler verilmelidir. Ancak Yapıcı & Leblebiciler (2007) tarafından yapılan araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin hizmet-içi eğitimlerin yetersiz olduğu saptanmıştır. Bu araştırma bulgusu da dikkate alınarak yapılacak olan hizmet-içi eğitim programları; sadece teorik bilgileri içermemeli, etkili uygulama örnekleri de sunularak, bunların sınıflarında etkili ve amaca uygun biçimde kullanmaları sağlanmalıdır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının değerlendirme boyutundaki yetersiz görmeleri birçok araştırma [Çerçi & Semerci, 2004; Gömleksiz, 2005; Gözütok, Akgün & Karacaoğlu, 2005; Özdemir, 2005; Korkmaz, 2006; Yapıcı & Leblebiciler, 2007, Gömleksiz, 2007] bulgusu ile paralellik göstermektedir. Gömleksiz'in (2005) yapmış olduğu çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alan yeni ilköğretim programında öğretmenlerin en fazla zorlandıkları boyutun ve Gözütok, Akgün & Karacaoğlu (2005) tarafından yapılan araştırmada hizmet-içi eğitim sırasında öğretmenlerin en tedirgin oldukları boyutun değerlendirme olduğu saptanmıştır. Öğretim sürecinin en önemli boyutlarından olan ölçme-değerlendirme etkinlikleri daha sade hale getirilmeli, süreç değerlendirme konularında öğretmenlerin eğitim eksiklikleri giderilmelidir. Ayrıca dönem sonlarında sürecin bizzat uygulayıcı olan öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri alınarak sürece esneklik yapısı kazandırılmalıdır.

Araştırmada eğitim ortamlarının -fiziksel durum- yetersiz olduğu sonucu yapılan birçok araştırma [Gömleksiz, 2005; Ergün, Çelik & İnan, 2006; Korkmaz, 2006; Gömleksiz & Kan, 2006; Yapıcı & Leblebiciler, 2007; Gömleksiz, 2007; Özpolat, Sezer, İşgör & Sezer, 2007] bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca Chenh (1994) tarafından yapılan araştırmanın; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını yeni uygulayan ülkelerinin eğitim ortamı ve fiziksel çevrenin yetersizliği bulgusu ile örtüşmektedir. Maiden & Foreman (1998) ve Yapıcı (2005) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının başarıya ulaşması için eğitim ortamlarının -fiziki alt yapı olanaklarının- ön koşullardan biri olduğunu belirtmektedirler. Yapıcı & Leblebiciler (2007) tarafından yapılan araştırmada farklı eğitim bölgelerindeki ilköğretim okullarında farklı fiziki alt yapıya sahip okullara rastlanmıştır. Tüm bu araştırmalardan hareketle, öğrenciler arasındaki fırsat eşitliğinin sağlanması ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının başarıya ulaşması için; okulların

fiziki alt yapıları, ders araç-gereçleri, donanımları ve diğer eksiklikleri en kısa zamanda tamamlanarak, okullar arasında farklılıklar ortadan kaldırılmalıdır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin sadece eğitim düzeylerinde kadın öğretmenler kendilerini bu konuda daha yetkin görürlerken diğer boyutlarda bir fark saptanamamıştır. Araştırmanın bu bulgusu bazı araştırma bulguları [Gömleksiz, 2005; Collins, 2005] ile örtüşmektedir. Araştırmada saptanan eğitim düzeyi boyutundaki farklılaşmanın; sınıf öğretmenliğini tercih eden öğretmen adaylarının yoğunluğunun kadın olması ve kadın öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları konusundaki araştırmalarda [Öztürk, Doğan & Koç, 2005; Doğan, 2005; Pahlivan-Baykara, 2004; Akgün, Yıldız & Canbulut, 2003] tutumlarının erkek adaylara oranla yüksek çıkmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bakımdan MEB ve Eğitim Fakültelerinin işbirliği ile erkek öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği özendirilmelidir.

Öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilgi birikimi konusunda mesleki kıdemi ve yaş düzeyi yüksek öğretmenlerinin mesleki kıdemi ve yaş düzeyi düşük öğretmenlere göre kendilerini yeterli görmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu bazı araştırma bulguları [Yapıcı & Leblebiciler, 2007; Gömleksiz, 2007] ile örtüşmektedir. Bu farkın Öngen'ün (2003) belirttiği üzere; son yıllarda öğretmen eğitimi araştırmaları incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf-içi davranış ve öğretim becerileri incelenmekten çok düşünce ve inançlarını incelemeye doğru bir yönelim göstermekte ve öğretmenlerin sahip oldukları düşüncelerinin eğitim-öğretim sürecini etkilenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temellinde geliştirilen yeni ilköğretim programının başarıya ulaşması için hizmetteki öğretmenlerin eğitimi kadar hizmet öncesi öğretmenlerinde bu anlayışa göre yetiştirilmesi gerekmektedir. Her ne kadar eğitim fakültesi programları güncellenmesi karşın, yeni program tam olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile örtüşmemektedir. En kısa zamanda programdaki bu eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir.

### **Kaynakça**

- Akgün, N., Yıldız, K & Canbulut, K. Aday Öğretmenlerin Kendilerini Bir Öğretmen Olarak Algılamaları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2003: 3(6), 1-17.
- Akşar, P. & Olkun, S. PISA 2003 Sonuçları Açısından Okullarda Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı. Eğitim Araştırmaları. 2005: (19), 15-34.



- Beevevino, M.M., Dengel, J. & Adams, K. Costructivist Theory in The Classroom: Internalizing Concepts Through Inquiry Learning. The Clearing House, 1999. 72(5), 275–278.
- Brooks, G. & Books M.G. The Case For Constructivist Classrooms. Virginia: ASCD Alexandria. 1993.
- Cheng, Y.C. Classroom Environmen and Student Affective Performance: An Effective Profile. Journal of Experimental Education. 1994: (62): 221–239.
- Cobb, P. Where is The Mind? Constructivism and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development. Educational Researcher. 1994: (23), 13–20.
- Collins, A.B. İlköğretim Türkçe programları pilot uygulama değerlendirme. Eğitimde Yansımalar VIII Yeni İlköğretim Programının Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Ankara: Sim Matbası. 2005: 220–229.
- Çerçi, A.& Semerçi, Ç. Yapılandırmacı Bilişsel Çıraklık Modelinin Yapı Tekniği ve Uygulamaları-I Dersinde Psikomotor Öğrenmeye Etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 2004: 2 (2), 207–220.
- Demirel, Ö. Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegema Yayınevi. 2000.
- Demirel, Ö. Eğitim Sözlüğü. Ankara: Pegema Yayıncılık. 2001.
- Doğan, C. Türkiye ve Kazakistan'da Öğretmen Adaylarının Meslek Tercihi ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Düşünceleri. Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi. 2005: (33), 1–22.
- Ercan, H.F, Çelik, M.Y. & İnan, C. (2006). Yeni ve Eski Öğretim Programlarının Uygulandığı İlköğretim Okullarının Yeni Öğretim Programlarına Hazır Oluş Düzeyleri Açısındaki Karşılaştırılmaları (Diyarbakır İli Örneği). III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: Pegema Yayıncılık. 2006: 71–72.
- Glaserfeld, E. A Constructivist Approach to Teaching. (Ed. P. Steffe & J. Gale), Constructivism in Education (s. 3–15). Erlbaum: Hillsdale, 1995.
- Gömlüksiz, M.N. Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Kuramdan ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 2005: 5(2), 339–384.
- Gömlüksiz, M.N. Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Eğitim Araştırmaları. 2007: (27), 69–82.
- Gömlüksiz, M.N & Kan, A.Ü. Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırmadaki Etkililiğinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği). 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Muğla, 2006.
- Gözütok, D., Akgün, Ö.E. & Karacaoğlu, Ö.C. İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar VIII Yeni

- İlköğretim Programının Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: Sim Matbaası. 2005: 17–40.
- Jonassen, D. H. Towards a Constructivist Design Model. Educational Technology. 1994: 34 (4), 34–37.
- Karasar, N. Bilimsel Araştırma Yöntemi - Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara: 3A Araştırma-Eğitim- Danışmanlık Ltd.
- Koca Özgün, S.A. & Şen, A.İ. 3. Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması - Tekrar Sonuçlarının Türkiye İçin Değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 2002: (23), 145–154.
- Korkmaz, İ. Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiriler Kitabı. Ankara: Kök Yayıncılık. 2006: (2), 249–260.
- Laney, D. Micro Computers and Social Studies. OCSS Review. 1990: 26, 30–37.
- Limon, M. On The Cognitive Conflict As An Instructional Strategy For Conceptual Changes: A Critical Appraisal. Learning and Instruction. 2001: 36(4–5), 357–380.
- Maideb, J., & Foreman, B.A. Cost, Design and Elimate: Building a Learning Environment. School Business Affairs. 1998: 64 (1), 40–44.
- Öngen, D. Epistemolojik İnançlar İçin Problem Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkiler: Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma. Eğitim Araştırmaları Dergisi. 2003: (13), 155–163.
- Özdemir, M.S. İlköğretim Okullarındaki öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına (I-V. Sınıflar) İlişkin Görüşleri. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı. Denizli: Ani Yayıncılık. 2005: 573–581.
- Özmen, Ş.G. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. 2003.
- Özpolat, A.R., Sezer, F., İşgör, İ.Y. & Sezer, M. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Milli Eğitim. 2007: (174), 206–213.
- Öztürk, B., Doğan, O. & Koç, G. Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Fen-Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Karşılaştırılması (Gazi Üniversitesi Örneği). Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 2005: 3(1):1–22
- Pahlivan-Baykara, K. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Okul Tutumları Arasındaki İlişki. Eğitim Araştırmaları, 2004: (14), 211–218.
- Perkins D.N. The Many Faces of Constructivism. Educational Leadership. 1999: 57(2), 354–371.
- Piaget, J. Judgment and Reasoning in The Child. New York: Humanities Pres. 1952.
- Saban, A. Öğrenme Öğretme Süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2000.

- Savery, J.R. & Duffy, T.M. Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. Educational Technology. 1995: (35): 31–38.
- Savran, Z. PISA - Projesi'nin Türk Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 2004: 2(4), 397–414.
- Seiley, N. The Art of Constructivist Teaching in The Primary School. London: David Fulton Publishers. 1999.
- Yapıcı, M. & Leblebiciler, N.H. Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri. İlköğretim Online. 2007: 6 (3), 480–490.
- Yapıcı, M. Milli Eğitim Bakanlığı ve Yeniden Yapılanma. Cumhuriyet ve Bilim Teknik Dergisi. 2005: 19 (970), 20–21.
- Yaşar, Ş. Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları. 1998: 695–701.

## **Constructivist Learning Approach: A Research on the Scope of Views of Class Teachers**

### **Summary**

Learning, defined as a person has to construct, discover and create what he/she knows includes constructing, discovering and analyzing of persons knowledge in the constructivist learning approach. And it is important because new primary education programmed is based on that approach. Through that importance to determine the classroom teacher's tendency towards constructive learning approach descriptive survey model is used in that research. The researches that based on survey model, it is essential to picture the exactly the same situation. Sampling of this research group and random sampling method are used. The sample of that research 1173 classroom teachers who works in the education year of 2005-2006 in Istanbul in Anatolian side. Fivefold likert type scale has been used as collecting data tool. Data collecting tool is composed of 5 sub-dimensions that are educational status, application, communication in-class, class management, evaluation and physical situation.

In Statistical Analyses of this research;

- Independent group t-test was used to determine differentiation in points obtained by class teachers constituting the sample group from the scale with *gender* variables,

- One way variant analysis was used to determine differentiation in points obtained by class teachers constituting the sample group from the scale with *age and professional seniority* variables,
- Post Hoc Scheffé was used test to determine the place of the difference between which groups as a result of one way variant analysis.

As a result of the research, class teachers do not see themselves in adequate level about the constructivist learning approach. In spite of this result, class teachers think that they have adequate level of education and class management required in order to apply constructivist learning approach. According to these results, in-service training programs should be given to the teachers to make up their deficiency about application. The in-service training programs should not only consist of theoretical knowledge but also effective application cases should be presented, and they should be ensured to be used in an effective way compatible with the aim. Moreover, class teachers participating in this research seem insufficient on evaluation aspect of constructivist learning approach. Measurement and evaluation activities as one of the most important dimensions of the education process should be simplified and education deficiencies of teachers in process evaluation issues should be removed. Furthermore, a more flexible structure should be brought in the process by taking opinions of teachers who become personal implementing bodies of the process at the end of each semester. Physical infrastructure, course tools and materials, hardware and other deficiencies of schools should be completed and differences among schools should be completed as soon as possible in order to ensure equality of opportunity between students and constructivist learning approach to reach success. Evidences of the research indicate that female teachers see themselves more competent only in this level of the education. Teachers having a higher professional seniority and age level see themselves more sufficient compare to those having a lower professional seniority and age level in the issue of information accumulation in constructivist learning approach. In conclusion, candidate teachers should be educated with this approach as well as training of teachers on service in order ensure new primary education program developed in the basis of constructivist learning approach to reach success. Even though faculty of education programs have been updated, new program does not completely overlap with constructivist learning approach. These deficiencies in the program should be removed as soon as possible.