



MENTOR ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMINI KULLANMADAKİ YETERLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

PROSPECTIVE TEACHERS' VIEWS ON THE SUFFICIENCY LEVEL OF MENTOR TEACHERS' USE OF CONSTRUCTIVIST LEARNING APPROACH¹

Doç.Dr.Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ*

Arş.Gör.Dr.Ayşe Ülkü KAN**

Özet: Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerin yapılandırımcı öğrenme yaklaşımını kullanmadaki yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılı Bahar yarıyılında Fırat, Adıyaman, İnönü, Kilis 7 Aralık, Gaziantep, Dicle, Erzincan, Cumhuriyet, İbrahim Çeçen, Kafkas, Alpaslan, Hatay, Siirt, Atatürk ve Van 100. Yıl Üniversitelerinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde veri toplama aracı olarak Karadağ (2007) tarafından geliştirilen "Yapılandırımcı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel bölümde ise yarı yapılandırılmış dört sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmış (Alpha: 0.79, Spearman-Brown:0.77, Gutmann Split-Half: 0.75) araçlar geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, ANOVA, Mann Whitney U, LSD testi ile içerik analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi için $p < 0.05$ esas alınmıştır. Araştırma sonuçları öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, öğretim sürecini yürütme, ölçme ve değerlendirme alt boyutlarında öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından değişmediğini, bölüm değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur.

¹ Bu makale Crosscheck sonuçlarına göre orijinal bir makaledir.

* Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, nurigomleksiz@yahoo.com

** Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, aulkukan@yahoo.com





Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, Öğretmenlik Uygulaması, Mentor Öğretmen, Öğretmen Yeterliği.

Extended Abstract: *Teacher is among the most important factors that affects both students' learning and the quality of learning in a classroom setting. Teacher's effort to build a student-centered learning environment will help students improve the quality of learning. Creating constructivist learning environment makes it easier for the students to learn better. Constructivist learning approach provides students a more flexible learning environment and states that learner should actively be involved in learning process. In this process, teacher is only the guide and tries to provide students appropriate experiences during their learning. Social interaction and collaboration between teacher-students and student-student is also reinforced in constructivist learning environment.*

The aim of this study is to explore sufficiency level of mentor teachers' use of constructivist learning approach in their classrooms based on prospective teachers' views. In this context, we aimed to see if prospective teachers' perceptions of mentor teachers' sufficiency level on the use of constructivist approach differed related to gender and department variables.

Mixed methods research, which includes both quantitative and qualitative designs, was used in the study. Two different data collection tools were used in the study. For the quantitative part of the study, "Teachers' Sufficiency Scale in Relation to Constructivist Learning", developed by Karadağ (2007), was used as the data collection tool. Prior to performing factor analysis, Kaiser-Meyer-Olkin test (0.67) and Bartlett's test of sphericity were calculated to examine the correlations among variables to determine their suitability for factor analysis and the results were considered to be significant at 0.01 level. According to factor analysis process, the five-point Likert-style scale included 55 items and four factors named student, planning teaching, conducting teaching, measurement and evaluation. Cronbach Alpha reliability coefficient of the overall scale was calculated to be 0.79. Cronbach alpha reliability of each factor is as follows; Student (α : 0.77); planning teaching (α : 0.77); teaching organization (α :0.72); measurement and evaluation (α : 0.78). Spearman-Brown correlation coefficient was measured to be 0.77, Guttman split-half value was calculated to be 0.75 and these results proved that the scale was both valid and reliable. The participants were asked to rate their perceptions of mentor teachers' sufficiency level on the use of constructivist learning approach ranging from very sufficient (5) to very insufficient (1) for the first dimension; and from every time (5) to never (1) for the other three dimensions. Study group included a total of 3009 prospective teachers at Firat, Adıyaman, İnönü, Kilis 7 Aralık, Gaziantep, Dicle, Erzincan, Cumhuriyet,



İbrahim Çeçen, Kafkas, Alpaslan, Hatay, Siirt, Atatürk and Van 100. Yıl Universities in the Spring term of 2009-2010 academic year.

The data were analyzed by running Statistical Package for Social Sciences (SPSS 12.0) program. In a prior examination, when the distribution of the data was found to be non-normal, non-parametric statistical technique Mann Whitney U was used for testing the differences in terms of gender variable. When the distribution of the data was found normal, parametric statistical technique one way ANOVA was used for department variable and Independent samples t test for gender variable. Results with $p < 0.05$ were considered statistically significant. An interview form including four semi-structured questions was used to collect qualitative data. In qualitative part of the study, we aimed to explore prospective teachers' opinions in depth about mentor teachers' sufficiency levels towards the use of constructive learning approach in their classrooms. Content analysis method was used to analyze the data.

The present study which tried to evaluate prospective teachers' views on the sufficiency level of mentor teachers' use of constructivist learning approach proved that teachers had some problems in using the principles of constructivist learning approach in their classrooms. According to the results obtained from the study, statistically significant differences were found among the views of the prospective teachers toward student, planning teaching, conducting teaching, measurement and evaluation sub-scales related to department variable, but no statistically significant differences were observed in terms of gender variable. Science and technology, fine arts and preschool mentor teachers were seen more sufficient than the mentor teachers of other fields. Results of the qualitative data of the current study indicated that mentor teachers claim the reasons preventing them using principles of constructivist learning approach in their classrooms such as lack of time in the classes, habit of using traditional methods, students' individual differences, crowded classrooms, using ready-made plans, lack of information about constructivism, insufficiency of physical equipment of the schools. They also pointed they were not trained in the direction of constructivist learning approach, that is why they tend to use the rules of behaviorist approach in their classes. In the light of the data obtained within the scope of the study following suggestions are presented; Teachers should be given in-service education about constructivism and constructivist learning environment. Student numbers should be reduced in order to design constructivist learning settings. Teachers should be given the chance and opportunity of using their own learning activities. They should be able to make choices among alternatives to facilitate learning.

Doç.Dr.Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Arş.Gör.Dr.Ayşe Ülkü KAN





Key Words: *Prospective teacher, teaching practicum, mentor teacher, teacher sufficiency.*

GİRİŞ

Yapılandırmacılık uzun zamandır eğitimle ilgili çalışmalarını etkileyen ve etkisini her alanda gösteren bir öğrenme kuramı olarak belirmiştir. Özellikle Immanuel Kant'ın görüşlerinden etkilenerek ortaya çıktığı bilinen yapılandırmacı anlayış, eğitimde ortaya çıkan reform hareketlerini derinden etkilemektedir. Ülkemizde de bu etkiler ilköğretim programlarıyla başlamış ve daha sonra gerek öğretmen yetiştirme gerekse okulların fiziksel durumları da beraber olmak üzere pek çok alanı etkilemiştir. Bu bağlamda yapılandırmacılığın ne olduğunu açıklamakta fayda görülmektedir.

Yapılandırmacılığın davranışçı akıma tepki olarak doğan ve ciddi anlayış değişikliklerini de beraberinde getiren bir akım olduğu bilinmektedir. Bu akım pozitivist/akılcı akımın geçerliğini sorgulayan ve yapılandırmacı/yorumlamacı bir akım olarak tanımlanmaktadır (Ağbek ve Ağlagül, 2011: 2). Öğretimde davranış ve becerilerden çok bilişsel gelişim ve derin anlamaya odaklanan bu akımın Piaget, Vygotsky, Bruner, Gardner, Goodmann gibi öğrenme üzerine çalışmalar yürüten kişilerin çabalarına dayandığı ifade edilmektedir (Fosnot ve Perry, 2007: 9). Yapılandırmacılık eğitimle alakalı olarak eğitim, öğrenme, öğretme, bilgi, öğretmen, değerlendirme, öğrenme-öğretme süreci gibi kavramların farklı biçimde yorumlanmasına ve anlamlandırılmasına yol açmıştır. Çünkü yapılandırmacılık bu kavramlara ilişkin anlayışın farklılaşmasına neden olmuştur.

Yapılandırmacı anlayışta en belirgin değişim bilgi kavramında ve bilginin öğrenilmesi noktasında gerçekleşmiştir. Bilgi kavramına ilişkin farklı algılayış beraberinde diğer kavramların da yeniden yorumlanmasına neden olmuştur. Yapılandırmacılığa göre bilgi, bireyin deneyimleri sonucunda öğrenenin zihninde oluşur (Bodner, 1986: 873; Airasian ve Walsh, 1997: 444-445). Başka bir deyişle, bilginin bireyin zihninde yapılandırıldığını savunulur (Ağbek ve Ağlagül, 2011: 2). Bilginin bir yapılandırma süreciyle ortaya çıktığından hareketle Jonassen (1999), yapılandırmacılığı kişisel anlam oluşturma süreci olarak yorumlamaktadır. Yani yeni düşünceler, önceki öğrenmeler ve deneyimler birleştirilerek anlamlı bütünler oluşturmaktadır. Benzer biçimde Gültekin, Karadağ ve Yılmaz (2007: 51) da yapılandırmacılığın etkin bir anlam oluşturma süreci olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Bu görüşlerden hareketle,

bu anlayışın bireyi, bireyin özelliklerini ve kişisel oluşum süreçlerini önemseyen düşünülebilir.

Bir öğrenme teorisi olarak bilinen yapılandırmacılık, bireyin öğrenme sürecindeki rolünü önemseyen ve bireyi öğrenme sürecinde anlamlı ve önemli gören bir anlayışı yansıtmaktadır. Brooks ve Brooks'un (1999a:18) da belirttiği gibi yapılandırmacılık, öğrenenin öğrenme sürecindeki rolünü açıklayan bir öğrenme teorisidir. Buradan hareketle bu süreçte bireyin kendi öğrenmesi üzerindeki rolünün ne kadar büyük olduğu ortaya çıkmış olur. Bu teori, bireyin daha çok düşünmesi, anlaması, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması ve davranışlarını kontrol edebilmesi için temel bilgi ve becerileri öğrenmesi gerektiğini kabul eder. Böylece bireyin farklı bakış açıları bir araya getirmesi, araştırması, sorgulaması, yorumlaması ve bilgiyi aktif olarak yapılandırması beklenir (Akpınar ve Ergin, 2005: 55; Bal, 2011: 48). Yapılandırmacı anlayışa göre bireyin bilişsel süreçlere ulaşma biçimi ve bu süreci geliştirme ve kullanma biçimi önemlidir (Airasian ve Walsh, 1997: 444-445). Yapılandırmacılıkta bireyin öğrendiklerini daha önce öğrendiklerinin üstüne kurması ve öğrenmenin bireyin aktifliğine dayanması gibi iki önemli nokta vardır.

Bireyin aktifliği, okulda bireye sunulan öğrenme öğretme ortamıyla yakından ilişkilidir. Bu ortamın hazırlayıcısı ise öğretmendir. Öğretmen hem ortamı hazırlayan hem planlayan hem de bir o kadar geri planda durmayı başarabilen bir rolü benimsemek durumdadır. Alanda bu konu üzerinde yapılan pek çok çalışmada, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenin rehber olması, yol gösterici olması ve aracı olması vurgulanmıştır (Mayer, 1999: 144; Applefield, Huber ve Moallem, 2000: 51; Kahveci ve Ay, 2005: 113; Gömleksiz ve Kan, 2007: 61; Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, 2009: 135; Oğuz, 2009: 46). Yapılandırmacılığın gerçek anlamda kullanılabilmesi için eğitimcilerin bütün dikkatlerini öğrencilerine vermeleri gerekmektedir (Brooks ve Brooks, 1999b: 22). Öğretmenin öğrencilerinin öğrenme sürecine rehberlik etmesi işini biraz daha karmaşık hale getirmekte ve sanılanın aksine sorumluluklarını arttırmaktadır. Çünkü öğretmen pek çok süreci birlikte yönetmek ve öğrencilerini ayrı ayrı takip etmek durumundadır.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre öğretmen, öğrenene farklı iletişim yolları ve farklı öğrenme imkânları sunarak onları gerçek yaşam problemleri ile karşı karşıya getirmeli ve olumlu öğrenme ortamı hazırlamalıdır (Mayer, 1999: 144; Applefield, Huber ve Moallem, 2000: 51). Jonnasen (1999: 221) bunu,

otantik öğrenme ortamı olarak adlandırmaktadır. Otantik öğrenme ortamı öğrencilerin gerçek yaşam problemleriyle karşılaştıkları ve çözümler ürettikleri ortam olarak tanımlanabilir.

Öğretmenin öğrenme ortamında kavramsal karmaşa meydana getirerek öğrencileri grup tartışmalarına, soru sormaya, cevap aramaya, araştırmalar tasarlamaya, grup halinde çalışıp etkileşim sağlamaya ve uzlaşma oluşturmaya sevk etmesi beklenmektedir (Akpınar ve Ergin, 2005: 62-63; Kahveci ve Ay, 2005: 114). Bu sayede bireyler özgürce fikirlerini dile getirebilecekleri ve zevkle çalışabilecekleri bir öğrenme ortamında kendi anlamlarını geliştirecek ve bilgiyi yapılandırma süreci içerisine girebileceklerdir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmen bireylere bilgiyi sunmaktan ziyade onların bilgiye ulaşmalarını sağlamaya gayret gösterir. Bu nedenle geleneksel planlama anlayışı yapılandırmacılık için geçerli değildir. Öğretmen öğrencilerinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alarak daha esnek bir planlama gerçekleştirir (Akpınar ve Ergin, 2005: 62-63). Buradan hareketle öğretmen, öğrenciyi gözlemlemeli, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yaşadığı olumsuzlukta onu doğru alanlara yönlendirebilmelidir (Kahveci ve Ay, 2005: 113). Ancak bu sayede anlamlı öğrenmeyi sağlayacak doğru öğrenme yaşantıları sunulabilir.

Öğretmenin bir diğer önemli görevi ölçme-değerlendirmedir. Ancak bu süreçte ölçme değerlendirme, öğrencileri kıyaslamak için değil; öğrencilerin eksik ve olumlu taraflarını görmeleri ve kendi gelişimlerinin farkına varmaları için yapılır (Akpınar ve Ergin, 2005: 62-63). Yapılandırmacı anlayışta öğretmenin temel görevlerinden bir olan değerlendirmenin, öğretimin bir parçası olmaktan ziyade, öğrenme sürecinin önemli bir unsuru olduğu kabul edilmektedir. Buna göre değerlendirme, bilginin ne kadar öğrenilip öğrenilmediğinin belirlenmesi değil; bilginin nasıl kazanılacağını belirleyen süreçtir (Kahveci ve Ay, 2005: 113-114).

Bütün bu görüşler ışığında yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenlerin öğrencilerini tanımaları, öğretim sürecini planlayabilmeleri, bu süreci yönetebilmeleri ve değerlendirebilmeleri büyük önem taşımakta ve öğretmene büyük sorumluluk yüklemektedir. Öğretmenin, azalıyor gibi görünen görev ve sorumluluklarının aslında boyut değiştirip etki alanının daha fazla genişlediği düşünülebilir. Bu nedenle, yapılandırmacıya dayalı programların uygulanması noktasında görev başındaki öğretmenlerin türlü

sıkıntılar yaşadıkları farklı çalışmalarla ortaya konmuştur. Örneğin, Gömleksiz (2005), Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer (2007); Güven (2008) ve Bulut'un (2008) çalışmalarında öğretmenlerin yapılandırıcılığa dayalı programları uygulamada fiziksel mekân açısından sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Bir diğer problem kaynağının kalabalık sınıflar olduğu ve yapılandırıcılığa dayalı programları uygulamanın kalabalık sınıflarda bazı problemlere neden olduğu araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuştur (Bulut, 2008; Güven, 2008). Yine öğretmenlerin programların uygulanmasına ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Özdemir 2005); öğrenci merkezli etkinlikleri orta düzeyde uygulayabildikleri (Butakın ve Özgen, 2007; Bulut, 2008); ve değerlendirme noktasında yetersiz kaldıkları (Aykaç ve Başar, 2005; Ercan ve Altun, 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Gömleksiz, 2007; Özpolat vd, 2007; Bulut 2008) yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin yapılandırıcılığa ilişkin programların uygulanmasında bu konuya ilişkin yeterliklerinin belirlenmesinde öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersleri kapsamında okullara uygulamaya giden öğretmen adaylarının görüşleri ve gözlemleri önemsendiği için böyle bir çalışma yapılmıştır. Bu sayede hem öğretmenlerin yapılandırıcılık açısından yeterlikleri belirlenmeye hem de öğretmen adaylarının duruma ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır.

AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi çerçevesinde derslerine devam ettikleri mentor öğretmenlerin yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı bağlamında yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma açısından mentor öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler öğrenim gördükleri bölümlere ve cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
- 2.Öğretmen adaylarının öğretimi planlama açısından mentor öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler öğrenim gördükleri bölümlere ve cinsiyetlerine göre değişmekte midir?



3.Öğretmen adaylarının öğretim sürecini yürütme açısından mentor öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler öğrenim gördükleri bölümlere ve cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

4.Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme açısından mentor öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler öğrenim gördükleri bölümlere ve cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

5.Öğretmen adaylarının öğrenciyi tanımada mentor öğretmenlerin yaşadıkları problemlere ilişkin görüşleri nelerdir?

6.Öğretmen adaylarının öğretimi planlamada mentor öğretmenlerin yaşadıkları problemlere ilişkin görüşleri nelerdir?

7.Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde mentor öğretmenlerin yaşadıkları problemlere ilişkin görüşleri nelerdir?

8.Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmede mentor öğretmenlerin yaşadıkları problemlere ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı *karma (mixed) yöntem* kullanılmıştır. Bu yöntem nitel ve nicel verilerin birlikte ya da ardışık olarak toplanması, analiz edilmesi ve toplanan bilgilerin birleştirilmesine dayanmaktadır (Creswell, Plano-Clark, Gutmann ve Hanson, 2003: 212). Karma yöntem, nicel yöntemle sayıları, nitel yöntemle de kelimeleri toplayarak ortaya yeni, bağımsız bir şeyler çıkarma çabasıdır (Creswell ve PlanoClark, 2011: 4). Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında Karadağ (2007) tarafından geliştirilen beşli Likert tipindeki “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek yapılandırmacı öğrenmede öğretmenin yerine getirmesi gereken öğretim faaliyetlerinden oluşturulmuş 55 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler öğrenci, öğretimi planlama, öğretim süreci ile ölçme ve değerlendirme olarak belirlenmiştir. Ölçeğin ilk boyutuna ilişkin derecelendirme “çok yeterli, yeterli, kısmen yeterli, yetersiz, çok yetersiz” biçimindeyken; diğer üç boyuta ilişkin derecelendirme ise sıklık düzeyi belirtecek biçimde “her zaman, genellikle, bazen, nadiren, hiçbir zaman” biçiminde oluşturulmuştur.

Ölçeğin geliştirilmesinde 712 öğrenciye ön ölçek uygulanarak gerekli geçerlik ve güvenirlik işlemleri yapılmıştır. Ölçekte bulunan faktörlerin toplam

varyansın 43.56'sını açıkladığı belirtilmiştir. Ölçeğe ilişkin toplam madde korelasyon katsayısı 0.24 ile 0.68 arasında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin KMO değeri 0.67 Bartlett testi sonucu ise anlamlı bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.79 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri ise sırasıyla öğrenci boyutu için 0.77, öğretimi planlama boyutu için 0.77, öğretim süreci için 0.72 ve ölçme-değerlendirme boyutu için 0.78 olarak belirlenmiştir. Mevcut çalışmada ise ölçeğe ilişkin KMO değeri 0.98 ve Bartlett testi sonucu ise 0.000 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.97 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri ise öğrenci boyutu için 0.89, öğretimi planlama boyutu için 0.88, öğretim süreci boyutu için 0.95 ve ölçme-değerlendirme boyutu için de 0.84 olarak belirlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde kişisel bilgiler için frekans, yüzde hesaplamaları kullanılırken değişkenlere ilişkin karşılaştırmaların yapılmasında levene testi, parametrik testlerden varyans analizi ile bağımsız örneklem t testi, non-parametrik testlerden de Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında en düşüğe doğru 1.00-1.80, 1.81-2.60, 2.61-3.40, 3.41-4.20 ve 4.21-5.00 puan aralıkları kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise çözümlenmeler betimsel analiz kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224). Bu çalışmada nitel veriler çalışmada kullanılan ölçeğin alt boyutlarına göre şekillendirilmiştir. Yani ölçekte yer alan tanıma, planlama, süreç ve ölçme-değerlendirme boyutları nitel verilerle de desteklenmiş ve derinlemesine incelenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış dört soru kullanılmıştır. Bu sorular, çalışmada kullanılan ölçeğin alt boyutlarıyla yoklanan durumları nitel araştırma mantığına uygun olarak derinlemesine incelemeyi kolaylaştıracak biçimde oluşturulmuştur. Böylece nicel araştırma süreciyle ölçülen unsurlar nitel çalışma mantığına uygun olarak derinlemesine ortaya konmuştur. Araştırmanın nitel boyutunun iç geçerliğinin sağlanması için çalışma grubuna her üniversiteden öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Her üniversiteden katılımcının sağlanması ile elde edilen verilerin olabildiğince farklı görüşleri ortaya koyması hedeflenmiştir. Maksimum çeşitlilik yaklaşımının kullanıldığı bu boyutta verileri derinlemesine ve detaylı elde edebilmek için görüşler yazılı olarak değil, birebir görüşme yoluyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının teyitlerinin



alınması için görüşmelerin çözümlenmeleri kendilerine gönderilmiş ve onaylatılmıştır. Araştırmanın dış geçerliği açısından araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, elde edilen veriler ayrıntılı biçimde raporlaştırılarak, sonuçlara nasıl ulaşıldığı açık biçimde anlatılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcılardan elde edilen alıntılara doğrudan ve sık sık yer verilerek, okuyuculara ham verileri görme imkânı sunulmuştur. Böylece okuyucuların kendi sonuçlarını ve yorumlarını çıkarma imkân ve fırsatı sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın iç güvenirliliği için verilerin kodlamaları birden fazla kişi tarafından yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılı Bahar yarıyılında Fırat, Dicle, Gaziantep, Hatay Mustafa Kemal, Kilis Yedi Aralık, Siirt, İnönü, Erzincan, Muş Alpaslan, Cumhuriyet, Kafkas, Ağrı İbrahim Çeçen, Adıyaman, Atatürk ve Van Yüzüncü Yıl üniversitelerinin eğitim fakültelerinin son sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu üniversitelerin seçilmesinin nedeni çalışma evreninin geniş tutulmaya çalışılmasına ayrıca araştırmacıların çalıştıkları kurum açısından ilgili bölgede ve yakın çevresinde bulunmaları; dolayısıyla ulaşılabilirliğin de daha kolay olmasına dayanmaktadır. Bu kapsamda toplam 15 üniversitenin öğrencilerine ölçek uygulanmıştır. 15 ayrı üniversitede toplam 3009 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyu için ise her üniversiteden biri kız biri erkek ikişer öğretmen adayı toplam 30 öğretmen adayına da açık uçlu sorular uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına ilişkin kişisel bilgiler aşağıdaki Çizelge 1’de özetlenmiştir.

Çizelge 1: Araştırma Kapsamındaki Öğretmen Adaylarına İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişkenler	f	%	
Cinsiyet	Kız	1497	49.8
	Erkek	1512	50.2
Üniversite	1.Fırat üniversitesi	260	8.6
	2.Adıyaman Üniversitesi	101	3.4
	3.İnönü Üniversitesi	347	11.5

	4.Kilis 7 Aralık Üniversitesi	121	4.0
	5.Gaziantep Üniversitesi	42	1.4
	6.Dicle Üniversitesi	207	6.9
	7.Erzincan Üniversitesi	351	11.7
	8.Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	334	11.1
	9.Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	164	5.5
	10.Kars Kafkas Üniversitesi	169	5.6
	11.Muş Alpaslan Üniversitesi	73	2.4
	12.Hatay Üniversitesi	165	5.5
	13.Siirt Üniversitesi	209	6.9
	14.Erzurum Atatürk Üniversitesi	341	11.3
	15.Van 100. Yıl Üniversitesi	125	4.2
Bölüm	1.Sınıf Öğretmenliği	1049	34.9
	2.Fen Bilgisi Öğretmenliği	322	10.7
	3.Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	393	13.1
	4.Türkçe Öğretmenliği	501	16.7
	5.Matematik Öğretmenliği	287	9.5
	6.Resim Öğretmenliği	116	3.9
	7.Okul Öncesi Öğretmenliği	241	8.0
	8.İngilizce Öğretmenliği	100	3.3
Toplam	3009	100	

Çizelge 1'deki bulgulara göre, ölçeğin uygulandığı öğretmen adaylarının yüzde 49.8'i kız yüzde 50.2'si ise erkektir. Katılımcıların yüzde 11.7'si Erzincan, yüzde 11.5'i İnönü, yüzde 11.3'ü Atatürk, yüzde 11.1'i Cumhuriyet, yüzde 8.6'sı Fırat, yüzde 6.9'u Dicle, yüzde 6.9'u Siirt, yüzde 5.6'sı Kars Kafkas, yüzde 5.5'i Hatay, yüzde 5.5'i Ağrı İbrahim Çeçen, yüzde 4.2'si Yüzüncü Yıl, yüzde 4.0'ü Kilis Yedi Aralık, yüzde 3.4'ü Adıyaman, yüzde 2.4'ü Muş Alparslan ve yüzde 1.4'ü Gaziantep Üniversitesi'nde öğrenim görmektedirler. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre dağılımlarına bakıldığında, yüzde 34.9'unun Sınıf, 16.7'sinin Türkçe, 13.1'inin Sosyal Bilgiler, yüzde 10.7'sinin Fen Bilgisi, yüzde 9.5'inin Matematik, yüzde 8.0'inin Okul Öncesi, yüzde 3.9'unun Resim ve yüzde 3.3'ünün de İngilizce öğretmenliği bölümlerinde eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak bulgular verilmiştir. Bulgular sunulurken öncelikle nicel daha sonra ise nitel verilere ilişkin bulgular verilmiştir.

Araştırmaya ilişkin nicel bulgular

Ölçeğin öğrenciyi tanıma boyutuna ilişkin maddeler ve bu maddelere ait puan ortalaması ve standart sapmaları Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2: Öğretmen Adaylarının Mentor Öğretmenlerin Öğrenciyi Tanımalarına İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

No	Madde	\bar{X}	ss
1	Öğrencinin fiziksel özelliklerini tanır.	3.76	0.86
2	Öğrencinin zihinsel özelliklerini tanır.	3.54	0.91
3	Öğrencinin duygusal özelliklerini tanır.	3.29	1.01
4	Öğrencinin ilgi ve yeteneklerini tanır.	3.40	0.99
5	Öğrencinin sosyoekonomik özelliklerini tanır.	3.48	1.02
6	Öğrencinin arkadaşları ile olan iletişimi tanır.	3.51	0.98

7	Öğrencinin farklı ihtiyaçları olduğunu bilir.	3.32	1.01
8	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini bilir.	3.45	1.01
9	Öğrencilerin kendisi ve arkadaşları ile iletişime girmelerini destekler.	3.49	1.04
Toplam		3.47	0.71

Çizelge 2'deki bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının mentor öğretmenleri öğrencilerinin fiziksel ($\bar{x}=3.76$), zihinsel ($\bar{x}=3.54$), sosyoekonomik ($\bar{x}=3.48$) özelliklerini tanımada; arkadaşlarıyla iletişim kurmada ($\bar{x}=3.51$), hazırbulunuşluk düzeylerini bilmede ($\bar{x}=3.45$) ve gerek kendisiyle gerekse arkadaşlarıyla olan iletişimlerini desteklemede ($\bar{x}=3.49$) “yeterli” buldukları görülmektedir. Bununla birlikte, mentor öğretmenler öğrencilerinin duygusal özellikleri ($\bar{x}=3.29$) ile ilgi ve yeteneklerini tanıma ($\bar{x}=3.40$) ve onların farklı ihtiyaçlarının olduğunu bilmede ($\bar{x}=3.32$) “kısmen yeterli” bulunmuşlardır. Buna göre mentor öğretmenlerin öğrencilerin duygusal özellikleri ile ilgi ve yeteneklerini tanımada ve ne tür ihtiyaçlar içinde bulduklarını anlamada yeterli bulunmadıkları söylenebilir. Bu alt boyuta ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine ait toplam aritmetik ortalamanın “yeterli” ($\bar{x}=3.47$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğrenciyi tanıma açısından mentor öğretmenlerin, öğretmen adayları tarafından yeterli buldukları belirtilebilir.

Çizelge 3: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenciyi Tanıma Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öğrenciyi Tanıma	Erkek	1512	3.46	0.69	3007	-1.143	0.253
	Kız	1497	3.49	0.73			

Levene=3.342, p=0.068

Çizelge 3'te öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerin öğrenciyi tanıma alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde



farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(3007)}=-1.143$, $p=0.253$]. Bağımsız örneklem t testi sonuçları hem erkek ($\bar{x}=3.46$) hem de kız ($\bar{x}=3.49$) öğretmen adaylarının mentor öğretmenleri öğrenciyi tanıma noktasında “yeterli” bulduklarını ortaya koymaktadır.

Çizelge 4: Bölüm Değişkenine Göre Öğrenciyi Tanıma Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçek	Bölüm	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	LSD
Öğrenciyi Tanıma	Sınıf	104	3.46	0.73				
	Fen	322	3.49	0.68	7			
	Sosyal	393	3.39	0.71				1-5
	Türkçe	501	3.48	0.72				2-5
	Matematik	287	3.32	0.66		7.904*	.000	4-5
	Resim	116	3.59	0.64		3001		6-3,5
	Okul Öncesi	241	3.73	0.64				7-1,2,3,4,5,8
	İngilizce	100	3.44	0.76		3008		

* $p<0.05$ Levene=1.584 $p=0.135$

Çizelge 4'teki varyans analizi sonuçları, öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerin öğrenciyi tanıma alt boyutuna ilişkin görüşlerinin bölüm değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [$F_{(7-3001)}=7.904$; $p=0.000$]. LSD testi farklılaşmanın daha çok matematik öğretmenliği öğrencilerinin görüşleri ile diğer gruplar arasında ve diğer gruplar lehine gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenliğindeki öğretmen adaylarının bu yöndeki görüşlerinin diğer bütün bölümlerdeki öğretmen adaylarının görüşlerinden farklılaştığı belirlenen bir başka dikkat çekici bulgu olmuştur. Buna göre okul öncesi mentor öğretmenlerinin öğrencilerini daha iyi tanıdıkları ifade edilebilir. Bu durumu, okul öncesi

alanının, yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak, daha fazla uygulama gerektiren ve öğrenciyle daha yakın diyalog kurmayı gerektiren bir bölüm olmasına bağlamak mümkündür.

Çizelge 5: Öğretmen Adaylarının Mentor Öğretmenlerin Öğretimi Planlamasına İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

No	Madde	\bar{X}	ss
10	Öğretimin hedeflerini belirler.	3.87	0.89
11	Öğrenci kazanımlarını belirler.	3.77	0.96
12	Konuya uygun olarak materyal hazırlar.	3.06	1.19
13	Konuya uygun değerlendirme araçları hazırlar.	3.21	1.12
14	Öğretim faaliyetleri için ortam hazırlar.	3.46	1.05
15	Öğretim faaliyetleri için güncel kaynaklar edinir.	3.23	1.14
16	Dersi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlar.	3.35	1.14
Toplam		3.42	0.82

Çizelge 5'teki "öğretimi planlama" alt boyutunda yer alan ölçek maddelerine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde görüşlerin "bazen" ve "genellikle" düzeyinde değiştiği görülmektedir. Mentor öğretmenlerin konuya uygun materyal ($\bar{x}=3,06$) ve değerlendirme aracı hazırlama ($\bar{x}=3,21$), güncel kaynaklar edinme ($\bar{x}=3,23$) ve dersi öğrencinin ilgi ve ihtiyacına göre planlamada ($\bar{x}=3,35$) yeterli düzeylerine ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşlerinin "bazen" düzeyinde olduğu; bununla birlikte derse ilişkin hedef ($\bar{x}=3,87$) ve kazanım ($\bar{x}=3,77$) belirleme, öğretim faaliyeti için ortam hazırlamada ($\bar{x}=3,46$) yeterli düzeylerine ilişkin görüşlerinin ise "genellikle" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyuta ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine ait toplam aritmetik ortalamanın "genellikle" ($\bar{x}=3,42$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğretimi planlama açısından mentor öğretmenlerin, öğretmen adayları tarafından yeterli buldukları ifade edilebilir.

Çizelge 6: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretimi Planlama Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adayı

Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öğretimi Planlama	Erkek	1512	3.44	0.81	3007	1.418	0.156
	Kız	1497	3.40	0.84			

Levene=3.574 p=.059

Çizelge 6'da öğretimi planlama alt boyutuna ilişkin öğretmen adayı görüşlerine ait bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre erkek ($\bar{X}=3.40$) ve kız ($\bar{X}=3.44$) öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerinin öğretimi planlamadaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$t_{(3007)}=1.418$; $p=0.156$]. Başka bir ifade ile kız ve erkek öğretmen adaylarının mentor öğretmenleri öğretimi planlamada yeterli bulma düzeylerinin benzer olduğu düşünülebilir.

Çizelge 7: Bölüm Değişkenine Göre Öğretimi Planlama Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçek	Bölüm	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	LSD
Öğretimi Planlama	Sınıf	1049	3.35	0.80	3001	9.1130*	0.000	2-1,3,4,5,8 6-1,3,4,5,7,8 7-1,3,4,5,8
	Fen	322	3.63	0.79				
	Sosyal	393	3.41	0.83				
	Türkçe	501	3.39	0.83				
	Matematik	287	3.32	0.78				
	Resim	116	3.76	0.86				
	Okul Öncesi	241	3.56	0.85				
	İngilizce	100	3.26	0.90				

* $p<.05$ Levene= .864 p=0.534

Farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerin öğretimi planlamadaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre bölümler dikkate alındığında öğretmen adaylarının görüşleri anlamlı biçimde farklılaşmıştır [$F_{(7-3001)}=9.113$; $p=0.000$]. Farklılığın hangi bölümler arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi söz konusu farkın daha çok Fen Bilgisi, Resim ve Okul Öncesi Öğretmenliği gibi uygulama yönü ağır basan bölümlerle Sınıf, Sosyal, Türkçe, Matematik ve İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin görüşleri arasında gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Başka bir ifade ile özellikle fen bilgisi gibi laboratuvar ortamı gerektiren; resim gibi atölye ortamı gerektiren ya da okul öncesi gibi sınıf içi yoğun uygulama alanı gerektiren alanlardaki mentor öğretmenlerin, öğretimi planlama açısından diğer alanlardaki öğretmenlerden daha etkili buldukları düşünülebilir.

Çizelge 8: Öğretmen Adaylarının Mentor Öğretmenlerin Öğretim Sürecini Yürütmelerine İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

No	Madde	\bar{X}	ss
17	Öğrencilerin derse karşı ilgisini çeker.	3.81	0.95
18	Öğrencileri hedef ve davranışlardan haberdar eder.	3.49	1.08
19	Öğrencilerin konuları öğrenmeleri için fırsat ve zaman verir.	3.68	0.99
20	Ders konularını gerçek olaylarla bağdaştırır.	3.62	1.02
21	Tanımlara uygun örnekler verir.	3.92	0.94
22	Bilgiyi öğrencilerin fiziksel etkinliklerini kullanarak verir.	3.32	0.99
23	Bilgiyi öğrencilerin zihinsel etkinliklerini kullanarak verir.	3.50	0.91
24	Öğrenme-öğretme sürecine öğrencinin yakın çevresini de katar.	3.12	1.09
25	Öğrendiği bilgileri hayatının kesitleri ile birleştirir.	2.35	1.03
26	Öğrenme-öğretme sürecini zamana yayar.	3.73	0.97
27	Öğrencileri farklı ve yeni bir şeyler ortaya koymak için destekler.	3.47	1.09



28	Öğrencilerin bireysel farklılıklarından yararlanır.	3.28	1.11
29	Öğrencileri derse karşı güdüler.	3.61	1.05
30	Etkinliklerde bütün öğrencilere görev verir.	3.31	1.15
31	Öğrencilerin etkinlikler esnasında bağımsız hareket etmelerine olanak verir.	3.22	1.08
32	Öğrencilerin düşüncelerinden yararlanır.	3.42	1.04
33	Derslerde alternatif öğretim yöntemleri kullanır.	3.06	1.11
34	Öğrencilerin konuları anlayış biçimlerini ortaya çıkarır.	3.17	1.07
35	Öğrencilere bireylerin farklı düşünceleri olduğunu kavratır.	3.37	1.07
36	Öğrencilerin kendi aralarında sorular sormalarını sağlar.	3.09	1.16
37	Öğrencilerin derste aktif rol almalarını sağlar.	3.56	1.07
38	Sınıfta otoriterdir.	3.65	1.12
39	Öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirici etkinliklerde bulunur.	3.41	1.01
40	Sınıfta tartışma grupları oluşturur.	3.82	1.16
41	Öğrencileri konular arasında ilişki kurmalarına yönlendirir.	3.32	1.04
42	Konular ve dersler arasında bağlantı kurar.	3.51	1.02
43	Öğrencilerin ilgilerini çekici yöntemler uygular.	3.31	1.10
44	Öğrenciyi derse karşı cesaretlendirir.	3.39	1.11
45	Öğretim materyallerini etkili olarak kullanır.	3.18	1.13
46	Öğrencilere hazır bilgi verir.	3.38	1.12
47	Öğrenme-öğretme sürecinde sade, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanır.	3.88	1.01
Toplam		3.42	0.67

Çizelge 8’de mentor öğretmenlerin, öğrendiği bilgileri hayatın kesitleri ile birleştirme ($\bar{x}=2.35$) konusunda “nadiren”; bununla birlikte bilgiyi öğrencilerin fiziksel etkinliklerini kullanarak verme ($\bar{x}=3.32$), öğrenme-öğretme sürecine öğrencinin yakın çevresini de katma ($\bar{x}=3.12$), öğrencilerin bireysel farklılıklarından yararlanma ($\bar{x}=3.28$), etkinliklerde bütün öğrencilere görev verme ($\bar{x}=3.31$), öğrencilerin etkinlikler esnasında bağımsız hareket etmelerine olanak verme ($\bar{x}=3.22$), öğrencilerin düşüncelerinden yararlanma ($\bar{x}=3.42$) ve derslerde alternatif öğretim yöntemleri kullanma ($\bar{x}=3.06$) gibi konularda “bazen” yeterli oldukları ifade edilmektedir. Benzer biçimde, mentor öğretmenlerin, öğrencilerin konuları anlayış biçimlerini ortaya çıkarma ($\bar{x}=3.17$), onlara bireylerin farklı düşünceleri olduğunu kavratma ($\bar{x}=3.37$), kendi aralarında sorular sormalarını sağlama ($\bar{x}=3.09$), öğrencileri konular arasında ilişki kurmalarına yönlendirme ($\bar{x}=3.32$), öğrencilerin ilgilerini çekici yöntemler uygulama ($\bar{x}=3.31$), öğrenciyi derse karşı cesaretlendirme ($\bar{x}=3.39$), öğretim materyallerini etkili olarak kullanma ($\bar{x}=3.18$), öğrencilere hazır bilgi verme ($\bar{x}=3.38$) konularında “bazen” yeterli oldukları belirlenmiştir.

Bununla birlikte mentor öğretmenlerin öğrencilerin derse karşı ilgisini çekme ($\bar{x}=3.81$), öğrencileri hedef ve davranışlardan haberdar etme ($\bar{x}=3.49$), öğrencilerin konuları öğrenmeleri için fırsat ve zaman verme ($\bar{x}=3.68$), ders konularını gerçek olaylarla bağdaştırma ($\bar{x}=3.62$), tanımlara uygun örnekler verme ($\bar{x}=3.92$), bilgiyi öğrencilerin zihinsel etkinliklerini kullanarak verme ($\bar{x}=3.50$), öğrenme-öğretme sürecini zamana yayma ($\bar{x}=3.73$), öğrencileri farklı ve yeni bir şeyler ortaya koymak için destekleme ($\bar{x}=3.47$), öğrencileri derse karşı güdüleme ($\bar{x}=3.61$), öğrencilerin derste aktif rol almalarını sağlama ($\bar{x}=3.56$), sınıfta otorite olma ($\bar{x}=3.65$), öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirici etkinliklerde bulunma ($\bar{x}=3.41$), sınıfta tartışma grupları oluşturma ($\bar{x}=3.82$), konular ve dersler arasında bağlantı kurma ($\bar{x}=3.51$), öğrenme-öğretme sürecinde sade, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanma ($\bar{x}=3.88$) gibi konularda “genellikle” düzeyinde yeterli buldukları belirlenmiştir.

Bu alt boyuta ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine ait toplam aritmetik ortalamanın “genellikle” ($\bar{x}=3.42$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğretim sürecini yürütme açısından öğretmen adaylarının mentor öğretmenleri yeterli bulduklarını belirtmek mümkündür.



Çizelge 9: Cinsiyet değişkenine göre Öğretim Sürecini Yürütme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerine Ait MWU testi sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	MWU	p
Öğretim Süreci	Erkek	1512	1512.37	2286702.50	1.121	.640
	Kız	1497	1497.56	2241842.50		

Levene: 5,604 p=0.018

Çizelge 9’da mentor öğretmenlerin öğretim sürecini yürütmede yeterliklerine ilişkin değerlendirme sonucu görülmektedir. Yapılan MWU testi sonucu kız (SO=1497.56) ve erkek (SO=1512.37) öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı farklılığın bulunmadığını göstermektedir (MWU=1.121, p=0.640). Buna göre öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerin öğretim sürecini yürütmelerinde yeterliklerine ilişkin görüşleri farklılaşmamaktadır.

Çizelge 10: Bölüm Değişkenine Göre Öğretim Sürecini Yürütme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçek	Bölüm	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	LSD
Öğretim Sürecini Yürütme	Sınıf	1049	3.39	0.67	7	4.801*	0.000	1-5 2-1,5,8 6-1,3,4,5,8 3-5 4-5 7-5
	Fen	322	3.51	0.69				
	Sosyal	393	3.43	0.66				
	Türkçe	501	3.45	0.66				
	Matematik	287	3.28	0.64				
	Resim	116	3.59	0.64				
	Okul Öncesi	241	3.47	0.62				

İngilizce	100	3.34	0.77
-----------	-----	------	------

*p<0.05 Levene= 1.626 p=0.123

Çizelge 10'daki varyans analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerin öğretim sürecini yönetmedeki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin devam ettikleri bölümlere göre farklılaştığı görülmüştür [$F_{(7-3001)}=4.801$; $p=0.000$]. LSD testi farklılaşmanın Fen Bilgisi Öğretmenliğindeki öğretmen adayları ile Sınıf, Matematik ve İngilizce Öğretmenliğindeki öğretmen adayları arasında gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında Resim Öğretmenliği ile Sınıf, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik ve İngilizce öğretmenliğindeki öğretmen adayları arasında da farklılaşmanın bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, Matematik Öğretmenliği Bölümündeki öğretmen adaylarının görüşlerinin diğer bütün bölümlerdekine göre mentor öğretmenlere ilişkin olarak daha olumsuz olduğu da ulaşılan bir diğer bulgudur. Çizelge 11'de öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapmalarına ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 11: Öğretmen Adaylarının Mentor Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yapmalarına İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

No	Madde	\bar{X}	ss
48	Öğrencilere karşı objektiftir.	3.90	1.00
49	Öğrencileri düşünmeye sevk edici sorular sorar.	3.66	0.98
50	Öğrencilere sorduğu sorudan sonra belirli bir düşünme süresi verir.	3.77	0.98
51	Ders aşamasında açık uçlu sorular sorar.	3.47	1.04
52	Sözlü ve yazılı yoklama yapar.	3.65	1.1

			7
53	Ödev ve projeleri kontrol eder.	3.77	1.09
54	Öğrencilere değerlendirme sonucu geri bildirim verir.	3.70	1.08
55	Amaca uygun değerlendirme yapar.	3.73	1.04
Toplam		3.71	0.72

Çizelge 11'deki bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde ölçme-değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerine ait puan ortalamalarının "genellikle" düzeyinde olduğu görülmektedir. Mentor öğretmenlerin öğrencilere karşı objektif olmaları ($\bar{x}=3.90$), öğrencileri düşünmeye sevk edici sorular sormaları ($\bar{x}=3.66$), öğrencilere sordukları sorudan sonra belirli bir düşünme süresi tanımaları ($\bar{x}=3.77$), ders aşamasında açık uçlu sorular sormaları ($\bar{x}=3.47$), sözlü ve yazılı yoklama yapmaları ($\bar{x}=3.65$), ödev ve projeleri kontrol etmeleri ($\bar{x}=3.77$), öğrencilere değerlendirme sonucu geri bildirim vermeleri ($\bar{x}=3.70$) ve amaca uygun değerlendirme yapmalarına ($\bar{x}=3.73$) ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmen adayları tarafından "genellikle" düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Ölçme- değerlendirme alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine ait toplam aritmetik ortalamanın "genellikle" ($\bar{x}=3.71$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre, ölçme-değerlendirme açısından öğretmen adaylarının mentor öğretmenleri yeterli buldukları ifade edilebilir.

Çizelge 12: Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ölçme-Değerlendirme	Erkek	1512	3.71	0.72	3007	.071	.944
	Kız	1497	3.71	0.71			

Levene=1.294 p=0.255

Çizelge 12'de öğretmen adaylarının, derslerini takip ettikleri mentor öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(3007)}=0.071$; $p=0.944$]. Araştırma kapsamındaki kız ($\bar{x}=3.71$) ve erkek ($\bar{x}=3.71$) öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde her iki grubunda "genellikle" düzeyinde görüş belirttikleri dikkat çekmektedir. Başka bir ifade ile gerek kız gerekse erkek öğretmen adayları derslerini takip ettikleri mentor öğretmenleri ölçme değerlendirme noktasında yeterli bulmaktadırlar.

Çizelge 13: Bölüm Değişkenine Göre Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçek	Bölüm	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	LSD
Ölçme / Değerlendirme	Sınıf	1049	3.66	0.72				
	Fen	322	3.73	0.73	7			
	Sosyal	393	3.79	0.69				1-7; 2-7
	Türkçe	501	3.79	0.72		8.326*	0.000	3-1,7; 4-1,7
	Matematik	287	3.73	0.64				5-7; 6-1,7
	Resim	116	3.86	0.66	3001			8-7
	Okul Öncesi	241	3.44	0.71				
	İngilizce	100	3.77	0.74	3008			

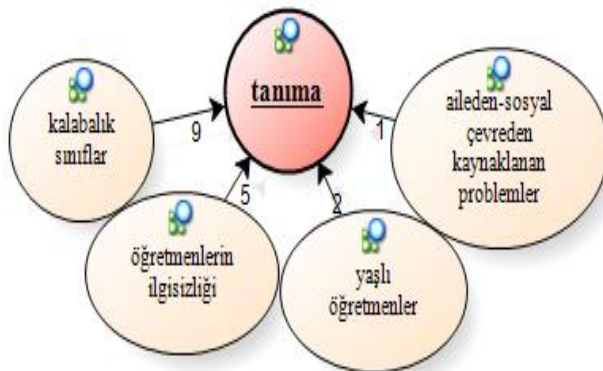
* $p<0.05$ Levene= 0.876 p= 0 .525

Çizelge 13'teki varyans analizi sonuçları, öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerin, yapılandırmacı öğrenme çerçevesinde, ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaştığını ortaya koymaktadır [$F_{(7-3001)}=8.326$; $p=0.000$]. Farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla post hoc testlerden LSD kullanılmıştır. Buna bağlı olarak bütün bölümlerin öğrencilerinin okul öncesindeki öğrencilerden farklı düşündükleri ve dersini takip ettikleri mentor öğretmenleri ölçme-değerlendirme boyutunda daha yeterli buldukları ifade edilebilir. Ancak okul öncesi bölümündeki öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerini bu konuda diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha az yeterli buldukları düşünülebilir. Bu durum okul öncesi alanında ölçme değerlendirme yapma ihtiyacının diğer bölümlere oranla daha az olmasına bağlanabilir.

Araştırmaya İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunun yanı sıra, öğretmen adaylarının, mentor öğretmenlerin sınıflarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkelerine ne ölçüde yer verdikleri ve bu konuda yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak yarı yapılandırılmış sorularla görüşlerini derinlemesine elde etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan bu kısımda araştırma etiği çerçevesinde görüşleri alınan öğretmen adayları kodlanarak tanımlanmıştır. Kodlamada ilk iki harf (ÖA) öğretmen adayını, bundan sonra gelen rakam (1, 2, 3 vb) öğretmen adayının sırasını, son harf ise (E/K) cinsiyeti ifade etmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin “öğrenciyi tanıma” alt boyutuna paralel olarak, açık uçlu bir soruyla da bu durum belirlenmeye çalışılmıştır. Şekil 1 öğretmen adaylarının, mentor öğretmenlerde öğrenciyi tanımaya ilişkin gözlemledikleri problemleri göstermektedir.



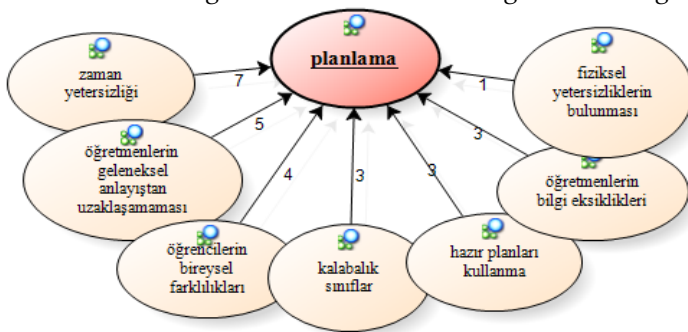
Şekil 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenciyi tanımaya ilişkin gözlemledikleri en büyük problemin “sınıfların kalabalık oluşu” olduğu dikkat çekmektedir. Bu duruma ilişkin olarak

öğretmen adaylarından biri (ÖA-2K), “...öğretmen ilk olarak öğrencilerin bilgi, beceri ve kişisel niteliklerinin tespitinde bir takım zorluklar yaşadı. Zira yapılandırmacı öğrenme modelindeki, öğrencilerin gelişim özellikleri, duygu ve düşünce yönelimleri göz önünde bulundurulmak kaidesi göz ardı edildi. Geleneksel bir yaklaşımla öğrenciyi tanımaya kalkışınca öğretmen-öğrenci arasındaki etkili iletişim bağı bir türlü kurulamadı...” diyerek bu problemi dile getirmiştir. Bir başka öğrenci de (ÖA-11E) “...öğretmenin kısa sürede öğrenciyi tanıması onu derste aktif konuma getirmesi, bilgiye kendisinin ulaşması ders saati dışına taşıyordu... Bir öğretmen ve 40 öğrenci... yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir tanımlama değil doğrusu...” ifadesi ile kalabalık sınıflarda hem yapılandırmacı anlayışı kullanmanın hem de öğrencileri tanımanın zorluğuna dikkat çekmiştir.

Bir diğer önemli problem, “öğretmenlerin öğrencilerine karşı ilgisiz davranmaları” olarak belirtilmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna dâhil edilen öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma boyutunda en fazla vurguladıkları durumlardan biri ilgisizliktir. Bu konuyu vurgulayan bir öğretmen adayı (ÖA-4K), mentor öğretmenine ilişkin olarak “...öğretmen öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konulara ilişkin sorunları ve sorularına yetersiz ve ilgisiz kalmaktadır...” diyerek durumu açıklamıştır. Bir diğer öğretmen adayı da (ÖA-7K) öğretmenin öğrencilerine olan ilgisizliğini “...çünkü uygulama hocamız derste sadece kitabı açtırır, çocuklara okutturur; daha sonra çalışma kitabını doldurun der ve dersi bitirir. Tüm dersler bu şekildedir...” ifadesiyle ortaya koymuştur.

Bir başka problem kaynağı ise “öğretmenlerin yaşları” olarak belirtilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yaş almalarıyla birlikte yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği bazı uygulamaları yapmakta zorlandıkları dile getirilmiştir. Bu duruma referans olarak gösterilebilecek bir görüş (ÖA-11E) “...temel problem öğretmenlerin yaşları ve alıştıkları stratejileri monoton bir şekilde uygulamak istemeleri... bu durum bir olumsuzluktur...” biçiminde ifade edilmiştir. Bu görüşe paralel bir diğer görüş ise (ÖA-8K) “...yapılandırmacı yaklaşımı gözlediğim kadarıyla genç öğretmen daha iyi uyguluyor...yaşlı öğretmenler bu konuda sıkıntı yaşayabiliyorlar, öğrenciyle ilgilenmiyorlar...”

Öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma boyutuna ilişkin vurguladıkları son problem kaynağı “aile ve sosyal çevre kaynaklı” olanlardır. Özellikle çocukların çıktığı sosyal çevrenin onlarla iletişim kurmayı zorlaştırdığına vurgu yapılmaktadır. Bu durumu bir öğretmen adayı (ÖA-3E) “...öğrenciler az olmasına rağmen(15-20 tane) öğretmen öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanmaktadır... Çünkü



öğrencinin içinden geldiği çevre öğretmenini çileden çıkartacak davranışları öğrenciyi yüklemiştir...” diyerek özetlemiştir.

Araştırma kapsamında üzerinde durulan bir diğer konu mentor öğretmenlerin “*planlamaya*” ilişkin yeterlik durumlarıdır. Buna paralel olarak, öğretmen adaylarının bu konuda yaşanan problemlere ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Yapılan işlemler planlamaya ilişkin olarak yedi ayrı problem kaynağının bulunduğunu ortaya koymuştur.

Şekil 2. Mentor öğretmenlerin öğretimi planlamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Şekil 2

incelendiğinde, planlamaya ilişkin olarak en fazla vurgulanan problem kaynağı “*zamanın yetersizliği*” olmuştur. Zamanın yetersizliği nedeniyle planlamanın yeterince yapılamadığı ifade edilmektedir. Bu durumu vurgulayan bir öğretmen adayı (ÖA-1E), “*...öğretmen derse ve konuya uygun bir ders planı yapsa da öğrencileri aktifleştirmek adına ders planını tam olarak uygulamıyor ve ders süresi yetmiyor...*” diyerek planlamaya ilişkin durumu ortaya koymuştur. Bir başka öğretmen adayı da (ÖA-5K) yaptığı gözlemler sonucunda mentor öğretmenine ilişkin olarak “*....yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırması gerekir...bu süreç de zaman alıcıdır...öğretmen bu konuda daha çok öğretim planı çerçevesinde öğrenciyi daha az aktif kılıyor. Bu da yapılandırmacı öğrenme açısından uygun olmayan bir durumdur...*” diyerek zaman problemi nedeniyle planlanan bazı şeylerin gerçekleştirilemediğini ortaya koyuyor.

Planlama açısından bir diğer önemli problem kaynağı, “*öğretmenlerin geleneksel anlayıştan uzaklaşmaması*” olarak belirtilmektedir. Araştırma kapsamındaki öğretmen adayları mentor öğretmenlerin alışageldikleri anlayışla hareket ettiklerini ve bu nedenle yapılandırmacılığa adapte olmakta güçlük çektiklerini belirtmektedirler. Bu durum, öğretim sürecinin planlanması açısından bazı sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Örneğin bir öğretmen adayı (ÖA-14E), “*hoca yapılandırmacı öğrenme programında yetişmediği için yapılandırmacı öğrenmenin ilklerini uygulamakta zorluk çekmektedir... Bu yüzden genellikle plan ve program yapılırken öğrenciyle birlikte hareket etme, öğrencinin düzeyine uygunluk göz önüne bulundurulmamakta ve internetten program indirilmektedir...*”

Öğrencilerin “*bireysel farklılık*”larından kaynaklanan durumların planlamaya yansıtılmasının zor olduğu ve bunun da öğretime ilişkin planlamayı kısıtladığı ifade edilmektedir. Bu konuya ilişkin olarak bir öğretmen adayı (ÖA-7K) “*...planlama esnasında en çok karşılaşılan zorluk, öğrencilerdeki bireysel farklılıklardır.*”

Onun için hemen her öğrenci için ayrı bir öğrenme yaklaşımı uygulamak gerekiyor...” diyerek durumun zorluğunu dile getirmiştir. Bir diğeri ise (ÖA-8K) “...öğretmenin dersi planlamasına rağmen, öğrenciler arasındaki bireysel farklar planın tam olarak uygulanmasını engellemektedir...” cümlesiyle bireysel farklılıkların yapılandırmacı öğrenme ortamlarında süreci planlama açısından nasıl sıkıntılar oluşturabileceğini göstermektedir.

Sınıflardaki bireysel farklılıklar kadar “sınıfların kalabalık olması”nın da planlama açısından karşılaşılan zorluklardan olduğu belirtilmiştir. Sınıflar kalabalıklaştıkça bireysel çeşitlilik de artacaktır. Bu nedenle planlamayı güçleştiren unsurlar da çeşitlilik gösterecektir. Bu durumu ifade etmeye çalışan bir öğretmen adayı (ÖA-1E), “...yine aynı şekilde öğretimi planlarken, öğrenci sayısının çok olmasından dolayı öğretmen, yapacağı etkinlikleri sınırlandırmakta ve zamanla yarışmaktadır...” demiştir. Benzer biçimde bir diğeri (ÖA-6E), “...öğretmen planı yaparken öğrenciyi göz önünde bulundurmakta, ancak sınıflardaki öğrenci sayısı da bu durumu zorlaştırmaktadır...” cümlesiyle yaşanan sıkıntının kaynağı olarak sınıfın kalabalık oluşunu göstermiştir.

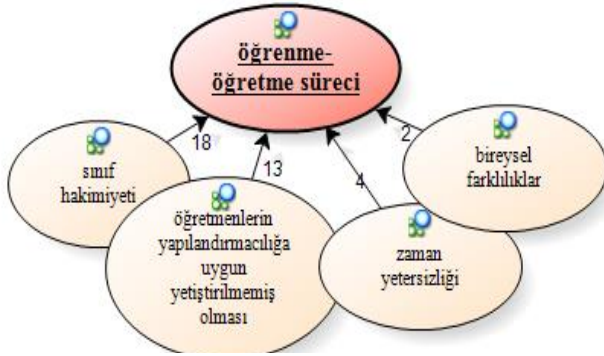
Yapılandırmacılık açısından bir diğer sorunlu durum, öğretmenlerin “hazır planları kullanma”ları ve bunların dışına çıkmaya istekli olmayışları olarak vurgulanmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda, bir öğretmen adayı (ÖA-9E) mentor öğretmenine ilişkin olarak “... öğretmen, öğrencinin seviyesine uygun bir planlamada bulunmamakta; genelde internet ortamından aldığı ya da kendi branşından başka bir öğretmenin yapmış olduğu planı getirip okulda uygulamaktadır... bundan dolayı da başarılı olmamakta, aynı şekilde öğrencilerde verim sağlamamaktadır...” diyerek bu durumu açıklamıştır.

Mentor öğretmenlerin gerek yapılandırmacılığa gerekse uygulanması gereken planlamaya ilişkin “bilgi eksikliklerinin bulunması” bir diğer önemli problem kaynağı olarak belirtilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarından biri (ÖA-7K) “Öğretmenler planlama hakkında yeterli bilgilerinin olmadığını söylüyorlar. Yapılandırmacı yaklaşımda çok fazla zaman harcadıklarını ve konularını yetiştiremediklerini söylüyorlar...” diyerek mentor öğretmeniyle ilgili görüşünü belirtmiştir. Bir başka öğretmen adayı da (ÖA-10E) benzer biçimde “...öğretmen planlamada yeterli bilgiye sahip değil bu yüzden karşılaşılan zorluklar vardır...” cümlesiyle yaşanan durumu işaret etmiştir.

Son olarak, “okulların fiziksel donanım açısından yetersiz” olarak nitelendirilmesi de durumu zorlaştıran unsurlar arasındadır. Çünkü öğretmenler zaman zaman yapmayı planladıkları etkinlikleri okulun olanakları bağlamında

ertelemek ya da iptal etmek durumunda kalabilirler. Bu temaya referans olan öğretmen adayının görüşü (ÖA-11E), “...kılavuz kitaplarında uygulanması gösterilen deney ve ya etkinlikler için malzeme yetersizliğinden doğan sıkıntılara var...bu durum planlamayı da olumsuz etkiliyor...” şeklindedir. Buna göre zaman zaman öğretmenlerin yapmayı planladıkları ancak fiziksel bazı yetersizlikler nedeniyle yapamadıkları bazı durumların olduğu ve bunun da planlamayı olumsuz etkilediği düşünülebilir.

Araştırmada üzerinde durulan bir diğer konu “öğrenme-öğretme sürecine” ilişkindir. Sınıflarda yapılandırmacı anlayışın kullanılması ve mentor öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci noktasında yaşadıkları problemler öğretmen adaylarının gözüyle değerlendirilmeye çalışılmıştır.



Şekil 3. Mentor öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini yürütmelerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

kullanmakta zorlandıkları belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin olarak öğretmen adaylarından biri (ÖA-2K), “...sınıfı kontrol etmede çok büyük sıkıntılar yaşanmaktadır... çünkü yapılandırmacı öğrenme öğrencinin aktif olmasını istiyor, bu da öğretmenin sınıfı kontrol etmede sıkıntı çekmesine neden oluyor” derken; bir başka öğretmen adayı (ÖA-13E) durumu, “...yapılandırmacı yaklaşımı kalabalık sınıflarda uygulamak zordu....disiplin sorunları ortaya çıkıyordu, sınıf kalabalık olduğunda beyin fırtınası yapmak mümkün değil, hocamız arada bir soru cevap uygulasa sınıfta sesten durulmuyordu...” diyerek açıklamaktadır.

Bir diğer önemli problem kaynağı, mentor öğretmenlerin özellikle yaşları da dikkate alınarak, “yapılandırmacı anlayışa uygun olarak yetiştirilmemiş” olmalarıdır. Özellikle davranışçı anlayışa uygun olarak eğitilmiş öğretmenlerin bu yaklaşımı sınıflarına uygulamakta güçlük çektikleri öğretmen adayları tarafından vurgulanmıştır. Bu durumu anlatan bir katılımcı (ÖA-5K), “...öğretmenlerin geleneksel yaklaşımla yetiştiğinden bazı olumsuzluklar ortaya çıkmaktadır... öğretmen hala dersin merkezinde dersi yöneten değil aktaran

Yapılandırmacılığın sınıflarda kullanımının öğrenme-öğretme süreci açısından değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan problemlerden biri “sınıf hâkimiyetidir”. Özellikle sınıfların kalabalık olmasına bağlı olarak, öğretmenlerin, sınıflarına hâkim olmakta ve yapılandırmacı yaklaşımı

konumundadır...” diyerek duruma açıklık getirmekte ve gözlemlerini paylaşmaktadır. Bir başkası (ÖA-13E) ise “...öğretmenin bu tarzda (yapılandırımcı anlayışla) yetiştirilmemesi yapılandırımcı öğrenmenin olumsuzluklarından...”cümlesiyle yapılandırımcı anlayışa uygun yetiştirilmemiş öğretmenin bu anlayışı kullanmada yaşadığı zorluğu dile getirmiştir.

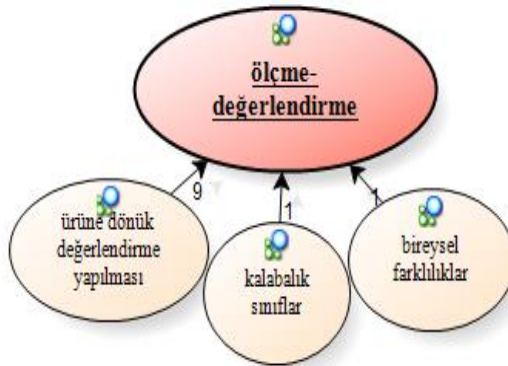
Öğrenme öğretme süreci açısından bir başka problem kaynağı da “zamanın yetersizliği”dir. Yapılandırımcı anlayışa uygun olarak yürütülmek istenen çalışmaların zaman aldığı; ancak bunları uygulamak için zamanın yeterli olmadığı ifade edilmektedir. Bu duruma vurgu yapan bir katılımcı (ÖA-8K), “...uygun zamanın olmaması, yeni konulara ayrılan zamanın kısıtlılığı hazırlanan programlara uymanın zorluklarından... bu çerçevede her öğrenciye belli bir zaman ayrılamamaktadır...” derken bir diğeri (ÖA-2K) ise benzer durumu “...öğretim sürecinde zamanı kullanmada sıkıntı olabiliyor, çünkü her öğrenciye söz hakkı vermek ve hepsini derse katmakla zamanda sıkıntı yaşanmaktadır...” cümlesiyle açıklamaktadır.

Son olarak, sınıftaki öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar da üzerinde durulan bir diğer önemli unsurdur. Sınıfların kalabalık oluşu da bu çeşitliliği arttırmaktadır. Bütün bu durumun, sınıflardaki öğrenme öğretme sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Öğrenme öğretme süreci açısından bireysel farklılıklardan kaynaklanan sorunları anlatan bir öğretmen adayı (ÖA-1E) “...öğrencilerde var olan bireysel farklılıklar dersin işleyişinde de çeşitli zorluklar meydana getirdi. Uygulanan öğretim-öğrenme yaklaşımı kendisine uymayan öğrencilerin dikkati çok çabuk dağıldı ve sınıfı kontrol etmek oldukça zorlaştı...” diyerek durumu net bir biçimde ortaya koymuştur.

Yapılandırımcı anlayışa göre öğretmenlerin zorluk yaşadığı alanlardan biri de

ölçme-değerlendirme sürecidir. Bu sürece ilişkin olarak öğretmen adaylarının yaptıkları değerlendirmeler Şekil 4’te görülmektedir.

Yapılan değerlendirmeler, ölçme değerlendirme sürecine ilişkin olarak mentor öğretmenlerin özellikle üç temel noktada sıkıntı yaşadıklarını göstermiştir. İlk



Şekil 4. Mentor öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecindeki yeterliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

olarak dikkat çeken unsur ise “ürüne dönük değerlendirmenin yapılması” olarak belirlenmiştir. Bilindiği yapılandırmacı anlayışa uygun olarak sürecin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak öğretmen adayları daha çok ürüne dönük değerlendirmeler yapıldığını ifade etmektedir. Katılımcılardan biri (ÖA-7K), “...ölçme ve değerlendirme daha çok ürüne yönelik yapılmakta... ölçme ve değerlendirme sürecinde süreç dikkate alınmıyor... ölçme ve değerlendirme süreci bilgi basamağına göre yapılmaktadır... öğrenciler ölçme ve değerlendirme sürecinde ezbere yönlendirilmektedirler...” diyerek yaşanan problemi dile getirmiştir. Bir başkası da (Ö4-K) benzer biçimde “...doğru ölçme araçları kullanılmıyor... sadece sonuca dayalı anlayışı benimseniyor... oysa sürece dayalı olmalıydı değerlendirme... standart testlerden başka bir yol denenmiyor...” diyerek yaşanan durumu ve problemi ortaya koymuştur.

Bununla birlikte özellikle “kalabalık sınıflar”ın olması ve bu sınıflardaki “bireysel farklılıklar”ın da yapılandırmacıya uygun bir ölçme-değerlendirmeyi zora soktuğu ifade edilmektedir. Kalabalık sınıflardan kaynaklanan durumu ifade eden öğretmen adayı (ÖA-7K), “sınıflar kalabalık olduğundan özenli bir ölçme ve değerlendirme yapılmamaktadır...yapılan testler ve derse katılım ölçme ve değerlendirmeye yardımcı olmaktadır: fakat sınıfların kalabalık olması öğrencinin sağlıklı bir öğrenme gerçekleştirip derse katılmaması ölçme ve değerlendirmede yaşanan zorluklardandır...” derken; bireysel farklılıkların ölçme değerlendirmeyi zorlaştırdığını ifade eden öğretmen adayı ise (ÖA-12E), “...bireysel farklılıklardan dolayı her öğrencinin sahip olduğu zekâ ve ilgi alanı birbirinden farklıdır bundan dolayı öğretmen neredeyse her öğrenci için ayrı bir ölçme planlama durumundaydı...” diyerek durumu net bir biçimde ortaya koymuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Karma yöntemle yürütülen bu araştırmada, öğretmenlik uygulamasına devam eden 15 farklı üniversitede öğrenim gören 3009 öğretmen adayının uygulamayı yaptıkları okullardaki mentor öğretmenlerinin sınıflarında yapılandırmacı öğrenme ilkelerini ne derecede benimseyip uyguladıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma ile öğretmen adaylarının mentor öğretmenleri sınıflarındaki öğrenciyi tanımada yeterli buldukları belirlenmiştir. Ancak özellikle öğrencilerin duygusal özellikleri, farklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçları olabileceğini bilme noktasında öğretmenler kısmen yeterli bulunmuşlardır. Yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturmada öğretmenin öğrencileri tanınması önemlidir. Nitekim Arslan (2009),

yapılandırıcılığa uygun olarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının mutlaka dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının buna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre değişmediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre değerlendirme yapıldığında bu yöndeki görüşlerinin farklılaştığı saptanmıştır. Bu çerçevede matematik bölümü öğretmen adaylarının öğrenciyi tanımada mentor öğretmenlerini diğer bölümlerdekilere göre daha olumsuz buldukları; buna karşın okul öncesi öğretmen adaylarının mentor öğretmenler için daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Bu durum okul öncesi alanının daha fazla uygulama gerektiren ve öğrenciyle daha yakın diyalog kurmayı gerektiren bir bölüm olmasına bağlanabilir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğrenciyi tanımaya ilişkin yaşanan problemler de belirlenmeye çalışılmıştır. Buna bağlı olarak, üzerinde durulan en belirgin problem sınıfların kalabalık olmasıdır. Yapılan pek çok araştırmada yapılandırıcılığa dayalı programların kullanılmasındaki temel problemlerden birinin kalabalık sınıflar olduğu belirlenmiştir (Özpolat vd, 2007; Bulut, 2008; Güven 2008; Gökçe, Demirhan-İşcan ve Erdem, 2012). Bununla birlikte diğer problem kaynakları, öğretmenlerin ilgisiz ve yaşlı olmaları biçiminde ifade edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin ailelerinden ve sosyal çevrelerinden kaynaklanan nedenlerden ötürü de öğrenciyi tanıma noktasında bir takım problemlerin meydana geldiği belirlenmiştir. Yapılan bir çalışmada yapılandırıcılığa dayalı programların öğretmene çok önemli yükler getirdiğini ortaya konmuştur (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006)

Öğretmen adaylarının öğretimin planlanmasında mentor öğretmenleri büyük oranda yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada da benzer sonuç ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmen adayları kendilerini planlama noktasına yeterli bulsalar da planı uygulama noktasında sıkıntı yaşayabileceklerini dile getirmişlerdir (Demir, Önen ve Şahin, 2012). Mevcut araştırmada planlama boyutunda öğretmenlerin, güncel kaynak kullanma, materyal hazırlama ve dersi öğrencinin ilgi ve ihtiyacına uygun olarak planlama noktasında eksiklikleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri mentor öğretmenlerine ilişkin görüşlerinde bir farklılık oluşturmamıştır. Bölüm dikkate alındığında ise Fen Bilgisi, Resim ve Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin mentor öğretmenlerini diğer bölümlere göre daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Bu durum her üç alanın da yoğun uygulama gerektirmesine;

buna bağlı olarak planlamanın daha yoğun yapılmasının gerekli olmasına bağlanabilir.

Araştırmanın nitel boyutunda planlamaya ilişkin olarak gözlenen en belirgin problem kaynağının zamanın yetersizliği olduğu görülmüştür. Özellikle zamanın yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin bazı durumları planlamaya dâhil edemedikleri ifade edilmiştir. Bir diğer önemli problem kaynağı öğretmenlerin geleneksel anlayıştan sıyrılamamış olmaları. Bu nedenle de planlamada yapılandırıcılığa uygun olarak gerekli esnekliği gösterememiş olmalarıdır. Diğer problem kaynakları, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve sınıfların kalabalık olmasıdır. Sınıfların kalabalık oluşu öğrencilerin de bireysel farklılıklar açısından çeşitlenmesine neden olmaktadır. Bütün bunları planlamaya yansıtma da zor olmaktadır. Yine planlamaya ilişkin olarak öğretmenlerin hazır planları kullanmaya meyilli olmaları ve beraberinde de duruma ilişkin bilgi eksikliklerinin olması yaşanan önemli problemlerdendir. Benzer nitelikteki bir araştırma da öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerin derslere hazırlıklı gelmedikleri ve kılavuz kitaplar dışına çıkmadan hazır basılı materyalleri kullandıkları belirlenmiştir (Gökçe vd., 2012). Bu durum mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir Bir başka çalışmada ise öğretmen kılavuz kitaplarının çok açıklayıcı olmasına dikkat çekilerek öğretmenlerin yapılandırıcılığa uygun bir öğrenme ortamı planlamada ve hazırlamada yeterli oldukları belirlenmiştir. (Aybek ve Ağlagül, 2011).

Bir diğer önemli sıkıntı ise okulların fiziksel açıdan yeterli olamayışı ve dolayısıyla planlamayı yaparken bu durumun engelleyici rol olmasıdır. Yapılan benzer bir çalışma, okullarda ve sınıflardaki fiziksel yapının problemlili olduğunu ve bu durumun programların uygulanmasını zorlaştırdığını ortaya koymuştur (Çınar vd., 2006; Metin ve Özmen, 2009). Yine bir başka çalışmada sınıfların ve kullanım alanlarının etkinlikleri yapmak için yeterli olmadığı belirlenmiştir Gökçe vd., 2012). Bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bulut (2008) da benzer biçimde, okulların fiziksel olanaklarının düzeltilmesinin yapılandırıcılığa dayalı programların uygulanabilirliğini arttıracığını belirtmektedir.

Mentor öğretmenler, öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak büyük ölçüde yeterli bulunmuşlardır. Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır (Demir vd., 2012). Sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin süreci iyi yönlendiremedikleri ve bu konuda yeterli olmadıkları belirlenmiştir (Gökçe vd., 2012). Bir başka çalışmada ise

öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecine ilişkin uygulamalara açık oldukları ancak bir takım problemler ve kararsızlıklar yaşadıkları belirlenmiştir (Kasapoğlu, 2010). Benzer biçimde, mevcut araştırmada da öğretmenlerin, öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi hayatla birleştirme, fiziksel etkinliklerle öğrenme ortamının bir parçası olma, yakın çevresini öğrenme sürecine dâhil etme, bireysel farklılıkları dikkate alma, etkinliklerde bütün öğrencilere görev verme, etkinlikler esnasında bağımsız hareket etmeye olanak verme, öğrencilerin düşüncelerinden yararlanma ve derslerde alternatif öğretim yöntemleri kullanma gibi konularda bir takım eksiklikleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada öğretimi günlük hayatla birleştirme noktasında sıkıntılar yaşandığı belirlenmiştir ve bu durum araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Metin ve Özmen, 2009). Bulut da (2008) öğretmenlerin öğrenci merkezli etkinlikler ve uygulamaları hakkındaki hizmet içi eğitim gereksinimleri bulunduğunu ve bunun karşılanması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre görüşleri farklılaşmamıştır. Bu konu da en belirgin biçimde matematik bölümündeki öğretmen adaylarının görüşlerinin daha olumsuz olduğu ve diğer bütün bölümlerden farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrenme öğretme sürecine ilişkin olarak ortaya çıkan problemlerin en belirginini sınıf hâkimiyetinin sağlanamamasıdır. Yapılandırmacı anlayışta daha esnek uygulamaların olması öğretmenlerin sınıf hâkimiyeti noktasında problem yaşamalarına sebebiyet vermiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin yapılandırmacıya uygun yetiştirilmemiş olmaları da bir diğer önemli problem kaynağıdır. Sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin öğretmenlerin bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermiştir (Özdemir ve Kıroğlu, 2011). Bir başka araştırmada da öğretmenlerin yapılandırmacıya dayalı programlardaki değişikliği algılamaları ile öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulayabilmeleri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Kasapoğlu, 2010). Başka bir ifade ile öğretmenler algılayabildikleri oranda uygulamla yapabilmektedirler. Ancak öğretmenlerin bu anlayışa uygun yetiştirilmemiş olmaları bir takım sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Bir diğer problem zamanının yetersizliği ve öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olmasıdır. Benzer biçimde öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışa uygun ders sunumlarında öğrencilerin ilgisini çekmeye çalıştıkları noktada zaman sıkıntısı yaşadıkları belirlenmiştir (Metin ve Özmen, 2009). Yapılandırmacı uygulamalarda zamanın sıkıntı

yarattığını ortaya koyan farklı çalışmalar da alan yazında mevcuttur (Özmen, 2004; Çepni, Ayas, Akdeniz, Özmen, Yiğit, Ayvacı, 2005). Yurdakul (2008, 43) da zamana ilişkin vurgu yaparken yapılandırmacı yaklaşımda zaman alıcı uygulamaların bulunduğunu ve bu nedenle zamanın etkili kullanılmasının gerekli olduğunu belirtmiştir

Yapılandırmacı anlayışa uygun ölçme değerlendirme konusunda öğretmenler büyük ölçüde yeterli bulunmuştur. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre görüşlerinde bir farklılık belirlenmezken; bölüm değişkeni dikkate alındığında bölümler arasında farklılık olduğu, en belirgin farklılığın okul öncesi öğretmenleri ile diğer bölümlerdeki öğretmenler arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme noktasında diğer bölümlerdeki öğretmenlerden daha yeterli oldukları belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin olarak en fazla gözlemledikleri problem kaynağı ürüne dönük değerlendirme yapılmasıdır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışta kullanılması gereken sürece dönük değerlendirme yapmak yerine eski alışkanlıklarını devam ettirerek ürüne dönük değerlendirme yapıyor olmaları önemli bir problem kaynağıdır. Türkçe dersi kapsamında yapılan bir araştırmada yapılandırmacı anlayışa uygun olan bir değerlendirmenin sürece dönük olması gerektiği belirlenmiştir (Arslan, 2009). Araştırmada sınıfların kalabalık oluşu ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar diğer önemli problem kaynaklarıdır. Yapılan bir araştırmada ölçme değerlendirmeye ilişkin yöntemlerin yeterince açık olduğu belirtilmiştir (Çınar vd., 2006). Ancak bir başka araştırmada Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde daha çok hazır kaynaklardan edindikleri çalışma yapılarını ve testleri kullandıkları belirlenmiştir (Gökçe vd., 2012).

Bütün bu görüşler ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir: Yapılandırmacılık ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin öğretmenler eğitilmeli ve hizmet içi eğitim verilmelidir. Sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleyebilmek için öğrenci sayısı azaltılmalı ve sınıflar kalabalık olmamalıdır. Öğretmenlerin kendi öğrenme etkinliklerini uygulayabilme imkân ve fırsatı sağlanmalıdır. Bu yolla öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini sağlayabilmek için alternatifler arasında seçim ve tercih yapabileceklerdir.

KAYNAKLAR

- AIRASIAN P. W. ve WALSH M. E. (1997). "Constructivist cautions", **Phi Delta Kapan**, C. 78, S. 6, s. 444-449.
- AKPINAR E. ve ERGİN Ö. (2005). "Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü", **İlköğretim-Online**, C. 4, S. 2, s. 55-64.
- APPLEFIELD J. M., HUBER R. ve MOALLEM M. (2000). "Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding", **High School Journal**, C. 84, S. 2, s. 35-53.
- ARSLAN A. (2009). "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi", **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. 13, S. 1, s. 143-154.
- AYBEK B. ve AĞLAGÜL D. (2011). "Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 3, S. 40, s. 1-18.
- AYKAÇ N. ve BAŞAR E. (2005). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi", **Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, Ankara: Sim Matbaası, s. 343-361.
- BAL A. P. (2011). "Oluşturmacı Öğrenme Ortamının Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Temel Matematik Dersinde Akademik Başarı ve Van Hiele Geometri Düşünme Düzeyine Etkisi", **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, C. 1, S. 3, s. 47-57.
- BODNER G. M. (1986). "Constructivism: A Theory of Knowledge", **Journal of Chemical Education**, C. 63, S. 10, s. 873-878.
- BROOKS M. G. ve BROOKS, J. G. (1999a). "The Courage To Be Constructivist", **Educational Leadership**, C. 57, S. 3, s. 18-24.
- BROOKS J. G ve BROOKS M. G. (1999b). Insearch of Understanding the Case for Constructivist Classroom, Typset by Valeria Sprague,USA.
- BULUT İ (2008). "Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, S. 56, s. 521-546.
- BUTAKIN V. ve ÖZGEN K. (2007). "Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının (4. ve 5. Sınıf) Uygulamadaki Etkililiğinin

Değerlendirilmesi Diyarbakır İli Örneği”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 8, s. 82-94.

- CRESWELL J. W., PLANOCLARK V. L., GUTMANN M. L. ve HANSON W. E. (2003). “Advanced Mixed Methods Research Design”, **Hand Book of Mixed Methods: in Social & Behavioral Research**, Ed.: Abbas Tashakkori ve Charles Teddlie, California: SAGE Publications Inc., p. 209-240
- CRESWELL J. W. ve PLANOCLARK V. L. (2011). **Designing and Conducting Mixed Methods Research**. California: SAGE Publications Inc.
- ÇEPNİ S. vd. (2005). **Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi**, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ÇINAR O., TEYFUR E. ve TEYFUR M. (2006). “İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 7, S. 11, s. 47-64.
- DEMİR S., ÖNEN F. ve ŞAHİN F. (2012). “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma”, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran 2012, Niğde.
- ERCAN F. ve ALTUN S. A. (2005). „İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, **Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, Ankara: Sim Matbaası, s. 311-319.
- EVREKLİ E., İNEL, D., BALIM, A. G. ve KESERCİOĞLU, T. (2009). “Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması”, **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, C. 6, S. 2, s. 134-148.
- FOSNOT C. T. ve PERRY R. S. (2007). “Oluşturmacılık: Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi”, Constructivism, **Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama**, Ed.: Catherine Twomey Fosnot, (Çev. Ed.: Soner Durmuş), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 9-42.
- GÖKÇE E., DEMİRHAN-İŞCAN C. ve ERDEM A. (2012). “Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamında Yapılandırmacılık Yaklaşımına Uygun



- Çalışmalar Gerçekleştirilmesine İlişkin Gözlemleri”, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, C. 1, S.1, ISSN:2146-91999.
- GÖMLEKSİZ M. N. (2005). “Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, C. 5, S. 2, s. 339-384.
- GÖMLEKSİZ M. N. (2007). “Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, **Eğitim Araştırmaları**, S. 27, s. 69-82.
- GÖMLEKSİZ M. N. ve KAN A. Ü. (2007). “Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar”, **Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi**, C. 5, S. 2, s. 60-66.
- GÖZÜTOK F. D., AKGÜN Ö. E. ve KARACAOĞLU Ö. C. (2005). “İlköğretim Programlarının, Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar: VIII”, **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, Ankara: Sim Matbaası, s. 17-40.
- GÜLTEKİN M., KARADAĞ R. ve YILMAZ F. (2007). “Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C. 7, S. 2, s. 503-528.
- GÜVEN S. (2008). “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri”, **Milli Eğitim Dergisi**, S. 177, s. 224-236.
- JONASSEN D. (1999). “Designing Constructivist Learning Environments”, **Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory**, Ed.: C. M. Reigeluth, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, s. 215-239.
- KAHVECİ A. ve AY S. (2008). “Farklı Yaklaşımlar-Ortak Çıkarımlar: Paradigmalar ve İntegral Model Işığında Beyin Temelli ve Oluşturmacı Öğrenme”, **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, C. 5, S. 3, s. 108-123.
- KARADAĞ E. (2007). “Development of the Teachers Sufficiency Scale in Relation to Constructivist Learning Reliability and Validity Analysis”, **Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri**, C. 7, S. 1, s. 167-175.



- KARADAĞ E., DENİZ S., KORKMAZ T. ve DENİZ G. (2008). "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma", **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 11, S. 2, s. 383-482.
- KARASAR N. (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KASAPOĞLU K. (2010). Relations Between Classroom Teachers' Attitudes Toward Change, Perceptions of "Constructivist" Curriculum Change and Implementation of Constructivist Teaching and Learning Activities in Class at Primary School Level, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, y. y. t., Ankara.
- MAYER R. E. (1999). "Designing for Constructivist Learning", **Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory** , Ed.: C. M. Reigeluth, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, s. 141-159.
- METİN M. ve ÖZMEN, H. (2009). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Kuramın 5E Modeline Uygun Etkinlik Tasarlarken ve Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar", **Necati Bey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, C. 3, S. 2, s. 94-123.
- ÖĞUZ A. (2008). "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Gelişim Dosyası, Başarı Testi ve Tutum Puanları Arasındaki İlişki", **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S. 21, s. 45-59.
- ÖZDEMİR M. S. (2005). "İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programlarına (I-V.Sınıflar) İlişkin Görüşleri", **XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, s. 573-581.
- ÖZDEMİR Y. ve KIROĞLU K. (2011). "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilgi Düzeyleri", **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 32, s. 265-283.
- ÖZMEN H. (2004). "Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme", **TOJET**, C. 3, S. 1, s. 100-111.



- ÖZPOLAT A. R., SEZER F., İŞGÖR J. Y. ve SEZER M. (2007). "Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", **Milli Eğitim Dergisi**, S. 174, s. 206-213.
- YILDIRIM A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YURDAKUL B. (2008). "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı", **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. 11, S. 20, s. 39-67.

Doç.Dr.Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Arş.Gör.Dr.Ayşe Ülkü KAN

