

## İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN YAPILANDIRMACI PROGRAM İLE ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI OLUŞTURMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Tuğba Yanpar Yelken  
Mersin Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
[tyanpar@gmail.com](mailto:tyanpar@gmail.com)

Lütfi Üredi  
Mersin Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölümü  
[lutfiuredi@mersin.edu.tr](mailto:lutfiuredi@mersin.edu.tr)

Işıl Tanrıseven  
Mersin Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölümü  
[isiluredi@mersin.edu.tr](mailto:isiluredi@mersin.edu.tr)

Figen Kılıç  
Mersin Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölümü  
[figenkilic@mersin.edu.tr](mailto:figenkilic@mersin.edu.tr)

### ÖZET

Bu çalışmada ilköğretim müfettişlerinin yapılandırımcı programı ve öğretmenlerin yapılandırımcı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerini nasıl algıladıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada müfettişlerin yapılandırımcı program hakkındaki görüşleri araştırmacılar tarafından oluşturulan “Yapılandırımcı Program Anketi” ile öğretmenlerin yapılandırımcı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri ise Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilen Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Yapılandırımcı Öğrenme Ortamı Ölçeği” (YÖÖÖ) ile ölçülmüştür. Ölçme araçları, 2008 yılında “Öğretim sürecini Geliştirme Kursu”na katılan 403 ilköğretim müfettişine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müfettişlerin yapılandırımcılık hakkındaki görüşlerinin yapılandırımcı öğrenmeye ilişkin literatür ile paralellik gösterdiği ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre müfettişlerin bakış açısından öğretmenler, yapılandırımcı öğrenme ortamını orta düzeyde oluşturabilmektedir. Müfettişlerin büyük çoğunluğu ailelerin yapılandırımcı programa ilişkin bilgilerinin eksik olduğu, öğretmenlerin öğretmen merkezli eğitimden vazgeçemediği ve eğitim materyallerinin taşınmasının öğrencilere yük getirdiği fikrine tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda mesleki kıdemi yüksek olan müfettişlerin düşük olanlara göre oluşturulan öğrenme ortamını daha fazla yapılandırımcı olarak algıladıkları ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim, müfettiş, yapılandırımcılık, öğrenme ortamı

**ABSTRACT**

This research is aimed at determining the perceptions of the primary education inspectors concerning the constructivist curriculum and the level of creating constructivist learning environment by the teachers. The perceptions of primary education inspectors concerning the constructivist curriculum is measured by “Constructivist Curriculum Inventory” which is developed by researchers and the level of creating constructivist learning environment by the teachers is measured by “Constructivist Learning Environment Scale” which is developed by Tenenbaum, Naidu, Jegede and Austin (2001) and adapted to Turkish by Fer and Cırık (2006). The measurement instrument was administered on 403 primary education inspectors attending to the “The Course of Improving Instruction Process” in 2008. As a result of the study, it was shown that inspectors’ opinion about constructivism shows parallelism with the literature of the constructivist learning. In reference to the results of the research most of the inspectors agree on that teachers create the constructivist learning environment partially and mid-level. Most of the inspectors strongly agree that families have lack of information about constructivist curriculum, teachers cannot give up teacher centered education and carrying educational materials gives students extra load. Besides, at the end of the study, experienced inspectors perceive learning environment more constructivist than the inexperienced inspectors.

**Key words:** Constructivism, learning environment, primary education inspectors, teachers, elementary education

### Giriş

Son yıllarda ülkemizde uygulanan öğretim programları yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir değişime uğramıştır. Günümüzde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının önem kazanmasının nedenleri arasında öğrenci merkezli öğrenmeyi savunması, öğrencilerin motivasyonunu, düşünme becerilerini artırması ve böylelikle etkili bir öğrenme ortamı sağlaması olduğu belirtilmektedir (Boddy, Watson ve Aubusson, 2003). Öğretmenlerin bu yaklaşımın altında yatan teoriyi ve bu teoriyi nasıl harekete geçireceklerini bilmeleri okullardaki uygulamaların başarılı olması açısından önem taşımaktadır.

Yapılandırmacılığın ne olduğu, nereden geldiği konusunda çalışan birçok bilim adamının farklı bakış açıları vardır. Kimisi bir bilgi teorisi, kimisi bir bilgi ya da felsefe olarak görmektedir (Furbish 2005: 9). Socrates'in diyaloglarının yapılandırmacılığın en eski kökenlerini oluşturduğu belirtilmiş olsa da (Toh, Ho, Chew ve Riley, 2003:201) yaklaşım, 20. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlamıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ön plana çıkan Piaget, Vygotsky, Asubel, Bruner ve Von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmalarıyla da dönüm noktasını yaşamıştır. Bu süreçte yapılandırmacılığın bilginin bireysel olarak oluşturulması ile ilgili bilişsel yapılandırmacılık ve işbirliği süreçlerini vurgulayan sosyal yapılandırmacılık gibi farklı bakış açıları ortaya konmuştur (Windschitl 2002; akt. Loyens ve Gijbels 2008).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin aktif şekilde bilgiyi oluşturması, yorumlaması ve ön bilgilerine göre yeniden organize etmesi düşüncesi üzerine temellenmiştir. Bilginin oluşturulması sürecinde işbirlikli öğrenme ortamı ve sosyal etkileşimler ön plandadır. Böylelikle yapılandırmacılık, sosyal etkileşimlerle bilginin oluşturulması ile öğrenenin bireysel olarak bilgiyi oluşturması arasında bir şemsiye görevi görür. Bu süreçte öğrenenin kendi öğrenmesini düzenlemesi, izlemesi ve değerlendirmesi öğrenme ortamının etkililiği için önem taşımaktadır (Gijbels, Watering, Dochy ve Bossche, 2006; Loyens, Rikers ve Schmidt 2008).

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamının en önemli amacı, öğrencilerin derin ve anlamlı öğrenmelerini sağlamaktır (Rikers, Gog ve Paas, 2008). Araştırmacılar, yapılandırmacı öğrenme ortamını, kavramsal değişimi arttırmak için öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerine aktif katılımının sağlandığı ve problem temelli durumların oluşturulduğu bir ortam olarak tanımlamaktadırlar (Solomonidou ve Kolokotronis, 2008; Loyens, Rikers ve Schmidt, 2007; Glickman, Gordon, ve Ross-Gordon 2004). Bu ortamda bilginin oluşturulması sürecinde geçmiş deneyimlerin kullanılması, sosyal etkileşime dayanan, tümevarımcı ve işbirlikçi bir yol izlenmesi önemlidir (Ozkal, Tekkaya, Cakiroglu ve Sungur, 2009). Öğrenmenin etkin, sosyal, yaratıcı ve işbirliğine yönelik bir süreç olması bireyin tartışan, araştıran, iletişim kurabilen, yeni fikirler üretebilen rollere sahip olmasını gerekli kılmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme sürecinin anahtar kavramlarını problem esaslı öğrenme, sorgulama etkinlikleri, düşünmeyi cesaretlendirme, öğretmen ve akranlarıyla etkileşimler, bilginin çok yönlü kaynağını açığa çıkarma oluşturmaktadır (Windschitl 1999; Bevevino, Dengel ve Adams, 1999). Tenenbaum ve arkadaşları (2001), yapılandırmacı öğrenme ortamının temel özelliklerini tartışmalar ve görüşmeler, kavramsal çelişkiler, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, materyal ve kaynaklarla çözüme ulaşma, yansıtma ve kavramları keşfetmeye motive olma olarak belirtmişlerdir.

Tezci ve Gürol (2003)'e göre, yapılandırmacı öğrenme ortamında bireyin yaratıcılığının ön plana çıkarılması amaçlanır. Bu bakımdan eğitim uygulamalarının öğrenenlerin bilişsel yeteneklerini geliştirebilen bir yapıda olması gerekmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencilerin kendi öğrenme planlarını yaptığı, uyguladığı ve gelişimini izlediği özgün öğrenme etkinlikleri kullanıldığı için performans temelli değerlendirmeler yapılmaktadır. Geleneksel kağıt-kalem testlerinin yanında öğrencilerin öz-değerlendirmeleri, akran değerlendirmeleri ve öğretmenin değerlendirmelerini içeren çok yönlü bir değerlendirme süreci vardır (Gagnon ve Collay, 2001; Yanpar, 2006). Öğretmen, öğrencilerin performanslarını belirlemek için anlık ölçümler yapmaktan çok sürece yönelik ölçümler düzenler (Türnüklü, 2003). Yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleyecek olan öğretmenin rolleri şu şekilde belirtilmektedir (Brook ve Brooks, 1993; Veenman, 2003; Windschitl, 2002, Akt. Balkan, 2003: 41-42):

1. Öğrencinin özerkliğini ve girişimciliğini teşvik eder.
2. Gerçek materyallerin yanı sıra etkileşime dayalı ve gerçeği modelleyen materyaller kullanır.
3. Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerini sağlar.
4. Öğretim teknikleri ve içerik konusunda öğrenciye seçme hakkı tanır.
5. Öğrencileri soru sorma ve araştırma yapmayı teşvik eder.
6. Mutlak ya da sorgulanamayacak doğrulardan değil, deneyim, ortam ve kültürün özelliklerine göre doğrulardan yola çıkar.
7. Bireylerin öz benlik ve kişisel haklarına saygıyı kendisi örnek olarak gösterir.
8. Öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerine dayanan problem çözme etkinlikleri hazırlar ve bu etkinliklere eleştirel yaklaşımlarını ister.
9. Soru yönelttiğinde bekleme süresi tanır ve soruların amacı bilgiler arasındaki ilişkilerin güçlenmesini sağlamaktır. Özellikle kavramların/olguların kullanılmasını teşvik eder. Bu şekilde bireylerin kendilerini ifade etmeleri kolaylaşmış olur.
10. Her etkinlikten sonra mutlaka geri bildirim verir, öğrencilerin eksikliklerini giderir.

Kısacası öğretmenlerin rolü, öğrencileri soru sormaya, kendi fikirlerini formüle etmeye ve sonuçlar çıkarmaya teşvik eden, rehber, öğrencilerle birlikte keşfeden ve araştıran bir görünümüdür (Bağcı, 2003).

2000'li yıllarda gerçekleşen program değişimi, uygulamada yaşanan eksikliklerin tespit edilip giderilmesi amacıyla araştırmalar yapılması gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Bu nedenle araştırmacılar yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturulup oluşturulamadığına, etkililiğine ilişkin çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalarda bazı araştırmacılar doküman analizi (Sert, 2008; Şahin, 2007) yaparak uygulanan mevcut programın yapılandırmacı öğrenme ortamının ilkelerine uygunluğu değerlendirmişlerdir. Bazı araştırmacılar programın değerlendirilmesinde öğretmenlerin algılarına (Altun ve Büyükduman, 2007; Atasay ve Akdeniz, 2006; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Ersoy, 2005; Özel vd, 2009; Sert, 2008); öğrencilerin algılarına (Altun ve Büyükduman, 2007; Atasay ve Akdeniz, 2007; Yanpar Şahin, 2001), okul yöneticilerinin görüşlerine (Çalık vd., 2007; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006) ve kendi gözlemlerine (Ünal ve Akpınar, 2006; Yanpar Şahin, 2001) başvurmuşlardır. Bu araştırmada ise öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin

tespit edilmesinde müfettişlerin görüşlerine başvurulmuştur. Müfettişler, yeni programın uygulanması konusunda öğretmenlere rehberlik yapan kişilerdir. Katıldıkları hizmet içi eğitim seminerleri yoluyla programın teorisi ve uygulaması hakkındaki birikimlerini öğretmenlerle paylaşmaktadırlar. Bu anlamda müfettişlerin bakış açısına göre yapılan betimlemenin programın uygulanmasındaki mevcut durumu, yaşanan problemleri ortaya koyacağı ve problemlerin çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle “İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusu bu araştırmanın problemi oluşturmuştur. Bu probleme bağlı olarak şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim müfettişlerine göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri nedir?
3. İlköğretim müfettişlerinin mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. “İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri hakkındaki görüşlerini nelerdir?” sorusuna cevap aranmış; ayrıca araştırmada İlköğretim müfettişlerinin mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırma evrenini Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen “Öğretim Sürecini Geliştirme Kursu” (05 Mayıs-06 Haziran 2008 Kapızlı/Mersin)’na katılan 1250 İlköğretim Müfettişleri oluşturmuştur. Araştırma örneklemini ise, bu kursa katılan, tesadüfi olarak seçilen 403 ilköğretim müfettişi oluşturmuştur. Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin % 4,2’si kadın, %95,8’i erkektir. Müfettişlerin %1,2’si 6-10 yıl, %4,5’i 11-15 yıl, %11,9’u 16-20 yıl, %23,6’sı 21-25 yıl, %58,8’i 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

#### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yapılandırmacı Program Anketi” ve “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme araçları Öğretim Sürecini Geliştirme Kursu’na katılan ilköğretim müfettişlerine uygulanmıştır. Ölçme araçlarının özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

#### **Yapılandırmacı Program Anketi**

Yapılandırmacı Program Anketi, ilköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program hakkındaki görüşlerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Anketin geliştirilmesi için 4 açık uçlu soru, 33 ilköğretim öğretmenine uygulanmıştır. Sorularda

yapılandırıcılık kavramı, yapılandırıcı programın özellikleri, mevcut programın özellikleri ve programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşler yoklanmıştır. Elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi kullanılarak kodlanmış ve anket maddeleri oluşturulmuştur. Ankette yapılandırıcı programa ilişkin 30 ifadeye yer verilmiştir. Müfettişler, ifadelere katılma derecelerini birden beşe kadar belirlenen derece (“hiç” ile “tamamen”) ifadeleri arasında işaretlemişlerdir. Anketin 4 sorusu yapılandırıcılık kavramı, 22 sorusu yapılandırıcılık ve yapılandırıcı program, 8 sorusu da yapılandırıcı programda yaşanan sorunlarla ilgili görüşleri içermektedir. Anketin uygunluğu konusunda 4 uzmanın görüşü alınmıştır. Anketin araştırma örnekleme uygulanmasından elde edilen verilere göre hesaplanan Cronbach alfa değerinin  $\alpha = .78$  olduğu belirlenmiştir. Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim müfettişleri hakkındaki kişisel bilgileri toplamak amacıyla anketin başında bir bölüm oluşturulmuştur. Bu bölümde müfettişlerin görev yaptıkları il, cinsiyet ve mesleki kademelerine ilişkin bilgiler yer almıştır.

### **Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği**

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerini tespit etmek için Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilen Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği Öğretmen formu” (YÖÖÖ) kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrenci formu bulunan ölçme aracı öğretmen ve öğrencilerin sınıflarındaki öğrenme ortamına en uygun olan duruma ilişkin düşüncelere katılma derecesini ölçmektedir. Ölçme aracının başında oluşturulan yönergede müfettişlerin gözlemlerine ve algılamalarına dayalı olarak sınıflardaki öğrenme ortamını ne derece yapılandırıcı olarak algıladıklarının ölçüldüğü belirtilmiştir. Müfettişler, ilköğretim öğretmenlerini dikkate alarak ölçme aracına cevap vermişlerdir. İfadeler sınıf sürecini yansıttığı için değiştirilmemiştir. Birden beşe kadar belirlenen dereceler “hiç” ile “tamamen” ifadeleri arasında yer almaktadır. Ölçme aracı, yapılandırıcı öğrenme ortamının görünümünü tanımlayan 30 maddeden ve 7 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler tartışmalar ve görüşmeler (7madde,  $\alpha = .90$ ), kavramsal çelişkiler (4 madde,  $\alpha = .94$ ), düşünceleri diğerleriyle paylaşma (4 madde,  $\alpha = .90$ ), materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması (3 madde  $\alpha = .90$ ), yansıtma ve kavram keşfi için motive etme (6 madde,  $\alpha = .89$ ), öğrenen ihtiyaçlarını karşılama (5 madde,  $\alpha = .89$ ), anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantıdır (4 madde,  $\alpha = .90$ ). Fer ve Cırık (2006)’ın ölçme aracını Türkçe’ye uyarlama çalışmasında elde ettikleri ölçek toplamına ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .91$ ’dir. Ölçme aracının araştırma örneklemini oluşturan müfettişlere uygulanmasından elde edilen sonuçlara göre hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise  $\alpha = .96$ ’dır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 10.0 istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada İlköğretim müfettişlerinin yapılandırıcı öğretim hakkındaki görüşlerine ilişkin olarak, frekans, yüzde dağılım ve aritmetik ortalama tabloları oluşturulmuştur. İlköğretim müfettişlerinin mesleki kademelerine göre öğretmenlerin yapılandırıcı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde ise tek yönlü anova analizi kullanılmıştır. ANOVA analizi sonrasında öğretmenlerin yapılandırıcı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerindeki farkın hangi

kıdemlere sahip müfettişler arasında olduğunu belirlenmesinde ise Tukey testi yapılmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde ilköğretim müfettişlerinin yapılandırıcı program hakkındaki görüşleri tespit edilmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak için müfettişlerinin yapılandırıcı öğretim hakkındaki görüşlerini almak amacıyla uygulanan anket sorularına verilen cevaplara ilişkin frekans, yüzde dağılım ve aritmetik ortalama değerleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1: İlköğretim Müfettişlerinin Yapılandırıcı Program Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans, Yüzde Dağılım ve Aritmetik Ortalama Tablosu**

	Hiç Katılmıyor		Çok az Katılıyor		Kararsız		Çoğunlukla katılıyor		Tamamen katılıyor		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
<b>Yapılandırıcılık;</b>											
1. Bir öğrenme yaklaşımıdır.	2	,5	6	1,5	31	7,7	116	28,8	248	61,5	4,49
2. Bilgiyi ezbere öğrenmektir.	310	76,9	58	14,4	23	5,7	8	2,0	4	1,0	1,35
3. Önbilgiyi kullanmaktır.	14	3,5	21	5,2	78	19,4	148	36,7	142	35,2	3,95
4. Nasıl öğrenileceğini öğrenmektir.	6	1,5	6	1,5	48	11,9	147	36,5	196	48,6	4,29
<b>Yapılandırıcı program</b>											
5. Öğretmen merkezlidir.	276	68,5	87	21,6	24	6,0	9	2,2	7	1,7	1,47
6. Öğrenci merkezlidir.	9	2,2	4	1,0	25	6,2	112	27,8	253	62,8	4,47
7. Etkinlik merkezlidir.	4	1,0	4	1,0	25	6,2	132	32,8	238	59,1	4,47
8. Bireysel farklılıkları dikkate alır.	7	1,7	10	2,5	68	16,9	139	34,5	179	44,4	4,17
9. Daha çok kazanımlar üzerinde durmaktadır.	5	1,2	13	3,2	56	13,9	173	42,9	156	38,7	4,14
10. Sürecin değerlendirilmesini önermektedir.	5	1,2	5	1,2	54	13,4	138	34,2	201	49,9	4,30
11. Plan yapmaya gerek yoktur.	236	58,6	51	12,7	73	18,1	28	6,9	15	3,7	1,84
12. Grup çalışmalarına daha çok yer vermektedir.	11	2,7	16	4,0	130	32,3	160	39,7	86	21,3	3,72
<b>Yapılandırıcı programda</b>											
13. Öğretmen rehberdir.	3	,7	8	2,0	29	7,2	104	25,8	259	64,3	4,50
14. Öğrenciler aktiftir.	2	,5	3	,7	34	8,4	106	26,3	258	64,0	4,52
15. Pek çok etkinlik yapılmaktadır.	1	,2	10	2,5	52	12,9	154	38,2	186	46,2	4,27
16. Öğrencilerin yaşam ve düşünme becerileri ön plandadır.	4	1,0	15	3,7	64	15,9	148	36,7	172	42,7	4,16
17. Aktif öğrenme yaklaşımları söz konusudur.	1	,2	9	2,2	42	10,4	136	33,7	215	53,3	4,37

18.Öğretmen-aile iletişimi daha güçlüdür.	11	2,7	26	6,5	100	24,8	152	37,7	114	28,3	3,82
19. Öğretmen sürece çok katılmamaktadır.	77	19,1	81	20,1	127	31,5	91	22,6	27	6,7	2,77
20.Bireysel beceriler yanında sosyal beceriler de kazandırılmaktadır.	3	,7	15	3,7	77	19,1	163	40,4	145	36,0	4,07
21.Öğrenci performansı değerlendirilmektedir.	4	1,0	27	6,7	64	15,9	142	35,2	166	41,2	4,08
22.Derste zengin materyal, yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.	6	1,5	28	6,9	99	24,6	132	32,8	138	34,2	3,91
23.Öğretmenler uygulamada yetersiz kalmaktadırlar.	10	2,5	32	7,9	164	40,7	139	34,5	58	14,4	3,50
24. Fiziksel şartlar ve materyaller yetersiz kalmaktadır.	11	2,7	40	9,9	132	32,8	149	37,0	71	17,6	3,56
25. Değerlendirme çok zaman almaktadır.	9	2,2	33	8,2	126	31,3	151	37,5	84	20,8	3,66
26.Eğitim materyallerinin ve kitapların taşınması öğrenciye yük getirmektedir.	15	3,7	32	7,9	110	27,3	110	27,3	136	33,7	3,79
27.Ailelerin konuya ilişkin bilgileri eksiktir.	5	1,2	13	3,2	59	14,6	119	29,5	207	51,4	4,26
28. Yapılan etkinlikler çok zaman almaktadır.	16	4,0	40	9,9	151	37,5	128	31,8	68	16,9	3,47
29.Öğretmenlerin pek çoğu öğretmen merkezli eğitimden vazgeçememektedir.	2	,5	17	4,2	74	18,4	145	36,0	165	40,9	4,12
30.Öğrencilerin ön bilgileri yetersizdir.	16	4,0	33	8,2	167	41,4	119	29,5	68	16,9	3,47

N= 403

Tablo 1 incelendiğinde müfettişlerin büyük çoğunluğunun yapılandırmacılığın bir öğrenme yaklaşımı olduğuna (%61,5) ve nasıl öğrenileceğini öğrenmek olduğuna (%48,6) tamamen katıldıkları görülmektedir. Bu sonuçlara paralel olarak müfettişlerin %76,9'u yapılandırmacılığın bilgiyi ezberlemek olduğu fikrine hiç katılmamaktadırlar. Müfettişlerin % 68'5'i yapılandırmacılığın öğretmen merkezli bir aktivite olduğu fikrine hiç katılmazken büyük bir çoğunluğu öğrenme ve aktivite merkezli olduğu, bireysel farklılıkları dikkate aldığı, kazanımlar üzerinde durduğu fikrine çoğunlukla ve tamamen katılmaktadır. Araştırmaya ilişkin önemli bir sonuç da planlama ile ilgilidir. Müfettişlerin %56,8'i plan yapmaya gerek olmadığı fikrine hiç katılmazken %12,7'si çok az katıldıklarını, 18,2'i kararsız olduklarını, % 6,9'u çoğunlukla katıldıklarını, %3,7'si tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Müfettişlerin büyük çoğunluğu yapılandırmacı programda öğretmenin rehber olduğu, öğrencilerin aktif olduğu, pek çok etkinlik yapıldığı, öğrencilerin yaşam ve düşünme becerilerinin ön planda olduğu, öğretmen-aile iletişiminin daha güçlü olduğu fikrine çoğunlukla ve tamamen katılmaktadırlar. Yapılandırmacı programda öğretmenlerin sürece çok katılmadıkları konusunda müfettişlerin %19,1'i hiç katılmadıklarını, %20'si çok az katıldıklarını,



%31,5'i kararsız olduklarını, %22,6'sı çoğunlukla katıldıklarını ve %6,7'si tamamen katıldıkları belirtmişlerdir.

Araştırmanın bu alt problemi kapsamında müfettişlerin görüşlerinin tespit edildiği diğer bir konu da yapılandırmacı programda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlardır. Müfettişlerin %40,7'si öğretmenlerin uygulamada yetersiz kaldıkları düşüncesinde kararsız olduklarını belirtirken %34,5'i de bu fikre çoğunlukla katıldıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde fiziksel şartların ve materyallerin yetersiz olduğu, değerlendirmenin çok zaman aldığına ilişkin müfettişlerin büyük çoğunluğunun kararsız ve çoğunlukla katılımcı görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Müfettişlerin %33,7'si eğitim materyallerinin ve kitaplarının taşınmasının öğrencilere yük getirdiği düşüncesine tamamen katılmaktadır. Cevaplanan sorular içerisinde müfettişlerin en fazla vurgu yaptıkları problem ailelerin konuya ilişkin ön bilgilerinin eksik olmasıdır. Müfettişlerin %51,4'ü ailelerin konuya ilişkin bilgilerinin eksik olduğuna tamamen katılmaktadır. Müfettişlerin %37,5'i yapılan etkinliklerin çok zaman aldığı konusunda kararsız olduklarını bildirmişlerdir. %31,8'i ise bu düşünceye çoğunlukla katıldıklarını bildirmişlerdir. Müfettişlerin büyük çoğunluğu öğretmenlerin öğretmen merkezli eğitimden vazgeçemedikleri konusuna çoğunlukla ve tamamen katıldıklarını bildirmişlerdir. Müfettişlerin büyük çoğunluğu da öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olduğu konusunda kararsız olduklarını bildirmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilköğretim müfettişlerine göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri incelenmiştir. Bu soruya yanıt ararken müfettişlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğine verdikleri cevaplardan elde edilen faktör toplam puanları düşük, orta ve yüksek olarak kategorik hale getirilmiştir. Kategorik hale getirirken başlangıç olarak öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğine verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin dağılımının normal dağılıma uygunluğu tespit edilmiştir. Düşük, orta ve yüksek kategorilerinin oluşturulmasında ise ölçek faktörleri bazında aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Buna göre  $\bar{X}$ -Ss ve altı düşük;  $\bar{X}$ -Ss\_  $\bar{X}$ +Ss orta ve  $\bar{X}$ +Ss ve üstü yüksek olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2: İlköğretim Müfettişlerine Göre Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeylerine İlişkin Frekans, Yüzde Dağılım ve Aritmetik Ortalama Tablosu**

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	Düşük		Orta		Yüksek		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	
Tartışmalar ve görüşmeler	49	12,2	291	72,1	63	15,6	2,035
Kavramsal Çelişkiler	52	12,9	296	73,4	55	13,6	2,007
Düşünceleri diğerleriyle paylaşma	67	16,6	280	69,5	56	13,9	1,973
Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi amaçlaması	53	13,2	301	74,7	49	12,2	1,990
Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	77	19,1	248	61,5	78	19,4	2,003
Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama	56	13,9	283	70,2	64	15,9	2,020
Anlam oluşturma ve gerçek yaşam durumlarıyla bağlantı	69	17,1	266	66,0	68	16,9	1,998
<b>TOPLAM</b>	61	15,1	273	67,7	69	17,1	2,020

N=403

Tablo 2 incelendiğinde müfettişlerin büyük çoğunluğunun öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını orta düzeyde oluşturduğuna ilişkin görüşe sahip

oldukları görülmektedir. Müfettişlerin %74,7'si etkileşimli, öğrenen katılımını destekleyici fiziksel araçların yanı sıra, ham veriler ve birincil kaynaklar kullanılmasını vurgulayan materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması özelliğinin orta düzeyde oluşturulduğunu belirtmişlerdir. Yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturulmasına ilişkin yüksek ve düşük düzey oranları ise birbirine benzerlik göstermektedir. Ölçme aracının geneline bakıldığında müfettişlerin %15,1'ine göre öğretmenler yapılandırmacı öğrenme ortamını düşük düzeyde, %67,7'sine göre orta düzeyde, %17,1'ine göre yüksek düzeyde oluşturmaktadırlar.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde "ilköğretim müfettişlerinin mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruyu cevaplandırmak için İlköğretim müfettişlerinin mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyi ortalamaları arasında fark olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyansların homojenliğini test etmek amacıyla yapılan Levene testi sonucunun her bir faktör bazında anlamsız çıkması ( $p>,05$ ) varyansların homojen olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi sonucu Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3: İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeylerinin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları**

	Kıdem yılı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Görüşmeler ve Tartışmalar	6-10	5	16,4000	3,64692	5,096**	,001	26 ve üstü>16-20 yıl
	11-15	18	14,2222	3,99346			
	16-20	48	12,5833	3,44460			
	21-25	95	14,0421	2,67739			
	26 ve üstü	237	14,7595	3,40320			
	Toplam	403	14,3275	3,34900			
Kavramsal Çelişkiler	6-10	5	6,8000	1,64317	,463	,763	-
	11-15	18	8,1667	2,43141			
	16-20	48	7,8125	2,92935			
	21-25	95	7,9474	2,20911			
	26 ve üstü	237	8,0633	2,34706			
	Toplam	403	7,9950	2,38360			
Düşünceleri değerleriyle paylaşma	6-10	5	13,6000	2,88097	,936	,443	-
	11-15	18	12,1667	3,27648			
	16-20	48	11,8333	3,02706			
	21-25	95	11,9789	2,83211			
	26 ve üstü	237	12,4219	2,87877			
	Toplam	403	12,2506	2,90294			
Materyal ve kaynakların çözüme g.	6-10	5	9,0000	3,24037	2,597*	,036	26 ve üstü>16-20 yıl
	11-15	18	9,3889	2,72545			
	16-20	48	8,1042	2,61127			
	21-25	95	8,7895	2,04677			
	26 ve üstü	237	9,1688	2,15230			
	Toplam	403	8,9603	2,24571			

Yansıtma ve kavram keşfi için motive	6-10	5	19,4000	7,23187	4,484**	,001	26 ve üstü>16-20 yıl
	11-15	18	17,3889	5,47872			
	16-20	48	15,5417	4,46241			
	21-25	95	16,9684	4,11911			
	26 ve üstü	237	18,2447	4,44639			
	<b>Toplam</b>	<b>403</b>	<b>17,5980</b>	<b>4,53644</b>			
Öğrenen ihtiyaçlarının karşılama	6-10	5	15,0000	4,84768	2,629*	,034	26 ve üstü>16-20 yıl
	11-15	18	13,5556	4,57901			
	16-20	48	12,5833	4,02563			
	21-25	95	13,3789	3,66461			
	26 ve üstü	237	14,3038	3,79235			
	<b>Toplam</b>	<b>403</b>	<b>13,8561</b>	<b>3,87094</b>			
Anlam oluşturma ve gerçek y'd	6-10	5	13,6000	4,33590	2,745*	,028	26 ve üstü>16-20 yıl
	11-15	18	11,8333	3,85395			
	16-20	48	10,3542	3,22549			
	21-25	95	11,1474	2,91354			
	26 ve üstü	237	11,6962	3,08229			
	<b>Toplam</b>	<b>403</b>	<b>11,4367</b>	<b>3,13983</b>			
<b>Toplam</b>	6-10	5	93,8000	25,51862	3,525**	,008	26 ve üstü>16-20 yıl
	11-15	18	86,7222	23,50170			
	16-20	48	78,8125	19,94424			
	21-25	95	84,2526	16,43619			
	26 ve üstü	237	88,6582	17,96387			
	<b>Toplam</b>	<b>403</b>	<b>86,4243</b>	<b>18,45570</b>			

N=403 \* p<.05 \*\* p<.01

Tablo 3 incelendiğinde ilköğretim müfettişlerinin mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu fark yapılandırmacı öğrenmenin kavramsal çelişkiler ve düşünceleri diğerleriyle paylaşma boyutu dışında diğer bütün boyutlarında gözlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyinin hangi mesleki kıdemlere göre farklılık gösterdiğine ilişkin yapılan Tukey testi sonuçları ölçek boyutlarında paralellik göstermiştir. Bu sonuçlara göre 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip müfettişler 16-20 yıl kıdeme sahip müfettişlere göre öğretmenlerin daha yüksek düzeyde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturulduğu algısına sahiptir. Araştırma sonucuna göre 26 yıl ve üstü kıdeme sahip müfettişler 16-20 yıl kıdeme sahip olan müfettişlere göre tartışmalar ve görüşmeler, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek yaşam durumlarıyla bağ kurma konularında daha yüksek algıya sahiptir.

#### Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, ilköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğunun yapılandırmacılığı, öğrenmeyi öğrenmeye dayanan bir yaklaşım olarak algıladıkları tespit edilmiştir. İlköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğu yapılandırmacı programın, öğrenme ve etkinlik merkezli, bireysel farklılıkları dikkate alan, kazanımlar üzerinde duran, öğretmenin rehber olduğu bir program olduğu fikrine katılmışlar ve yapılandırmacı programda etkinliklerin ön plana çıkarıldığı, öğrencilerin yaşam ve düşünme becerilerinin geliştirildiği, öğretmen-aile iletişiminin önemli olduğu görüşünü

benimsemişlerdir. Literatürde yapılandırmacı öğrenme ortamında akademik öğrenme hedeflerinin belirlenmesinin, amaç belirleme ve motivasyonun öz düzenleme üzerinde önemli etkisi olduğu (Loyens ve Gijbels, 2008; Tezci ve Gürol, 2003); öğrencilerin aktif olarak kullandıkları eğitim materyallerin, işbirliği içinde yapılan çalışmalar ve sürece yönelik değerlendirmelerin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği (Solomonidou ve Kolokotronis, 2008; Hançer, 2007) ve öğretmenin rehber olduğunda daha anlamlı ve katılımcı faaliyetlerin gerçekleştiği (Zhang, 2008) belirtilmektedir. Dolayısıyla müfettişlerin yapılandırmacılık ile ilgili görüşleri, literatürde belirtilen, bilginin aktif olarak yapılandırıldığı yapılandırmacı öğrenme ortamı ya da bilginin oluşturulması süreci tanımlarıyla tutarlık göstermektedir (Loyens ve Gijbels, 2008; Solomonidou ve Kolokotronis, 2008). Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde eğitim etkinliklerinin öğrenci merkezli olması, öğrencileri araştırmaya yönlendirmesi, öğretmenlerin sürece katılması ve rehberlik etmesi görüşleri literatürü destekler niteliktedir (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Ersoy, 2005). Elde edilen bu bulgular doğrultusunda müfettişlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını doğru olarak algıladıkları söylenebilir. Müfettişlerin yapılandırmacı eğitim ortamını doğru algılayarak, eğitim ortamlarının özellikleri hakkında oldukça bilgili olmaları konu ile ilgili yazılı ve basılı materyallerin oldukça çok ve ulaşılabilir olmasına ve ayrıca hizmet içi eğitimlerle konu hakkında bilgilendirilmelerine bağlanabilir.

İlköğretim müfettişlerinin algılarına göre öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar çeşitlilik göstermekle birlikte konu ile ilgili olarak yapılan çalışma bulgularıyla da paralellik göstermektedir. İlköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğu, yapılandırmacı programda öğretmenlerin sürece az katıldıkları görüşüne sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında materyal eksikliği ve fiziksel olanakların yetersiz olması, etkinliklerin ve değerlendirmenin uzun zaman alması, ailelerin konuya ilişkin ön bilgilerinin eksik olması ve öğretmenlerin geleneksel öğretimden vazgeçememeleri sorunlarından bahsetmişlerdir. Aynı sorunlar yapılan farklı çalışmalarda da ortaya konmuştur (Loyens ve Gijbels, 2008; Konur, Sezen ve Tekbıyık, 2008; Atasay ve Akdeniz, 2007; Özerbaş, 2007; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006).

Uygulanan yeni programla ilgili olarak karşılaşılan sorunlardan öğretmenlerin geleneksel uygulamalardan vazgeçmekte zorlanması önemli bir bulgudur. Öğretmenlerin sınıf ortamında öğretme rolünden çok, öğrencilerin ön bilgilerini araştırma, öğrenmeyi eğitim programlarına göre gerçekleştirmeye çalışma ve öğrenci katılımını bu açıdan teşvik etme rolü göze çarpmaktadır (Ersoy, 2005). Oysaki yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin merak ve araştırma davranışlarını geliştirme, öğrenciye süreçte rehberlik etme ve öğrenciyi izleme gibi konularda da etkin olması gerekmektedir. Ancak sistemimizde uzun yıllardır devam eden öğretmen merkezli anlayış, alışkanlıklardan vazgeçilmesini zorlaştırmaktadır. Eğitim sistemimizde yapılandırmacı yaklaşıma karşı bir eğilimin olduğu ancak geleneksel öğrenmeden de vazgeçilemediği de bir gerçektir (Özerbaş, 2007; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006). Atasay ve Akdeniz (2007), öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurularak yaptıkları bir çalışmada, lise öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşımı benimsediklerini, geleneksel yöntemlerle işlenen derslere göre yapılandırmacı yaklaşımda daha başarılı olduklarını, ancak, ÖSS'ye hazırlanmak zorunda kalmaları, programın çok yoğun olması, ve yapılandırmacı etkinliklerin uzun zaman alması yüzünden öğretmenlerin bu yola

başvurmadıklarını ortaya konmuşlardır. Bekiroğlu ve Akkoç (2004) yapmış oldukları bir çalışmada öğretmen adaylarının hizmet öncesinde yapılandırmacı görüşü çok benimsemeden ve sahip olmadan yetiştiklerini vurgulamıştır. Benzer şekilde Çınar, Teyfur ve Teyfur, (2006)'un ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin görüşlerine başvurarak yaptıkları bir çalışmada, alt yapı eksikliklerinin olması ve öğretmene büyük yük getirmesinin yapılandırmacı yaklaşımda karşılaşılan en önemli sorunlar olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili elde edilen bulgular ile yapılan bu çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları arasında tutarlılık olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir sonuca göre ilköğretim müfettişlerinin mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri farklılık göstermektedir. 26 yıl ve üstü kıdeme sahip müfettişler, 16-20 yıl kıdeme sahip müfettişlere göre tartışmalar ve görüşmeler, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek yaşam durumlarıyla bağ kurma konularında daha yüksek algıya sahiptirler. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerini orta olarak algılayan ilköğretim müfettişleri, materyal ve kaynak kullanımı, tartışma ve görüşmelerin yapılması gibi öğretmenin rehber ve sürece katılmasını gerektiren durumları sıklıkla belirtmişlerdir. Öğrenme ortamlarında içeriğin son derece önemli olduğu, mesleki kıdemleri fazla olan kişilerin içeriğin, etkinliklerin düzenlenmesinde daha etkili olduğunu belirten çalışmalarla elde edilen bu bulgular paralellik göstermektedir (Rikers, Gog ve Paas, 2008; Çalık vd., 2007). Bu sonuca göre yüksek mesleki kıdeme sahip müfettişlerin yeni fikirleri uygulama ve hayata geçirme konusunda daha olumlu tutuma sahip oldukları ve öğretmenlere de bu konuda daha cesaretlendirici davranışlar sergiledikleri düşünülmektedir.

Literatürde öğretmenlerin sınıf ortamlarını her zaman yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenleyemedikleri (Ersoy, 2005), çalışma yaprakları gibi yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sıklıkla kullanılan materyalleri kullandıklarını ancak sorunlar yaşadıkları (Özel, Yılmaz, Beyaz ve diğ., 2009; Atasay ve Akdeniz, 2007), bu nedenle de dış ortamları düzenlemek yerine öğrencinin içsel olarak öğrenmeye hazır hale getirilmesine önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Rikers, Gog ve Paas, 2008; Zhang, 2008; Loyens ve Gijbels, 2008; Solomonidou ve Kolokotronis, 2008). Bu doğrultuda öncelikli olarak öğrencilerde içsel motivasyonu sağlamaya yönelik çalışmalar yapılması, yapılandırmacı eğitim ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili olarak öğretmenlere uygulamalı eğitimler verilmesi önerilmektedir. Okullarda velilere yönelik olarak, yapılandırmacı program hakkında seminerler düzenlenmesi de verilebilecek öneriler arasında yer almaktadır.

## Kaynaklar

- Altun, S., ve Büyükduman, İ., (2007). Yapılandırmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Bir Örnek Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(1), 7-39.
- Atasay, S. ve Akdeniz, A.R. (2006). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 170, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/170/170/%FEeng%FCI%20atasoy.doc>, Erişim tarihi: 10.05.2009
- Bağcı, N. (2003). Öğretim Sürecinde Öğrenciye ve Öğrenim Amacına Yönelik Yeni Yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*. 159, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/bagci.htm>, Erişim tarihi: 10.05.2009
- Balkan, F. (2003). Fen Bilgisi Öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşım Uygulamasının Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bekiroğlu, F.O. ve Akkoç, H. (2004). *Fizik ve Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretim Yaklaşımlarının Belirlenmesi*. Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Ankara, 148-153.
- Bevevino, M, M., Dengel, J., Adams, K. (1999). Constructivist Theory in the Classroom. *Clearing House*, 72 (5), 275-279.
- Boddy, N., Watson, K. ve Aubusson, P. (2003). A Trial of the Five Es: A Referent Model for Constructivist Teaching and Learning. *Research in Science Education*, 33, 27-42.
- Brooks, Jacqueline Grennon, and Martin G. Brooks. 1993. *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Çalık, M. Ayas, A., Coll, R.K. , Ünal, S. ve Coştu ,B. (2007). Investigating the Effectiveness of a Constructivist-based Teaching Model on Student Understanding of the Dissolution of Gases in Liquids. *Journal of Science Education and Technology*, 16( 3), 257-270.
- Çınar, O., Teyfur, E., Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(11), 47-64.
- Ersoy, A. (2005), İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), <http://www.tojet.net/articles/4420.htm>, Erişim tarihi: 05.04.2009
- Fer, S. ve Cırık,İ. (2006). Öğretmenlerde Ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Nedir? *Edu* 7, 2(1), <http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYeditepeUniverSiteSi%2Fegitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2Fcilt2+sayi1%2Fmakale1.doc>, Erişim Tarihi: 21.11.2008
- Furbish, D.R. (2005). A Philosophical Examination of Mead's Pragmatist Constructivism As A Referent for Adult Science Education. A Dissertation

- submitted to the Graduate faculty of North Carolina State University. Degree of Doctor of Education. Raleigh, <http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-06012005-140340/unrestricted/etd.pdf>, Erişim tarihi: 21.11.2008
- Gagnon, Jr. G. W. ve M. Collay.(2001) “*Designing for learning: Six Elements in Constructivist Classrooms*” Corwin Press, Inc, Thousand Oaks, CA, USA. <http://www.prainbow.com/cld/cldp.html>, Erişim Tarihi: 05. 06.2009
- Gijbels, D., Watering, G. V.D., Dochy, F., Bossche, P. V.D. (2006). New Learning Environments and Constructivism: The Students’ Perspectives. *Instructional Science*, 34: 213-226.
- Glickman, C., Gordon, S. P., ve Ross-Gordon, J. M. (2004). *Supervision*, Pearson Allyn & Bacon.
- Hançer, A., H. (2007), Fen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Bilgisayar Destekli Öğrenmenin Kavram Yanılgıları Üzerine Etkisi, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 69-81.
- Konur, K.B., Sezen, G. Ve Tekbıyık A. (2008), Fen Ve Teknoloji Deslerinde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Etkinliklerde Öğretim Teknolojilerinin Kullanılabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri, 8th International Educational Technology Conference, Eskişehir.
- Loyens S. M. M. , Rikers, R. M. J. P , Schmidt, H. G. (2008). Relationships Between Students’ Conceptions of Constructivist Learning and Their Regulation and Processing Strategies. *Instr Sci* .36:445–462.
- Loyens, S, M. M., Gijbels, D. (2008). Understanding the Effects of Constructivist Learning Environments: Introducing A Multi-Directional Approach. *Instr Sci*, 36:351–357.
- Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P., & Schmidt, H. G. (2007). Students’ Conceptions of Distinct Constructivist Assumptions. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 179–199.
- Ozkal, K., Tekkaya,C.,Cakiroglu ,J. , Sungur ,S. (2009). A Conceptual Model of Relationships Among Constructivist Learning Environment Perceptions, Epistemological Beliefs, and Learning Approaches. *Learning and Individual Differences* 19, 71-79.
- Özel, H., Yılmaz, G., Beyazi İ, Özer, S. Ve Şenocak, E. (2009). An Investigation on Classroom Learning Environments in Primary Schools. *Elementary Education Online*, 8(2), 493-498.
- Özerbaş, M.A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Rikers, R. M. J. P. ,Tamara van Gog, T.V. ve Paas, F.(2008). The Effects of Constructivist Learning Environments: A Commentary *Instr Sci* 36:463–467.
- Sahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim birinci kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6 (2), <http://ilkogretimonlineorg.tr/vol6say2/v6s2m21.pdf> Erişim tarihi: 10.01.2009.
- Sert, N. (2008). İlköğretim programlarında oluşturmaçılık, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 291-316.
- Solomonidou, C. ve Kolokotronis, D. (2008). The Role of Constructivist Educational Software On Students’ Learning Regarding Mechanical Interaction. *Educ Inf Technol* (2008) 13:185–219.

- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., ve Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: an exploratory investigation. *Learning and Instruction*, 11, 87-111.
- Tezci, E. ve Gürol A. (2003). Oluşturmacı Öğrenme Tasarımı ve Yaratıcılık., *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 2, Article 8. İnternet'ten 18 Mart 2005'te <http://www.tojet.net/articles/218.htm> adresinden alınmıştır.
- Toh, K., Ho, B., Chew, C.M.K, Riley II, J.P. (2003). Teaching, Teacher Knowledge and Constructivism. *Educational Research for Policy and Practice*, 2: 195-204.
- Türnüklü, E. (2003). Türkiye ve İngiltere'deki Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Biçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 108-118.
- Ünal, G. ve Akpınar E. (2006). To what extent science teachers are constructivist in teir classrooms, *Journal of Baltic Science Education*, 2006 No. 2 (10), 40-50.
- Veenman, S. (2003). Direct and activating instruction: Evaluation of a Preservice Course. *Journal of Experimental Education*, 71, 197-226.
- Windschitl, M. (1999) The Challenges of Sustaining a Constructivist Classroom Culture. *Phi Delta Kapan*, 80 (10),751-756.
- Yanpar Şahin, T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1, 463-482.
- Yanpar,T. (2006).Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Zhang, L.,J. (2008), Constructivist Pedagogy in Strategic Reading Instruction: Exploring Pathways to Learner Development in The English As a Second Language (ESL) Classroom, *Instr Sci.*, 36, 89–116.