

## Yapılandırmacı Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi (İzmir İl Örneği)

**Yrd. Doç. Dr. Mehmet TEYFUR**

*Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması ABD  
mteyfur@agri.edu.tr*

**Yrd. Doç. Dr. Emine TEYFUR**

*Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Fen Edebiyat Fakültesi  
Coğrafya Bölümü  
eteyfur@agri.edu.tr*

### Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2004–2005 öğretim yılında, önce pilot okullarda daha sonra da bütün ülkede kademeli olarak uygulanmaya konulan yeni öğretim programının İzmir’deki yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmesini yapmaktır. Bu amaçla, İzmir ilinde 14 pilot ilköğretim okulunda görev yapan toplam 246 yönetici ve sınıf öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Verilerin toplanmasında, Çınar, Teyfur ve Teyfur tarafından 2006’da hazırlanan “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%), standart sapma (ss), aritmetik ortalama (X), ikili grup karşılaştırmaları için t-testi (t) ve ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında varyans analizi (F) yapılmıştır. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı eğitim sistemimizde önemli değişimlere temel oluşturmuştur. Bu yaklaşımın ne tür etkiler yaptığı konusunda yapılan çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin bu yaklaşımı benimsedikleri görülmektedir. Fakat yöneticilerin ve öğretmenlerin okulların altyapı eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklan sınıf yönetimi sorunlarının olduklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Yapılandırmacı yaklaşım, Öğretim programı, Okul Müdürleri, Öğretmen

### Investigation of Teachers and School Administrators' Views Regarding the Constructivist Curricula (İzmir City Sample)

#### Abstract

Approach of constructive education has led to significant changes in our educational system. One may see that several studies have been done on the impacts of such an approach. The present study was conducted for this purpose. The purpose of this study is to evaluate the new curricula, firstly introduced in the 2004-2005 academic year in selected pilot schools and then in whole Turkey, according to the views of administrators and teachers. For this purpose, in the province of İzmir, total of 246 school managers working in 14 pilot primary schools and teachers have been consulted. The Constructivist Approach to Education Evaluation Questionnaire” which was developed by Çınar, Teyfur and Teyfur. As the data analysis, frequency (f), percentage (%), standard deviation (SD), arithmetic mean (X), t-test for two group comparisons (t) and more than two groups comparisons, analysis of variance (F) were performed. The present study indicates that both school managers and teachers adopt this approach but they also reported that the infra-structure of the schools were insufficient and there were problems in management of classroom due to crowded classrooms in the schools.

**Keywords:** Constructivist education, Curriculum, School managers/headteachers, Teachers

## GİRİŞ

Günümüz yaşam koşulları değerlendirildiğinde, geleneksel öğretim yöntemlerinin çağın gereklerine uygun insanlar yetiştirmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Modern insanının yaşam sürecinde başarılı olabilmesi için kısa sürede ulaşılan bilgiyi, uygulamaya dönüştürme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu süreçte öğrencilerin, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları, sınıf düzeyi arttıkça artan sorumluluklarının farkına varmaları sağlanmalıdır. Bu şekilde bilimsel düşünce becerilerini geliştiren, sorgulama yetisi gelişen, kendi problemlerine çözüm oluşturan, sınıf içi ve sınıf dışındaki öğrenme fırsatlarını da değerlendiren bireylerin ortaya çıkabileceğine inanılmaktadır. Oktay'a göre (2001) gerçek anlamda öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, öğreneceği konuları bizzat araştırarak, gözlemleyerek ve yorumlayıp uygulayarak kazandığı bir eğitim ve öğrenme ortamının yaratılması son derece önemlidir.

Bilimsel doğrunun tek ve mutlak olduğunu savunan ve bilginin üretildiği ortamdan bağımsız olduğunu söyleyen geleneksel anlayışın yerine bilimsel doğruların tek ve mutlak doğru olmadığını ve aynı zamanda bilginin üretildiği ortamdan bağımsız olmadığını savunan yeni anlayışlar bilim dünyasında genel kabul görmektedir. Bu yaklaşımlardan biri olan,

bilgiye ve yapısına farklı bir bakış getiren yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sistemine yeni bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

Günümüzde yapılandırmacılık, çoğu uygulama için kapsamlı bir kavramsal çerçeve oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2003). Yıldırım ve Şimşek (1999) çağdaş dünyanın kabul ettiği bireyin, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılan bir birey olarak düşünülmektedir.

Çağdaş eğitimsel anlamında, yapılandırmacılığın, öğrenci merkezli, öğrenci kontrollü, esnek yapılı ve yüksek etkileşimli eğitimsel uygulamaları anlatmak için kullanılan bir terim olduğu ifade edilmektedir (Ernest, 1995; Prawat, 1996; von Glaserfeld, 1996). Bununla beraber, yapılandırmacılık, öğrenmeyi edilgen bilgi olarak değil, etkin bilgi olarak tanımlamaktadır (Reigeluth, 1999; von Glaserfeld, 1995). Bu yaklaşım, öğretmenler tarafından verilen bilgi ve düşüncelerin ezberleme yeteneğini içselleştirmekten çok, öğrencilerin kendi bilgilerini yarattıklarını ya da oluşturduklarını varsaymaktadır (Phillips, 1995). Öğrenciler, yeni bilgileri önceden var olan zihinsel yapılarına sindirmekte ve kişisel yorumlarını deneyim ve yeni bilgileri ışığı altında belirlemektedirler (Jonassen ve diğerleri, 1995). Bu bağlamda, yapılandırmacılık, öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlamış, daha sonra öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşıma dönüşmüştür (Erdem, Demirel, 2002). Olssen (1996), bilginin birey tarafından çevreden pasif olarak alınmadığını, bireyin bilgiyi yapılandırmada aktif olduğunu ifade etmektedir. Erstad (2002) ise yapılandırmacı öğrenme sürecini bilgiyi yapılandırma, öğrencilerin sahip oldukları bilgiyi oluşturma ve geliştirmelerinde daha etkin bir rol alması olarak görmektedir.

Fox (2001) yapılandırmacılığın, Immanuel Kant, John Dewey ve William James, Jean Piaget, L.S. Vygotsky ve Thomas Kuhn'un düşüncelerinde kök salmış olduğunu ifade etmektedir. Glickman (1992), yapılandırmacılığı ABD'de son yıllarda etkili olmaya başlayan, birçok filozof, psikolog ve eğitimcinin çalışmalarına dayanan bir bilgi kuramı olarak görmektedir. Brooks ve Brooks (1993)'a göre bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağını oluşturmaktadır. Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanmaktadır (Demirel, 2000). Bu yaklaşımın özünde, öğrenenin bilgiyi yapılandırması olduğu söylenebilir.

Hem öğretmenler hem de öğrencilerin öğrenmek için sorumluluk aldıkları, motive edildikleri ve öğretme-öğrenme değerlerini tanıdıkları eğitimsel metot olarak yapılandırmacılık önemli bir yere sahiptir (Hogan ve Peterson, 2001; Martinez, Saulea ve Guenter, 2001). Bununla beraber yapılandırmacı öğrenme, öğrenenin var olan öğrenmeleriyle yeni öğrenmeleri arasında bağ kurarak, her yeni bilgiyi var olan öğrenmeleriyle bütünleştirerek aktif hale gelmesini sağlamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım geleneksel öğrenme kuramlarının aksayan yönlerine karşı oluşturulmuş yeni bir yaklaşım olmasına rağmen kökleri eskilere dayanmaktadır (Brooks ve Brooks, 1993). Öğrenim teorisi olarak yapılandırmacılığın Batı düşüncesindeki hareketlerden ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu öze dönüş ve postmodernizm, epistemolojideki nesnellik ve metafizikten kişisel deneyimlere geçen bir hareket niteliği taşımaktadır (Sweyer, 1982).

Felsefeci Giambattista Vico'nun 18. yüzyılda yapmış olduğu "Bir şeyi bilen, onu açıklayabildir." şeklindeki açıklaması aslında onun yapılandırmacılığı savunduğunu göstermektedir (Yager, 1991). Daha sonraları Immanuel Kant, bu fikri geliştirerek insanın bilgiyi almada aktif olduğunu, yeni bilgiyi daha önceki bilgileriyle ilişkilendirdiğini ve kendi yorumu ile kendisinin yarattığını savunmaktadır. Kant'a göre bireyler bilgiyi aktif bir şekilde almakta, önceden özümledikleri bilgiye bağlamakta ve kendi yorumu haline getirmektedir (Cheek, 1992). Bu bağlamda günümüzde yapılandırmacı eğitimin birçok yararının olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Dahl ve Freppon (1995) aktif öğrenci bağlılığını, öğrenci ilgi ve motivasyonunu ve öğrencinin öğrenmeden aldığı kişisel zevki yapısalcı eğitimin temel yararları arasında saymaktadırlar.

Freiberg (1999), davranışçı yaklaşımı yapılandırmacı yaklaşımın tamamen zıttı olduğunu ifade etmektedir. Giderek karmaşıklaşan toplumsal yaşama, öğrencilerin uyum sağlamalarında önerilen en uygun öğrenme yönteminin yapılandırmacı öğrenme yöntemi olduğu düşünülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencileri düşündürmeye yöneltmek ve problemlere çeşitli çözüm yolları geliştirmede öğrencileri desteklemenin gerekli olduğuna inanılmaktadır. Çünkü problemlerin çözümünde farklı bakış açıları kazandırılmasının bilginin yapılandırılmasında önemli olduğu bilinmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen ve öğrencilerin rollerinde önemli değişimlerin olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı kuramda öğretmen, bir otorite olarak sınıfta bulunmaz; öğretmenin asıl görevi öğrencileri gözlemek ve onları yönlendirmektir (Şaşan, 2002). Öğretmenler, problemi öğrenenler için çözmek yerine öğrencinin çözümlenmesi için ortam hazırlar (Brooks ve Brooks, 1999). Buna karşılık yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, öğrenme sürecinde, yeni bilgileri zihninde yapılandırırken, önceden edindiği bilgileri gözden geçirmektedir. Ertmer ve Newby (1993), yapılandırmacı yaklaşımda bilginin, soyutlanmadığını ifade etmektedirler. Ancak öğrenciler çalıştıkları konuyu yaşadıkları deneyimle ilişkilendirmektedirler. Ülgen (1994) bu yaklaşımda öğrencilerin rollerini öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkin katılımcı olarak kabul etmektedir.

Türk eğitim sisteminde, uzun yıllar davranışçı öğrenme yaklaşımı verilerinin kullanıldığı bilinmektedir. Davranışçı öğrenme yaklaşımda, eğitimin amaçları davranışlar olarak tanımlanır ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Titiz (1996), öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının gerektireceği bilgi, beceri ve tutumlara yönelik davranışların, öğrenci tarafından kazanılmasına yardımcı olunması gerektiği savunmaktadır. Bu bağlamda bilgiyi değil, öğrenmeyi öğrenmenin temel alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Türkiye'de 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya konmuş olan yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilmiş ilköğretim programlarının uygulanmasına ve bu programları uygulamakta olan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin literatürde birçok araştırmanın yer aldığı görülmektedir. Aşağıda bu araştırma ile doğrudan ilişkisi olan araştırma konularına yer verilmiştir.

Bu çalışmalardan biri olan, Saylan ve Yurdakul (2005), tarafından yapılan çalışmada ilköğretim program tasarımlarının gerektirdiği yapılandırmacı öğretmen özelliklerine sınıf öğretmenlerinin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2005 tarihinde Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu ilköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi konulu bir başka araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada 2004-2005 öğretim yılında deneme uygulaması yapılan ilköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki gelişim, yeni programların içerdiği yaklaşımlar, öğretimi tasarımı ve uygulama ile ölçme ve değerlendirme konularında kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

2006 yılında bu konuda daha fazla çalışma yapıldığı görülmektedir. Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006), İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşlerini belirlemeye çalıştıkları görülmektedir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen ve yöneticiler yapılandırmacı eğitim yaklaşımı hakkında genel olarak olumlu görüş bildirmektedirler. Yeni programların önündeki en önemli engel olarak da okullardaki altyapı eksiklikleri gösterilmektedir. Titrek, Toytok ve Zafer (2006), “Yeni Eğitim Programının Bakış Açısına Göre, Öğretmenlerin Rollerinin Önem Düzeyine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı çalışmalarında, öğretmen görüşlerine göre programın proje geliştirme, araştırmacı olma, teknoloji uzmanı olma, vizyon ve misyon geliştirici olma, öğretim lideri olma gibi rolleri yeni programda daha da önemli olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Yazıcıoğlu (2006), “Buldan’daki İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yapısalıcı Öğrenme Hakkındaki Görüşleri” adlı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çoğu, sistemde görülen eksikliklere rağmen bir önceki uygulanan sisteme karşılık yapılandırmacı öğrenmeyi daha olumlu bulmuşlardır. Bu durumun nedenleri arasında sistemin hem öğrenciyi hem de öğretmeni çalıştırması, sorumluluk kazandırması, sorgulama sürecine alması yer almaktadır.

Bu konudaki çalışmaların bu tarihlerden sonra azaldığı görülmektedir. Özdemir (2007), “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ile İlgili Bilgi Düzeyleri” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili orta düzeyde bilgi sahibi olduğu bulunmuştur.

Damlapınar (2008) ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve öğretim stratejileri, teknoloji, değerlendirme, öğretmen-öğrenci ilişkisi ile ilgili süreçleri uygulama düzeylerini ve bu yaklaşıma karşı tutumlarını belirlemeye çalıştıkları görülmektedir. Araştırmadan elde edilen verilerin ortaya koyduğu sonuca göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsediği ancak uygulamada yeterli düzeyde olmadıklarını belirtmişlerdir.

Ocak (2010) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarının “katılıyorum” düzeyinde olumlu olduğunu, bununla birlikte cinsiyet ve okulun bulunduğu yerleşim yerine göre öğretmenlerin tutumlarının anlamlı düzeyde değişmediğini göstermektedir.

Bu çalışmalarda da görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretimde yapılandırmacı eğitim yaklaşımını benimsemiş ve 2004–2005 öğretim yılında pilot okullarda uygulamaya koymuştur. 2005–2006 Öğretim yılından itibaren ülke genelinde tüm okullarda uygulamaya başlamıştır. 2005–2006 Öğretim yılından önce öğretmen ve yöneticilere bu yeni yaklaşım göre hazırlanan programlar tanıtılmıştır. Cumhuriyet tarihinin en önemli eğitim projesi olması iddiası ile sisteme önemli yenilikler getirmeyi amaçlayan ve yenilenen öğretim programları ile Türk eğitim sisteminde büyük bir dönüşümü gerçekleştireceği ifade düşünülmektedir.

Eğitim alanında öngörülen değişim veya yenileşme hareketlerinin genellikle dirençlerle karşılaştığı ve zaman alan bir süreç olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Şimşek (2004) Türk eğitim sisteminin uzun bir süredir değişim sürecinde olduğunu ancak bu değişimi kalıcı bir duruma getirmediğini belirtmektedir.

Yenilikleri benimsemek ve uygulamaya koymak genelde kolay olmamaktadır. İnsanın doğasında, yenilik ve değişmeye karşı bir tepki, isteksizlik ve yok sayma gibi davranışlar bulunmaktadır. Oluşacak yeni durumun korku ve endişesi, eski alışkanlıklarda ısrarı, değişim ve yeniliğe direnci ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile hazırlanan yeni öğretim programlarının uygulanmasında başarı, öğretmen ve yöneticilerin bu eğitim yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olmalarına ve bunu benimsemelerine bağlı olacaktır düşünülmektedir.

Yeni ilköğretim programının teorik olarak mükemmel olabilir ancak yönetici ve öğretmenlerin programı nasıl algıladıkları önemlidir. Yönetici ve öğretmenlerin yeni programa uyum sağlayıp sağlamadıkları belli değildir. Programın eski programa nazaran etkili olup olmadığı yönetici ve öğretmenler tarafından değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin görüşleri programın etkinliğinin ve eksikliğinin saptanması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel problem cümlesi, “yapılandırmacı öğretim programına yönelik yönetici ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?”, şeklindedir.

### Amaç

Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

### Alt Amaçlar

- 1) İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşleri nasıldır?
- 2) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşleri nasıldır?
- 3) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin puanları arasında;
  - a) Cinsiyetlerine,
  - b) Kıdemlerine,
  - c) Mezun olduğu fakültele göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma ile yeni ilköğretim programı hakkında yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada var olan durumu tespit etmek amacıyla tarama metodu kullanılmıştır.

### Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2004–2005 eğitim öğretim döneminde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İzmir’de seçilen 14 pilot okuldur. Bu 14 ilköğretim okulunda 206 sınıf öğretmeni ve 40 okul yöneticisine 2007 Mart- Haziran ayları arasında bir anket uygulanarak veriler toplanmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Çınar, Teyfur ve Teyfur tarafından 2006’da hazırlanan “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Çınar ve diğerleri çalışmalarını Ağrı ilinde yapılandırmacı eğitim seminerine katılan katılımcılar üzerinde yapmışlardır. Bu çalışma ise yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamalar için pilot il seçilen İzmir’deki pilot okullarda yapılmıştır. Anket sorularının hazırlanması aşamasında ilgili literatürden ve Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan tanıtım materyallerinden yararlanılmış, sorular Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarına inceltirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış, uzman görüşü alındıktan sonra ankete son şekli verilmiştir. 20 maddeden oluşan anket beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Her maddeye verilecek cevap kodları 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir. Dereceleme maddeleri “1-Hiç Katılmıyorum, 2-

Katılmıyorum, 3-Orta Derecede Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilerek, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Puan Aralığı = (En Yüksek Değer-En Düşük Değer)/5 = 4/5 = 0.80. Böylece Tablo 1’de verilen aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı elde edilmiştir.

**Tablo 1.** Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Aralık	Seçenek	Aralığın Değeri
1.00–1.80	Hiç Katılmıyorum	“Çok Olumsuz”
1.81–2.60	Katılmıyorum	“Olumsuz”
2.61–3.40	Orta Derecede Katılıyorum	“Orta”
3.41–4.20	Katılıyorum	“Olumlu”
4.21–5.00	Tamamen Katılıyorum	“Çok Olumlu”

Anket soruları üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 6 tanesi kişisel bilgi soruları, ikinci bölümdeki maddeler (1–10. maddeler) yeni öğretim programı ile ilgili görüşleri, üçüncü bölümdeki maddeler (11-20. maddeler) yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile ilgili görüşleri belirlemeye yöneliktir. Veri toplama aracının Cronbach katsayısı ( $\alpha$ ) 0,79 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise yeniden anketin alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve katsayının 0.82 olduğu görülmüştür.

### Verilerin Analizi

Verileri toplamak amacıyla sınıf öğretmeni ve okul yöneticilerine 6 tanesi kişisel bilgi, 20 tanesi de alt problemlere ilişkin olmak üzere toplam 26 soruluk anket uygulanmıştır. Verilerin istatistik analizleri bilgisayar ortamında Excel 7,0 ve SPSS 15 programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%), standart sapma (ss), aritmetik ortalama (X), ikili grup karşılaştırmaları için t-testi (t) ve ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında varyans analizi (F) yapılmıştır. Karşılaştırmalarda. 0.5’lik anlam düzeyi esas alınmıştır.

Araştırma verilerinin normal dağılıma uyup uymadığını anlamak için ise, verilere Kolmogorov-Smirnov normalite testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen önem düzeyinin (0,25) 0,05’den büyük olması, verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Verilerin normal dağılıma uyması nedeniyle istatistiksel analizlerde, parametrik testler olan t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır

### BULGULAR

Bulgular araştırmanın alt problemi dikkate alınarak tablolaştırılmıştır.

#### Yöneticilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

**Tablo 2.** Yöneticilerin Kişisel Bilgileri

Kişisel bilgiler	N	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	17	42
Erkek	23	58

Tablo 2. devam

<b>Kıdem</b>		
1-5 yıl	2	5
6-10 yıl	2	5
11-15 yıl	6	15
16-20 yıl	13	33
21+ yıl	17	42
<b>Eğitim</b>		
Eğitim fakültesi	12	56
Eğitim yüksek okulu+lisans tamamlama	10	10
Eğitim enstitüsü + lisans tamamlama	7	6,5
Fen-Edebiyat ve diğ. fakülteler	11	27,5
<b>Seminer Alma Durumu</b>		
Evet	4	10,0
Hayır	36	90,0

Araştırmaya katılan yöneticilerin %42'si kadın, %58'i de erkeklerden oluşmaktadır. Yöneticilerin %5'i 1-5 yıl, yine %5'i 6-10 yıl, %15'i 11-15 yıl, %33'ü 16-20 yıl ve %43'ü 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan yöneticilerin %75'i 16 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Okullardaki yöneticilerin %56'sı eğitim fakültesi, %10'u eğitim yüksek okulu, %6,5'i eğitim enstitüsü ve %27,5'i fen-edebiyat, mühendislik vb. fakülteden mezundurlar.

Araştırmaya katılan yöneticilerin yaklaşık %17,5 yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma biçimi ile ilgili seminer almadıklarını, %82,5 gibi çok önemli bir bölümü de seminer aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan yöneticilerin yaklaşık %10'u yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili semineri yeterli bulmakta, çalışma grubunun %90'ını ise alınan semineri yeterli bulmamaktadır.

Araştırma verilerine dayalı olarak üzerinde çalışma yapılan okullardaki yönetici kaynağının çeşitli eğitim tür ve kademelerden geldiği söylenebilir. Öğretmenler arasında uzun yıllardan beri tartışma konusu olan branş dışı atamalarla gelen öğretmenlerin bir bölümünün okullarda özellikle okul yöneticiliği görevlerinde buldukları söylenebilir.

### Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Kişisel Bilgiler	N	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	129	62,6
Erkek	77	37,4
<b>Kıdem</b>		
1-5 yıl	15	7,3
6-10 yıl	32	15,5
11-15 yıl	48	23,3
16-20 yıl	59	28,6
21+ yıl	52	25,2
<b>Eğitim</b>		
Eğitim fakültesi	76	64
Eğitim yüksek okulu+lisans tamamlama	55	8
Eğitim enstitüsü + lisans tamamlama	25	3,7
Fen-Edebiyat ve diğ. fakülteler	50	24,3
<b>Seminer Alma Durumu</b>		
Evet	26	12,6
Hayır	180	87,4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %62,6'sını kadınlar, %37,4'ünü ise erkekler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %7,3'ü 1-5 yıl, %15,5'i 6-10 yıl, %23,3'ü 11-15 yıl, %28,6'sı 16-20 yıl ve %25,2'si 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %53,8'i 16 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Okullardaki öğretmenlerin %64'ü eğitim fakültesi, %8'i eğitim yüksek okulu, %3,7'si eğitim enstitüsü ve 24,3'ü fen - edebiyat, mühendislik vb. fakültelerden mezun olmuşlardır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %6,3'ü Milli Eğitim Bakanlığının verdiği semineri yeterli bulmakta, %93,7'si ise semineri yetersiz bulmaktadır.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin önemli bir bölümünü kadınlardan oluşturmaktadır. Bu da öğretmenliğin kadın mesleği olarak tercih edildiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin önemli bir bölümünün mesleki tecrübelerinin yüksek olduğu söylenebilir.

### **Yöneticilerin Yapılandırıcı Yaklaşım İlişkin Görüşleri**

Araştırmaya katılan yöneticilerin %75'i yapılandırıcı yaklaşımla kazanımların daha yüksek olacağını düşünmektedirler. Yöneticilerin %67,5'i yapılandırıcı öğretim programında etkinliklerin daha açık olarak ifade edildiğini, %80'i yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme alanlarının daha belirgin olduğunu, %82'si yapılandırıcı öğretim programının farklı bölümlerinin birbirleri ile tutarlı olduğunu belirtmişler. Yöneticilerin %62,5'i yapılandırıcı öğretim programında tüm öğretim faaliyetlerinin yeterli bir biçimde planlandığını, %52,5'i yapılandırıcı öğretim programında diğer derslerin programları ile ilişki kurulduğunu belirtmişlerdir. Araştırma kapsamındaki yöneticilerin %75'i yapılandırıcı eğitim öğretim yaklaşımını anlamada eğitim programının yeterli açıklamalar sağladığını, %82,5'i yapılandırıcı yaklaşımın öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğunu, %62,5'i yapılandırıcı eğitim-öğretim yaklaşımında öğretmenin rolünü açık olarak ifade edildiğini belirtmişlerdir. Yöneticilerin yaklaşık olarak %35'ine göre öğretmenlerin rolleri açık olarak ifade edilmemiştir.

Yöneticilerin %65'i yapılandırıcı eğitim-öğretim yaklaşımında ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha çağdaş bulmakta, yöneticilerin %85'i yapılandırıcı bir eğitim sisteminde, öğrencilerin bilgi transfer edebilme yetilerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Yöneticilerin %85'i bilgiyi öğrencinin kendi yaşantılarına dayalı olarak yapılandırmasının öğrencinin doğasına daha uygun olacağını, %57,5'i okullarının altyapısı ve sahip olduğu olanakların yapılandırıcı eğitim için uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Yöneticilerin %80'ni yapılandırıcı yaklaşımda eğitim etkinliklerinin daha eğlenceli gerçekleşeceğini, %80'i yapılandırıcı bir eğitim sürecinin öğrencilerin sosyal gelişmelerini hızlandıracağını, %80'i yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının öğrencileri ezbere bir eğitimden kurtaracağını ifade etmişlerdir.

Yöneticilerin %50'si yapılandırıcı bir eğitim sürecinde sınıf kontrolünün daha zor olacağını, %75'i yapılandırıcı bir eğitim sürecinin başarısı okul yönetiminin yöntemi doğru algılamasıyla doğrudan ilgili olduğunu, %80'ni yapılandırıcı yaklaşımda okul, aile ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin olmasının şart olduğunu belirtmektedirler.

Yapılandırıcı öğretim yaklaşımı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ciddi bir şekilde alınmadan altyapısı iyice hazırlanmadan kısa sürede uygulamasına rağmen yöneticilerin yeni sistemi sahiplendikleri şeklinde yorumlanabilir. Yöneticiler yapılandırıcı yaklaşımın okul yapısında, öğrenci rollerinde ve öğretmenin anlayışında olumlu değişimler yapacağına inandıkları söylenebilir.

### **Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşım İlişkin Görüşleri**

Öğretmenlerin %78,1'i yapılandırıcı yaklaşımın kazanımlarının daha yüksek olduğunu, %77,7'si yapılandırıcı öğretim programının etkinliklerinin daha açık olduğunu, %54,4'ü yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme alanlarının daha belirgin olduğuna katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %70,4'ü yapılandırıcı öğretim programının farklı bölümlerinin birbiriyle genel olarak tutarlı olduğunu, % 54,4'ü yapılandırıcı öğretim programında tüm öğretim faaliyetlerinin



yeterli bir biçimde planlandığını, 67,5'i yapılandırmacı öğretim programında, diğer derslerin programları ile ilişki kurulduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %62,2'si yapılandırmacı eğitim-öğretim yaklaşımını anlamada öğretim programını yeterli düzeyde açık olduğunu, %78,6'sı yapılandırmacı eğitim-öğretim yaklaşımını öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim yaklaşımı olarak gördüklerini, %68,4'ü yapılandırmacı eğitim-öğretim yaklaşımında öğretmenin rolünün açık bir şekilde belirtildiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin %60,2'si yapılandırmacı eğitim-öğretim yaklaşımında ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin daha çağdaş olduğunu, %23,3'ü ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %66,5'i yapılandırmacı bir eğitim sisteminde, öğrencilerin bilgiyi transfer edebilme yetilerinin daha yüksek olacağını düşündükleri ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %78,2'si bilgiyi öğrencinin kendi yaşantılarına dayalı olarak yapılandırmasının öğrencinin doğasına daha uygun olacağını, %46,6'sı okullarının altyapısı ve sahip olduğu olanakların yapılandırmacı eğitim için uygun olduğunu, %54,9'u yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını kolay benimsendiğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin %75,2'si yapılandırmacı yaklaşımda eğitim etkinliklerinin daha eğlenceli gerçekleşeceğini, %75,3'ü yapılandırmacı bir eğitim sürecinin öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandıracağını, %70,3'ü yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencileri ezbere bir eğitimden kurtaracağını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin %49'u yapılandırmacı bir eğitim sürecinde sınıf kontrolünün daha zor olmadığını, %74,8'i yapılandırmacı bir eğitim sürecinin başarısı okul yönetiminin yöntemi doğru algılamasıyla ilgili olduğunu, %82,5'i yapılandırmacı yaklaşımda okul, aile ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin olmasının şart olduğunu belirtmişlerdir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin t-testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Kadın	129	3.69	0.64	0.64	-1.228	0.221
Erkek	77	3.80	0.67			

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ait puanları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında kadın puan ortalaması 3.69'dur. Erkek öğretmenlerin ise 3.80'dir. Öğretmenlerin cinsiyetleri göre karşılaştırılma yapıldığında görüş puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $t(\dots) = -1,128, p > .05$ ]. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşleri arasında benzerlik olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşıma İlişkin Puanlarının Kademlerine Göre Betimsel Verileri

Kıdem	N	$\bar{x}$	ss
1-5 yıl	15	3,98	,71
6-10 yıl	32	3,73	,57
11-15 yıl	48	3,51	,73
16-20 yıl	59	3,80	,58
21 yıl ve üstü	52	3,79	,66
<b>Toplam</b>	<b>206</b>		

En düşük kıdeme (1–5 yıl) sahip olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.98 olarak en yüksek ortalama iken, en düşük ortalama ise 3.51 ile 11–15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamasıdır. Hizmet süresi daha az ve genç olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı daha çok benimsediği söylenebilir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım İlişkin Puanlarının Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3,817	4	,954	2,287	,061
Gruplar içi	83,858	201	,417		
Toplam	87,674	205			

Tablo 5'teki tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin puanları arasında kıdemleri bakımından anlamlı bir fark yoktur ( $F(4-201)=2.287$ ),  $p > .05$ ). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Yapılandırmacı yaklaşım merkezden gelen bir anlayışla öğretmenlere uygulanmıştır. Bu nedenle kıdem farkından kaynaklanacak durum ortaya çıkmamış olabilir. Anlamlı fark bulunmadığından dolayı scheffe testi sonuçlarına göre değerlendirme yapılmamıştır.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım İlişkin Puanlarının Mezun Olduğu Fakülteye Göre Betimsel Verileri

Kıdem	N	$\bar{x}$	ss
Eğitim Fakültesi	76	3,82	,67
Eğitim Y.O.	55	3,74	,66
Eğitim Enstitüsü	25	3,82	,69
Diğer (Fen-Edb. Müh. Fak.)	50	3,54	,59
<b>Toplam</b>	<b>206</b>		

Eğitim fakültesi ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.82 olarak en yüksek ortalama iken, en düşük ortalama ise 3.54 ile fen-edebiyat ve mühendislik fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ortalamasıdır. Farklı branşlardan gelip de sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı daha az benimsediği söylenebilir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım İlişkin Puanlarının Mezun Olduğu Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2,683	3	,894		
Grupları içi	84,992	202	,421	2,125	,098
Toplam	87,674	205			

Tablo 7'deki tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin puanları arasında mezun olduğu fakülte bakımından anlamlı bir fark yoktur ( $F(3-205)=2.125$ ),  $p>.05$ ). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri mezun olduğu fakülteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Anlamlı fark bulunmadığından dolayı scheffe testi sonuçlarına göre değerlendirme yapılmamıştır.

**Tablo 8. Yönetici ve Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması**

Grup	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Yönetici	40	3.90	.59	244	-1.517	.131
Öğretmen	206	3.73	.66			

Tablo 8 incelendiğinde, yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma ait puan ortalaması 3.90'dır. Öğretmenlerin ise 3.73'tür. İki grup arasında karşılaştırılma yapıldığında görüş puanlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $t(244) = -1,517$ ,  $p>.05$ ]. Yönetici öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin benzer oldukları söylenebilir. Buna göre yönetici ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımdan etkilenme düzeyleri benzerlik arz etmektedir. Her ne kadar anlamlı bir farklılık bulunamamasına rağmen okul yöneticilerinin merkezden gelen uygulamaları daha çabuk benimsemeye çalıştıkları ve daha sahiplenerek sorumluluk taşıdıkları ileri sürülebilir.

## TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Yapılandırmacı yaklaşım pilot uygulamalardan sonra ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanmıştır. Bu çalışmada 14 ilköğretim okulundaki yönetici ve birinci kademe öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve düşünceleri saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin bir kısmının branş dışından atandığı bulgusu elde etmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlik mesleğinin branş dışı atamalara konu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin %75'i 16 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Yöneticilerin %27,5'i eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olmuşlardır. Okul yöneticilerinin çok önemli bir bölümü(%90) yeni sistem ile ilgili aldığı seminer çalışmalarını yetersiz olarak değerlendirmektedir. Maviş'in 2010 yılında yaptığı çalışmada yöneticilerin programın başarıya ulaşmasında okul ortamları, sınıf mevcutları, öğretmenlere uygulanan tanıtım eğitimleri konularında tamamen olumsuz bakış açlarına sahip olduğu bulgusuyla araştırma bulgularını doğrular niteliktedir.

Araştırmanın bulgularına göre okul yöneticilerinin çok önemli bir bölümü yapılandırmacı öğretim yaklaşımını olumlu bir uygulama olarak görmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %24,3'ü eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olmuştur. Öğretmenlerin %93,7'si Milli Eğitim Bakanlığının verdiği semineri yetersiz bulmaktadır.

Araştırma kapsamındaki yöneticilerin %82,5'i yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğunu, %80'i yapılandırmacı bir eğitim sürecinin öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandıracağını belirtmişlerdir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %78,6'sı yapılandırmacı eğitim-öğretim yaklaşımını öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim yaklaşımı olarak gördüklerini, %75,3'ü yapılandırmacı bir eğitim sürecinin öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandıracağını ifade etmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgulara benzer bulgular Güven(2008) tarafından yapılan Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi adlı çalışmasında da elde edilmiştir. Güven çalışmasında öğretmenlerin

yapılandırmacı eğitim anlayışını öğrenci merkezli bulduğunu, işbirliğine dayalı öğrenmeyi temel aldığı, bireysel farklılıklara önem verdiğini belirtmiştir.

Yöneticilerin %65'i yapılandırmacı eğitim-öğretim yaklaşımında ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha çağdaş bulmakta bununla beraber öğretmenlerin %60,2'si yapılandırmacı eğitim-öğretim yaklaşımında ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin daha çağdaş olarak görmektedir. Bu yaklaşımda bilginin hatırlanması değil, uygulanması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi beklenmekte; öğrencinin öğrenirken ölçülmesi, ölçülürken de öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu yaklaşımın önerdiği bazı ölçme araçları şunlardır: Gözlem, görüşme, günlük, çizimler ve poster oluşturma, açık uçlu sorular, kavram haritaları, performans değerlendirme ölçekleri, portfolyo (ürün dosyası). Araştırma bulguları dikkate alındığında gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin önemli bir bölümünün yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği ölçme ve değerlendirme araçlarını çağdaş buldukları gözlenmektedir. Buna karşın Küçükahmet (2000), Koç (2002), Gözütok ve diğerleri (2005), Yeni ilköğretim programını öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirmeyi amaçlayan çalışmalarında öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin %53,4'ü okullarının altyapısı ve sahip olduğu olanaklar bakımından yapılandırmacı eğitim için uygun olmadığını belirtmiştir. Güven'in 2008 yılında yaptığı çalışmada yeni programın uygulamasıyla beraber okulların araç-gereç, yardımcı ders materyal eksikliği ve sınıfların kalabalık olması gibi bazı sorunlarla karşılaştığını ifade etmiştir.

Hizmet süresi daha az ve genç olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı daha çok benimsediği söylenebilir. En düşük kıdeme (1-5 yıl) sahip olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.98 olarak en yüksek ortalama iken, en düşük ortalama ise 3.51 ile 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamasıdır. Özenç 2009 yılında yaptığı çalışmada 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini diğer mesleki kıdem aralığındaki öğretmenlere göre daha yeterli gördükleri bulgusunu elde etmiştir. Elde edilen bu bulgu araştırma bulgusunu doğrular nitelikte değildir.

Farklı branşlardan gelip de sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı daha az benimsediği söylenebilir. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin puan ortalaması 3.82 olarak en yüksek ortalama iken, en düşük ortalama ise 3.54 ile fen-edebiyat ve mühendislik fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamasıdır. Benzer bir bulgu Aygören'in çalışmasında elde edilmiştir. Aygören 2010 yılındaki çalışmasıyla sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları kurum ve öğretmenliğe başlama yıllarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularında yönetici ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin benzer oldukları söylenebilir. Özpolat ve diğerleri 2007 yılında yaptıkları çalışmada yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından olumlu algılandığı, uygulanabilirliğinin bulunduğu; öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak geliştirici yönünün olduğu sonucuna varmışlardır. Bu bulgular araştırma bulgularını doğrular niteliktedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenler, öğrenme ve öğretme sürecini yönlendiren, öğrenme ortamını düzenleyen ve değerlendirme etkinliklerini planlayan kişi olarak düşünülmektedir. Selley (1999), yapılandırmacı öğretmenlerin açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alanında da çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil, uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenen kişilerle birlikte öğrendiklerini belirtmektedir. Bu bağlamda bu yaklaşım öğretmenin ve yöneticinin rollerinde karmaşık bir yapı meydana getirmektedir. Araştırma bulgularına göre yöneticilerin yaklaşık olarak %35'i öğretmenlerin rollerinin açık olarak ifade edilmediğini belirtmişlerdir.

Yapılandırmacı sınıfta öğretmenin rolü geleneksel sınıftaki öğretmenin rolünden daha fazladır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler bu yaklaşımla beraber sınıf yönetimi rollerinin daha karmaşık olduğunu kabul etmektedirler. Öğretmenlerin böyle düşünmelerinin en önemli nedeni bugüne kadar yapılandırmacı anlayışa göre; okul-bina yapımında, sınıfın fiziksel düzenlenmesinde

herhangi bir değişimin olmayışından kaynaklandığı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin ders içinde ve ders dışında öğretmenlerle etkili bir biçimde işbirliği yapması, okul yönetiminin de öğretmeni desteklemesi gerekmektedir. Yapılan çalışmadan elde edilen bulgular daha sonra Karadağ ve diğerleri(2008) tarafından yapılan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı adlı makale çalışmasındaki bulgularla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Okurkan 2010 yılındaki çalışmasında, öğrencilerin sınıf içinde rollerinin değişmesinin sınıf yönetimini güçleştirdiğini belirten araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşıma yönelik önemli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu alanda ölçme aracı bulmada önemli boşluğun olduğu söylenebilir. Bu boşluğu dolduracak çalışmalardan biri olan fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeğinin Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu tarafından 2009 yılında geliştirildiği görülmektedir.

Tartışılan konulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- 1) Sınıflar branşlara ayrılmalı, her sınıfta gerekli materyal ve teknik donanım olmalıdır.
- 2) Yeni programla ilgili öğretmenlere ölçme değerlendirme alanında verilen eğitim seminerleri yenilenmelidir.
- 3) Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için geleneksel okul yapısının değişmesi, fiziksel çevre koşullarının yapılandırmacı öğretim etkinliklerine uygun duruma getirilmesi her türlü öğretim materyalinin hazırlanabileceği, teknolojik olanakların bulunacağı eğitim ortamları oluşturulmalıdır.
- 4) Yapılandırmacı yaklaşımın istenilen boyutlarda gerçekleşmesi için okullardaki altyapı ve olanaklar sağlanmalıdır.
- 5) Okul yönetiminin merkezîyetçi ve emirlere dayalı yönetim biçimi yerine işbirlikçi yönetim biçimini benimseyebilmesi için gerekli yasal ve anlayış değişimi için çalışmalar yapılmalıdır. Okullara birlikte yönetme anlayışı getirilerek, yeni bir kurum kültürü oluşturulmalıdır. Okul yönetimine öğrenci velilerinin de içine alındığı bir çağdaş yönetim anlayışı geliştirilmelidir.
- 6) Okullar tekli eğitim vermeli ve okullardaki derslikler çoğaltılmalıdır. Sınıfların öğrenci sayıları ülkemiz gerçeklerine göre azaltılmalıdır.
- 7) Yeni İlköğretim Programı'nın hedeflediği öğrenme-öğretme etkinliklerinde yaşanan zaman sorununu gidermek amacıyla planlanan etkinlikler ders saatine uygun şekilde tekrar düzenlenmelidir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Aygören, A. (2009) *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının sınıf öğretmenlerdin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Brooks, M. ve Brooks, G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brooks, M. ve Brooks, G. (1999). The courage to be constructivist. *Education Leadership*, Kasım, s.18-24.
- Cheek, D. W. (1992). *Thinking Constructively About Science, Technology And Society Education*. Albany, State University of New York Press.
- Çınar, O. Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri, İnönü Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 11.
- Dahl, K. ve Freppon, P. (1995). A comparison of inner-city children's interpretations of reading and writing instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms. *Reading Research Quarterly*, 30, sf. 50-74.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (23)81-88
- Ernest, P. (1995). The one and the many. (Ed. L. Steffe ve J. Gale), *Constructivism In Education* (sf. 459-486). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Erstad, O. (2002). Norwegian students using digital artifacts in project-based learning. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 18(4) 18-23
- Ertmer, P. A. ve Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-72
- Evrekli, E, İnel, D, Balım A,G ve Kesercioğlu,T (2009) Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *Türk Fen Eğitimi Dergisi* Yıl 6, Sayı 2 134-148
- Freiberg, J. (Ed.) (1999). *Beyond Behaviorism: Changing The Classroom Management Paradigm*. Boston: Allyn-Bacon.
- Fox, R. (2001). *Constructivism Examined. Oxford Review Of Education*, (27) 23-35.
- Glickman, C., Hayes, R. L. ve Hensley, F. (1992). Site-based facilitation of empowered school: complexite and issues for staff developers. *Journal Of Staff Development*. Sayı 13, no.2
- Gözütok, F.D. Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). "İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi". *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. 14-16 Kasım 2005 (sf. 17-39).Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Güven, S (2008) "Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlk Öğretmen Ders Programlarının Uygulanmasına İlişlin Görüşleri", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 177, 224-236.
- Hogan, L. ve Peterson, T. (2001). Camelot: our search for good teaching. *Kappa Delta Pirecord*, 38(1).
- Jonassen, D. H. ve diğerleri. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *The American Journal of Distance Education*. Sayı: 9, no:2, s. 7-26

- Karadağ ve Diğerleri (2008) “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma” *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* 2008; 21(2):383-402
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Küçükahmet, L. (2005). Hayat bilgisi programının değerlendirilmesi, *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Martinez, M. A., Saulea, N. ve Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching And Teacher Education*, 17 (8)
- Maviş, E. (2010). *Yenilenen ilköğretim programlarına (1-5. sınıf) ilköğretim okulu yöneticilerinin bakış açıları ve algılama düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- MEB. (2005). *Taslak ilköğretim 1-5 sınıf programları tanıtım kitapçığı*, Ankara.
- Oktay, A. (2001). 21. Yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. A.Oktay; O.Oğuz; H.Ayhan (Der.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, sf. 15-39. İstanbul: Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık.
- Olssen, M. (1996). Radical constructivism and its failing: anti-realism and individualism. *British Journal Of Educational Studies*, 44(3).
- Okurkan, F. (2010). *Yapılandırmacı programlara ilişkin sınıf Öğretmenlerinin sorunları ve önerileri: “Sivas İli örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Özenç. M. ve Doğan, C. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2) 67-83.
- Özpolat, A.R.; Sezer, F.; İşgörür, İ.Y.; Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*. 174. 206-213
- Philips, D.C. (1995). The good, the bad and the ugly. the many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), s. 5-12.
- Prawat, R. (1996). Constructivism, modern and postmodern. *In Educational Psychology*, 31(3/4), s. 215-225.
- Reigeluth, C. M. (Ed.) (1999). *Instructional-Design Theories And Models: A New Paradigm Of Instructional Theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Selley, N. (1999). *The Art Of Constructivist Teaching In The Primary School*. London: David Fulton Publishers.
- Sweyer, C. (1982). True For. *Relativism: Cognitive and Moral*. (Ed. Krausz, M. ve Meiland, J.W.). Notre Dame University of Notre Dame Press, s. 84-108.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, sayı: (74-75) 49-52.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı yaklaşım üzerine eleştirel bir bakış. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3(5) 115-139.
- Titiz, T. (1996). *Ezber Hayır*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Lazer Ofset, Ankara.
- von Glaserfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. (Ed. In L. Steffe ve J. Gale). *Constructivism In Education..* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 3-16.

- von Glaserfeld, E. (1996). Introduction: aspects of constructivism. (Ed. C. Fosnot). *Constructivism: Theory, Perspectives, And Practice*. New York: Teachers College Press, s. 3-7.
- Yager, R. (1991). The constructivist learning model, towards real reform in science education. *The Science Teacher*, 58 (6).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.