



**International**  
**SOCIAL SCIENCES**  
**STUDIES JOURNAL**



SSSjournal (ISSN:2587-1587)

*Economics and Administration, Tourism and Tourism Management, History, Culture, Religion, Psychology, Sociology, Fine Arts, Engineering, Architecture, Language, Literature, Educational Sciences, Pedagogy & Other Disciplines in Social Sciences*

**Vol:5, Issue:42**  
sssjournal.com

**pp.4499-4520**  
**ISSN:2587-1587**

**2019**  
sssjournal.info@gmail.com

Article Arrival Date (Makale Geliş Tarihi) 12/07/2019 | The Published Rel. Date (Makale Yayın Kabul Tarihi) 30/08/2019  
Published Date (Makale Yayın Tarihi) 30.08.2019

## **SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN NİTELİKLERİNE VE UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (KONYA İLİ ÖRNEĞİ) <sup>1</sup>**

**CLASS TEACHERS 'VIEWS ON THE QUALIFICATIONS AND APPLICATIONS OF THE CONSTRUCTIVE APPROACH (KONYA PROVINCE)**

**Öğretmen. Ahmet Hakan BOSTAN**

Konya Meram Hatip İlkokulu, Konya/TÜRKİYE

**Dr. Öğretim Üyesi. Şenay YAPICI**

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya/TÜRKİYE



**Article Type** : Research Article/ Araştırma Makalesi

**Doi Number** : <http://dx.doi.org/10.26449/sss.1696>

**Reference** : Bostan, A.H. & Yapıcı, Ş. (2019). "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Konya İli Örneği)", *International Social Sciences Studies Journal*, 5(42): 4499-4520.

### **ÖZ**

Bu çalışmada; sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Nicel tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda 2016 yılında görev yapan 370 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçek, toplam 29 madde ve 7 faktörden oluşmaktadır, faktörlerin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayılarının ortalaması .73,43'tür. İstatistiksel veri analizinde, t testi, ANOVA ve Tukey HSD kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin; hizmet süresi, mezun olunan okul türü, okutulan sınıf düzeyine göre bilişsel yapılandırıcılığa, genel ve etkileşimci yapılandırıcılığa ilişkin düşünceler ile bilişsel düşünce eğitime ve okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Cinsiyete, sınıf mevcuduna, eğitim düzeyine ve yapılandırıcılıkla ilgili bilgi kaynağına göre ise sınıf öğretmenlerinin, benzer düşünce ve görüşlere sahip oldukları bulunmuştur. Bulgulardan hareketle, eğitim fakültesi mezunlarının, kendilerini genel ve etkileşimci yapılandırıcılığın esasları bakımından daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yapılandırıcılık, Sınıf Öğretmeni, Yapılandırıcı Öğretmen.

### **ABSTRACT**

In this study; The aim of the study is to determine the opinions of primary school teachers about the qualities and applications of constructivist approach and whether these opinions show a significant difference in terms of some variables. It is a descriptive research in the quantitative screening model. The study group consists of 370 primary school teachers working in primary schools in the central districts of Konya in 2016. The scale consists of a total of 29 items and 7 factors, and the average of Cronbach's Alpha reliability coefficients of factors were 73,43. In the statistical data analysis, t test, ANOVA and Tukey HSD were used. There were significant differences in opinions about cognitive constructivism, general and interactive constructivism, and opinions about cognitive thought education and out-of-school learning environments of classroom teachers according to service period, type of school graduated, and grade level taught. According to gender, class size, education level and the source of information about constructivism, it was also found that classroom teachers had similar ideas and opinions. Based on the findings, it was concluded that the graduates of the faculty of education perceived themselves as more adequate in terms of the principles of general and interactive constructivism.

**Key Words:** Constructivism, Classroom Teacher, Constructivist Teacher.

<sup>1</sup> Bu makale, Amasya Üniversitesi SBE'de savunulan "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Konya İli Örneği)" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## 1. GİRİŞ

Yirminci yüzyıl, hem eğitim reformları hem de psikoloji bilimindeki gelişmeler açısından hareketli bir dönem olmuştur. Rönesans'tan itibaren geleneksel "kitap okulu" ya da "ezber okulu"na karşı görüşler söz konusuydu. Fakat çocuğa, öğrenene bakış, J. J. Rousseau'nun naturalist görüşlerinden etkilenecek, 19. yy'ın sonlarında, Avrupa ve Amerika'daki düşünür ve eğitimcilerin görüşleri ve okullarındaki uygulamalar(Aytaç, 2006; Hesapçioğlu, 2011) ile değişmiştir. Bu değişim, 20. yy'ın ilk yarısında, 'çocuktan hareket akımı' ve 'iş okulu akımı' (Aytaç, 2006; Hesapçioğlu, 2011) ile daha açık ve belirgin hale gelmiştir. Eğitim reformu akımlarının çoğunun da kabul ettiği, yeni okulun temel ilkeleri; çocuğun gelişiminin engellenmemesi ve kendiliğinden etkinlik göstererek gelişmesi anlamına gelen "özgürlük"; her işinde hayattan hareket eden, dogmatik olmayan bir öğretim yoluyla 'canlı okul'u ifade eden "hayata yakınlık"; çocuğa baskı yapmaktan sakınan ve bütün dikkatini çocuğun içinde yetiştiği çevreyi düzenlemeye yönelen "doğal öğretim" ve çocuğun tüm güçlerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi anlamına gelen, "öğrencinin etkinleştirilmesi" (Aytaç, 2006, s. 32- 34) olarak ortaya çıkmıştır.

İş okulu akımının temsilcisi olan J. Dewey, 1890-1917 yılları arasında, bilim ve endüstrinin yeni bir teknoloji toplumu yarattığı dönemde ortaya çıkan "pragmatizm" akımının da temsilcisidir. Dewey'nin; bilgiye deneylerle, deneyimlerle varılabileceğini öne süren ve etkili eylem için mantıkî düşünce gerektiğini, bilimsel yasa, kuram ve kavramların birer araçtan ibaret olduğunu ileri süren bir tür faydacılık düşünceleri söz konusudur (Guttek, 1997; Aytaç, 2006; Kale, 2009).

Progressivism (ilerlemecilik), eğitim felsefesi, 1920'lerden 1950'lerin ortasına kadar Amerika'da oluştu. İlerlemeciler, eğitimin; içerik ve öğretmenden daha çok bütünüyle çocuğa yoğunlaşması gerektiğine inanırlar. Doğrunun öğretiminde öğrenenin ilgileri, gereksinimleri ve yönelimleri odak noktasıdır ve öğrenci merkezlik esastır. Bu eğitsel felsefe, öğrencilerin fikirleri aktif deneyimleriyle sınamaları, test etmeleri gerektiğini vurgular. Öğrenen; fiziksel ve sosyal çevresinin şartları içerisinde kişisel deneyimleriyle anlam oluşturur ve düşündürür, problem çözümleridir (Cohen, 1999; Ergün, 2009; Sönmez, 2014).

Geleneksel felsefe\_ideaizm, realizm ve Thomizm\_ akımlarıyla ortak yönleri olan, essentializm (özcülük), 1920'ler ve 1930'larda yaygın ve etkili olan ilericiler, yenilikçi yaklaşımlara tepki olarak çıkmıştır (Guttek, 1997; Cohen, 1999; Ergün, 2009; Sönmez, 2014).

20.yy'ın ilk yarısında; öğrenme sürecinin dışsal bir bakış açısıyla karakterize edildiği ve davranışın, öğretmenin üretimi gibi görüldüğü davranışçı kuramın (Wiles and Bondi,1989) yanı sıra Avrupa'da Gestalt psikolojisinin ilk temsilcilerinin çalışmaları ve bulguları da söz konusudur. Ayrıca İsveçli psikolog J. Piaget'nin bilişsel gelişim ile ilgili çalışmalarının ilk bulguları, 1920'lerde ve 1930'larda yayımlandı. Bu iki çalışma sonuçları ve etkileri, 'Bilişsel psikolojinin' başlangıcı kabul edilmektedir (Schultz ve Schultz, 2002).

Bilişsel psikoloji 1960'lardan bu yana yapılan öğrenme araştırmaları ve geliştirilen öğrenme kuramları içinde hakim bir bakış açısı olmuştur (Ormrod, 2016). Bilişsel öğrenme kuramlarına göre öğrenme; önce zihinde ve zihinsel işlemlerle oluşur. Bilişsel kuramcılar, daha çok 'anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma' gibi kavramlar ve işlemlere önem vermektedirler. Bilişsel öğrenmenin merkezinde kendi içsel yaşantıları ile öğrenen birey vardır. Beynin gizemi çözüldükçe, öğrenme psikolojisi alanındaki kuramların, bellekle ilgili bilgilerin de gözden geçirilmesi bir zorunluluğa dönüşmektedir (Özden, 2010; Senemoğlu, 2013; Yapıcı, 2017). Öğrenmenin nörofizyolojisi ile ilgili çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlar şöyle sıralanabilir (Caine ve Caine, 2002); Beyin, kendisine ulaşan verilere anlam yüklemeye çalışır. Etkin bir öğrenme sağlanabilmesi için beynin; yenilik, keşif, problem çözme gibi alıştırmalarla işlem yapması sağlanmalıdır. Beyin, parçaları ve bütünü aynı anda algılar. Öğrenme, hem doğrudan odaklanılan, hem de yan uyarıcılardan algılanan bilgileri içerir.

Eğitim ve öğretim programlarını hazırlayanların ve uygulayanların öğrenme kuramı, karar vermede ve eğitime yansıtımada çok önemlidir. Felsefenin epistemoloji alanında, bilginin doğasına, doğruluğuna ve insanın bilmek için bilgiye nasıl ulaştığına yoğunlaşılır. Öğrenmeyle ilgili kuram ve yaklaşımlar, öğrenmenin doğasıyla ilgilendikleri için, epistemolojik felsefe düzeyindedir. Her psikolojik yönelim, belirli bir eğitim felsefesi ile doğrudan ilişkilidir (Wiles ve Bondi, 1989; Cohen, 1999).

Türk eğitim sisteminde 2005-2006 eğitim öğretim yılında, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaya geçilmiştir. Bu yaklaşım, günümüzde, bir felsefe, bir epistemoloji, bilişsel bir duruş veya pedagojik bir yönelim gibi çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır (Noddings, 2017). Yapılandırmacılığa

göre, bilgi, pasif alginın sonucu değildir ve tüm bilgiler yapılandırılır. Bu önerme, yapılandırmacılığın tüm türlerinin ortak görüşüdür ve bilişsel psikolojinin ana ilkesidir (Noddings, 2017).

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Piaget, Vygotsky, Bruner, Gardner ve Von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmaları ve ayrıca bilişsel öğrenme kuramlarına dayanılarak ortaya çıkan bir yaklaşımdır (Güven, 2008; Çelik Şen ve Şahin Taşkın, 2010; Çalışkan, 2015; Ormrod, 2016; Yapıcı, 2017).

Brooks ve Brooks (1993) ve VonGlasersfeld (1995), öğrenmenin; bilginin öğrenene aktarılması ile olmadığını, onların merak duygularının uyandırılması, araştırma ve problem çözme gibi öğrenen faaliyetleriyle gerçekleşebileceğini ileri sürmektedirler. Bireyler kendi cevaplarını, kavramlarını keşfettiklerinde ve kendi yorumlarını oluşturduklarında öğrenirler ve böylece bilgi yapılarını inşa ederler (akt. Erdamar ve Demirel, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşım; bilginin öğrenenden ayrı olmadığını ve öğrenenin merkezde yer aldığı, öğrenenin kendi yaşantısıyla etkileşimde bulunmasıyla beraber, paylaşımcı, etkileşimci ve yeniden anlam oluşturma süreci olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, bilginin yığılması ve ezberlenmesini değil, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerin etkin kullanımını ifade eder. (Önen, 2005; Bukova Güzel ve Alkan, 2005; Ersoy, 2005; Bulut, 2006; Altun ve Büyükduman, 2007; Karatay, 2010; Özden, 2010; Yapıcı ve Yapıcı, 2010; Albayrak, 2012; Karadeniz, Eker ve Burunsuz, 2015; Akyıldız, 2016; Benzer ve Muşlu Kaygısız, 2017; Cinoğlu ve Bağcı, 2018).

Yapılandırmacı yaklaşımın; bilişsel, sosyal, etkileşimci ve radikal yaklaşımlar olarak öne çıkan türleri vardır. Yapılandırmacı yaklaşımın bu çeşitleri, bilginin bireyin zihninde oluşturulması aşamasında zihinsel yapılara, sosyal role ve dilin etkisine verdikleri önem açısından farklılıklar göstermektedir. (Yapıcı ve Yapıcı, 2010; Güneş, 2016).

Bilişsel yapılandırmacılık, Piaget'nin, kuramındaki görüşlerine dayandırılmaktadır. O, 'uyum'u zihinsel, akıllı bir davranış olarak tanımlamakta, zekâyı çevreye uyum yapabilme yeteneği olarak ele almaktadır. Piaget, zekânın işlevselliğini; örgütlenme, uyum sağlama ve dengeleme işlemleriyle açıklamaktadır. Öğrenci, anladığını, zihninde organize eder ve anlamlı bütünlükler (schèmes) oluşturur. Yeni bir şey sunulduğunda, öğrenci yeni bilgileri ele almak için bu yapıları, şemaları değiştirmelidir. (Cohen, 1999; Bacanlı, 2002; Noddings, 2017). Bilginin bireyin zihinsel yapısına dayalı olarak ortaya konabileceğini ifade eden Vico bu durumu "Bir şeyi bilen onu açıklayabildir" ifadesini kullanarak açıklamaya çalışmıştır (Aslan, 2015; Metin, 2017). Bilişsel yapılandırmacılıkta amaç, öğrencinin bilgiyi keşfetmesini sağlamaktır (Şişman, 2004)

Sosyal yapılandırmacılık, Vygotsky'nin; çocukların, öğrenenlerin, daha uzman düşünürlerle genellikle yetişkinlerle, öğretmenlerle etkileşiminin ve belirli sosyal ve kültürel bağlamın, öğrenme sürecini kolaylaştırdığına ilişkin görüşlerine dayandırılmaktadır. Böylece öğrenen bireyler, kendi başlarına çözebilecekleri problemlerden, yardım alarak çözeceklerine ve oradan da daha zor olan, hatta yardım alarak da çözülemeyecek problemlere doğru "yakınsal gelişim alanlarını" genişleteceklerdir (Cohen, 1999; Senemoğlu, 2013). Bu yaklaşımda, öğrenenlerin toplumsal kabul edilmiş bilgiyi içselleştirmesi ve uzlaşma sağlamak hedeflenir (Şişman, 2004; Kurtdede Fidan, 2010).

Etkileşimci yapılandırmacılık ise Bruner'in, öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerine dayandırılmaktadır. Bruner'e göre öğrenme; öğrenen bireyin, mevcut ve geçmiş bilgilerini temele alarak yeni fikirler veya kavramlar oluşturduğu aktif bir süreçtir. Öğrenen birey; bilgiyi seçer ve dönüştürür, hipotezler oluşturur ve şema veya zihinsel modeller gibi bilişsel bir yapıya dayanarak kararlar alır, fikir üretir. Böylece, bilişsel keşif yapmış olur. Öğrenilenlerin yapılandırılmasında; sadeleştirme, ilişkileri, dengeyi ve anlamı bulma işlemleri gerçekleştirilir. Bu bilişsel keşif yolculuğunda, öğrenen bireyin; öğretici yetişkin ve akranlarıyla etkileşim ve paylaşımının, onun içten güdülenmesini sağladığı gibi öğreneceklerini yapılandırmada da yararlı olacaktır (Yapıcı ve Yapıcı, 2010; Senemoğlu, 2013; Culatta, 2018). Etkileşimi yapılandırmacılıkta amaç, seçenekleri ortaya çıkarmak ve aydınlatmaktır (Şişman,2004).

Radikal yapılandırmacılık, Ernst Von Glasersfeld'in 1980 sonrasında savunduğu görüşlerine dayandırılmaktadır. Radikal yapılandırmacılıkta, bilginin bireyler tarafından pasif olarak toplanmadığı ve öğrenen tarafından aktif olarak oluşturulduğu savunulmaktadır. Öğrenmede, biyolojik ve sosyal etkileşim bir aradadır. Radikal yapılandırmacılık, Piaget'den daha da ileri gider ve bilgiyi idrak eden tekil özneyi, bilgi yapılandırmasının merkezine yerleştirir. Öğrenenlerin kendi deneyimleriyle, çevrelerinde karşılaştıkları uyum göstermeyebilir. Bireyin deneyimleri değiştikçe, zihninde oluşturduğu bilginin işlevi

de değişecektir. Çünkü tek doğru veya gerçeklik yoktur, bilgi öznelidir. Radikal yapılandırmacılıkta amaç, bireysel-içsel tutarlılığı sağlamaktır (Şişman,2004; Arslan, 2007; Senemoğlu, 2013; Noddings, 2017).

Yapılandırmacı yaklaşımda, kişilerin belirli etkinliklerle öğrendiği ve bilgiyi anlamlı olarak inşa ettikleri zaman öğrenmenin gerçekleştiği savunulur (Butler, 2007). Yapılandırmacı öğretmenler, ders anlatmanın yoğunluğunu azaltırken, öğrencilerin aktif katılımını artırır ve desteklerler (Noddings, 2017). Eğitimciler, öğrenenlerin seviyesine uygun etkinlikler hazırlamalı, onları, ilkeleri kendilerinin keşfetmeleri için yönlendirmeli, teşvik etmeli ve öğrenenlerin birbirleriyle etkileşimini artırmalıdır (Yapıcı ve Yapıcı, 2010; Senemoğlu, 2013; Culatta, 2018). Öğretmenlerin; öğrencilerin işbirliği içerisinde olmalarını sağlayacak, düşüncelerini ve merak ettiklerini açıkça söyleyebilecek sınıf ortamını hazırlamak gibi rolleri bulunmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999). Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve aktif öğrenmenin oluşumu için öğrencilerin ne düşündüklerini ve nasıl düşündüklerini bilmelidirler (Noddings, 2017). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenler, ilerici, öğrenmeye açık, bireysel farklılıkları dikkate alan, bilgiyi aktaran olmaktan çok öğrenme etkinliklerini sağlayacak olan rehber kişi olmalıdır. Eğitimcilerin birçok konuda bilgi sahibi olması ve kendi gelişimini devam ettirmesi gerekmektedir (Demirel, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamı, öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı, araştırma ve sorgulamaların yapıldığı bir ortamdır (Jensen, 1998). Yapılandırmacı sınıflarda öğrenenlerin çevreleriyle etkileşimlerini artıracak çalışmalara dayalı; örnek olay, beyin fırtınası, güdümlü tartışma, eğitsel oyun vb. gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı sınıflardır (Eskici, 2017). Bu sınıflar öğrenmenin temel alındığı, problemleri çözüme ve öğrenme yetilerinin gerçeğe kleştiği bir ortamdır (Kaya, Küçükali ve Ada, 2010). Yapılandırmacı sınıfların ilkesi, öğrenmeyi keşfetmek ve bilgiyi yeniden inşa etmek üzeredir. Böylece öğrenenler karşılaştıkları yeni bilgileri zihinsel süzgeçlerinden geçirecekler ve kendi algı, düşünce, duyu ve inançları doğrultusunda yeniden inşa edeceklerdir (Yıldırım, 2011; Bağcı Ayrancı, 2018). Böylece öğrencilerin kavramı doğru yapılandırmalarının sonucu olarak öğretmenler üst düzey öğretim uygulamalarını gerçekleştirmiş olurlar (Roustae, Abdul Kadir ve Asimiran, 2014).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencideki bilgi birikiminin gelişmesi, özel olarak kendi şartları içerisinde değerlendirilir (Güneş, 2007; Ağgöl Yalçın ve Bayrakçeken, 2010; Demirel, 2012). Yapılandırmacı anlayışta ölçme ve değerlendirme öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğinden ziyade öğrenenlerin öğrenmelerini geliştirme ve davranış değişikliğinin ne kadar olduğu noktasıyla ilgilidir (Brooks ve Brooks, 2001). Yapılandırmacı anlayışta öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmalarını beklerken klasik ölçme araçlarını kullanmak doğru bir yaklaşım değildir (Şengül, 2006). Bu şekilde yapılan uygulama yapılandırmacı anlayışın felsefesine ters düşmektedir. Bireylerin çok farklı bakış açılarının gelişmesini destekleyen yapılandırmacı anlayış bu doğrultuda farklı ölçme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir ve bu ölçme yöntemleri öğrenenin gelişimini yansıtır (Aygören ve Saracaloğlu, 2015). Yapılandırmacı kuramda değerlendirme süreç odaklıdır ve ürüne değil daha çok süreç değerlendirilmesine önem vermektedir (Yıldırım, 2011). Yapılandırmacı anlayışta değerlendirme; öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğinin belirlenmesinde, öğretmenin de öğrencilerin öğrendikleri hakkında bilgi sahibi olmasını ve öğrencilerini geliştirmek amacıyla bir araç olarak kullanılmalıdır (Türkoğlu, 2012).

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde kullanılmasına yönelik farklı modeller bulunmaktadır. Bunlardan biride zamanla gelişmiş olan 3E, 4E, 5E ve 7E modelleridir. Öğrenme halkasının 3 aşaması olan Keşif (Exploration), Kavram Tanımı (Explanation) ve Kavram Uygulaması (Expansion)'dır (Tan, 2008). Daha sonra 4E modelinde Uygulama aşaması eklenmiştir (Sündüs Balcı, 2007). Bybee tarafından geliştirilen 5E modeli, Giriş (Engage/Enter), Keşfetme (Exploration), Açıklama (Explanation), Derinleştirme (Elaboration), Değerlendirme (Evaluation) aşamalarını içermektedir (Bağcı ve Yalın, 2018). 5E modeli, öğretmenlerin işlerini kolaylaştıran ve düzenleyici bir modeldir. Öğrenenlerin var olan öğrenme tecrübelerini düzenli olarak ve etkileşimli bir biçimde yapılandırmak ve aşamalandırmaktır. Bir başka deyişle, 5E modeli aslen bireylerin öğrenmesine dönük değildir. 5E modeli daha çok eğitimciler için bir çerçevedir (Kanlı, 2007; Izgar, 2017). Bybee ve Eisenkraft tarafından geliştirilerek yapılandırmacı kurama göre tasarlanmış öğretim modellerinin en gelişmiş olanı 7E 'dir (Özmen, 2004). 5E modeline ek olarak, Kapsamına Alma/Uzatma (Extend) ve Değiştirme (Exchange) aşamaları eklenmiştir (Özmen, 2004).

Türkiye'de yapılandırmacı anlayış ile ilgili olarak çok sayıda araştırma yapılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, Özdemir (2007), sınıf öğretmenlerinin; yapılandırmacılığa ilişkin, orta düzeyde bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Karacığa (2008), öğretmenlerin, araç gereç ve değerlendirme konularında, yöntemlerinde eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurtde Fidan (2010), sınıf öğretmenlerinin; nicel veri sonuçlarına göre yapılandırmacı niteliğe sahip olduklarının fakat gözlem sonucunda ise bu

niteliklere yeterince sahip olmadıklarının bulunduğunu belirtmektedir. Adanur (2011), çalışmasında; öğrenci mevcudu ve okuttukları sınıf değişkenlerinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benli (2014), çalışmasında, öğretmenlerin yenilenen ilköğretim programına ait görüşlerinin pozitif olduğu, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre programa daha pozitif görüş bildirdikleri ve branşlara göre öğretmenlerin programa ait görüşlerinin farklılaştığı sonucuna varmıştır. Aygören ve Saracaloğlu (2015), sınıf öğretmenlerinin mezun olunan kurum ve öğretmenliğe başlama yıllarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Tynjala (1999) yaptığı çalışmada, yapılandırmacı öğrenme ortamı ve geleneksel öğretim öğrenme ortamı sonuçlarını deneysel olarak karşılaştırmıştır. Araştırmancının sonucunda yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrencilerin lehine bilgi edinimi konusunda anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. AbuSharbin'in (2002) yaptığı çalışmada, ABD- Illinois Eyaletinde görevli 23 sınıf öğretmenine iki yıl boyunca yapılandırmacı yaklaşım hakkında eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda istatistiki olarak anlamlı farklılıklar bulunmuş ve iki yıllık eğitim süresinin sonucunda öğretmenlerde yapılandırmacı eğitim üzerine olumlu yönde değişiklik olduğu sonucuna varmıştır. Abd Rahman ve Scaife (2011), yapılandırmacı öğrenme ortamında çoklu kaynakların öğrenenlerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini ölçmeye çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda farklı kaynak türlerinin bilginin öğrenilmesinde olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Khalid ve Azeem (2012) yaptıkları çalışmada aday öğretmenlere İngilizce öğretiminde kullanılmak üzere bir modül geliştirmişlerdir ve bu modülü yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel yaklaşım doğrultusunda karşılaştırmışlardır. Ön test sonuçlarında iki grup arasında anlamlı bir farklılık yok iken son test sonuçlarında yapılandırmacı eğitim alan aday öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

## 2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde; 'Sınıf öğretmenlerinin görüşleri; cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, sınıf mevcudu, mezun olunan okul, öğretim yaptıkları sınıf düzeyi, eğitim düzeyleri ve yapılandırmacılıkla ilgili bilgi kaynağı değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?' sorularına cevap aranmıştır.

## 3. YÖNTEM

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olan bu araştırma, nicel tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır.

### 3.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Konya il merkezinde 2015-16 eğitim yılının bahar döneminde görev yapmakta olan ve uygun örnekleme yoluyla seçilen 370 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı 375 sınıf öğretmenine uygulanmasına rağmen, veri toplama araçlarının büyük bir kısmını cevaplamayan 5 öğretmen çalışma grubundan çıkarılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacıların maliyet, zaman, ulaşılmak istenilen evrene kolay ulaşılabilirlik gibi faktörleri dikkate alarak araştırma örneklemini belirlediği olasılığa dayanmayan örnekleme türlerinden biridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin 216'sı (%58.4) kadın ve 154'ü (%41.6) erkektir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler çoğunlukla 16-20 yıl (%33.2, n=123) arası mesleki deneyime sahip olup, büyük bir kısmı lisans ve üstü eğitim düzeyine sahiptir (%91.1, n=337) ve eğitim fakültesi (%56.5, n=209) mezunudur. Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı aynı zamanda sınıflarında 25 ile 30 arasında (%39.2, n=145) değişen sayıda öğrenciye sahiptir.

### 3.2. Veri Toplama Aracı ve Veri Analizleri

Veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından literatür taranarak oluşturulan madde havuzundan seçilen, 54 madde olarak dördümlü derecelenmeli Likert tipi bir ankettir. Madde havuzu oluşturulurken; Koç (2010), Kurtdede Fidan (2010), Damlapınar (2008) ve Genç (2007)'in ölçme araçlarından, bazı maddeler aynen alınmıştır.

Ölçme aracı taslak haline getirildikten sonra yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yayınları bulunan Amasya üniversitesinde görev yapmakta olan üç öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçekte bazı maddeler çıkarılmış ve bazı maddeler revize edilmiştir. Daha sonra, ölçme aracı, pilot çalışma kapsamında 10 farklı öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenler taslak ölçekte herhangi bir maddeyi anlamakta güçlük çekmediklerini belirtmiştir. Pilot uygulamaya katılan öğretmenler

asıl uygulamaya katılmamıştır. Pilot uygulama sonrasında uygulamaya hazır hale gelen ölçme aracı, 370 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Hazırlanıp uygulanan ölçme aracında; ‘yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünceler(YYİD)’ bölümünde 12 ve ‘yapılandırmacı yaklaşımın uygulamalarına ilişkin görüşler(YYUİG)’ bölümünde 42 madde bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin özellikleri ve diğer değişkenlerle ilgili 7 madde yer almaktadır.

Bu çalışmada, ölçeğin faktör sayısının belirlenmesinde teorik çerçeveye uygunluk, özdeğeri birden büyük faktör sayısı, yamaç birikinti grafiği ve paralel analiz sonuçları birlikte değerlendirilerek ölçeğin faktör yapısına karar verilmiştir. Aynı zamanda her bir boyutta en az iki madde bulunması (Gosling, Rentfrow ve Swann, 2003; Rammstedt ve John, 2007), ölçeğin madde faktör yük değerlerinin en az .32 (Ho, 2014) ve diğer madde faktör yük değerleriyle en az .10 fark bulunması (Gorsuch, 1983) ve ölçek faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktörlerin yorumlanabilirliği kriterleri kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizlerinde ağırlıklandırılmamış en küçük kareler tahmin yöntemi (unweightedleastsquares) kullanılarak faktörleştirme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Birden fazla faktör çıkarıldığında faktörlerin yorumlanabilmesini kolaylaştırabilmek ve basit bir faktör yapısı elde edebilmek amacıyla eğik döndürme yöntemlerinden biri olan Promin rotasyon (Lorenzo-Seva, 1999) kullanılmıştır. Tüm istatistiksel işlemler Factor10.3 (Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2006, 2013) ve SPSS 23 programlarında gerçekleştirilmiştir.

YYİD bölümünün açımlayıcı faktör analizinde; Barlett Küresellik testinin anlamlı olduğu ( $\chi^2(66) = 797.6$ ,  $p < .001$ ) ve Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem yeterliliği katsayısının .82 olduğu görülmüştür. Analizlerin sonunda; YYİD’e ilişkin maddeler iki faktörlü bir yapıdan oluşmakta olup, ilk faktörün; ‘bilişsel yapılandırmacılığa ilişkin düşünceler(BYİD)’in madde faktör yük değerleri .52 ile .71 arasında değişmektedir. BYİD, toplam varyansın %36.12’sini açıklamaktadır. Ayrıca BYİD(2 madde)’in Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .55 olarak bulunmuştur. İkinci faktör; ‘genel ve etkileşimci yapılandırmacılığa ilişkin düşünceler (GEYİD)’in madde faktör yük değerleri ise .33 ile .71 arasında değişmektedir. GEYİD ise toplam varyansın %16.24’ünü açıklamaktadır. GEYİD (5 madde)’in Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .68’dir.

YYUİG bölümünün açımlayıcı faktör analizinde; Barlett küresellik testi sonuçları ölçek maddelerine ait korelasyon matrisinin birim matris olmadığı ( $\chi^2(862) = 7612.4$ ,  $p < .001$ ) ve Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem yeterliliği katsayısının önerilen minimum değerinde .89 katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Birinci boyut; ‘bilişsel düşünce eğitimi ile ilgili görüşler (BDEİİG)’in madde faktör yük değerleri .45 ile .94 arasında değişmektedir. BDEİİG, toplam varyansın % 32.16’sını açıklamaktadır. BDEİİG (5 madde)’in Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. İkinci boyut; ‘bilişsel kavram öğretimi ile ilgili görüşler (BKÖİİG)’in madde faktör yük değeri .40 ile .92 arasında değişmektedir. BKÖİİG, toplam varyansın % 9.41’ini açıklamaktadır. BKÖİİG (5 madde)’in Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Üçüncü boyut; ‘okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşler (ODÖOİG)’in madde faktör yük değeri .72 ile .85 arasında değişmektedir. ODÖOİG, toplam varyansın % 8.32’sini açıklamaktadır. ODÖOİG (2 madde)’in Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Dördüncü boyut; ‘öğrenen merkezli genel yapılandırmacılığa ilişkin görüşler(ÖMGYİG)’in madde faktör yük değeri .36 ile .78 arasında değişmektedir. ÖMGYİG, toplam varyansın % 5.78’ini açıklamaktadır. ÖMGYİG (4 madde)’nin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Beşinci boyut; ‘bilişsel yapılandırmacı öğretim süreciyle ilgili görüşler (BYÖSİG)’in madde faktör yük değeri .35 ile .95 arasında değişmektedir. BYÖSİG, toplam varyansın % 5.40’ını açıklamaktadır. BYÖSİG (6 madde)’in Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Verilerin hangi testlerle test edileceğine karar vermek için önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakıldı. Çarpıklık değerinin -0.55 ve 0.40 olduğu, basıklık değerinin ise -1.52 ve 1.30 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Tüm değerlerin araştırmacılar (George ve Mallery, 2016; Stevens, 2012) tarafından önerilen -2 ila + 2 değer aralığında olduğu görülmüştür. Varyansların homojenliği varsayımı Levene testi (Tabachnick ve Fidell, 2012) ile kontrol edilmiştir. Bu varsayım bazı analizlerde ihlal edildiğinden, ihlal edilen analizlerde grup sayısı iki olduğunda t-testi ve grup sayısı ikinden fazla olduğunda F testi (Landau ve Everitt, 2004) kullanılmıştır. Tek Yönlü varyans analizleri (ANOVA) sonuçları anlamlı olması durumunda ve varyansların homojenliği varsayımı karşılandığında işlem sonrası Tukey HSD testi kullanılmıştır. Tüm testlerde .05 hata payı üst sınır olarak kabul edilmiştir.

#### 4. BULGULAR

Bulgular, araştırmanın alt problemlerinin sırasıyla verilmektedir.

##### 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Niteliklerine Ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik BYİD, GEYİD, BDEİİG, BKÖİİG, ODÖİİG, ÖMGYİG, BYÖİİG faktörlerinden elde edilen bulgular Tablo 1 ile Tablo 7 arasında görülmektedir.

**Tablo 1.** BYİD Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Katılım Düzeyi								$\bar{X}$	SS
	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
10. Yapılandırmacı öğrenmenin temeli, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşüne dayanmaktadır.	2	0.5	40	10.8	211	57.0	117	31.6	3.20	.64
11. 5E modeli, ilkokullar için en uygun olandır.	8	2.2	69	18.6	233	63.0	60	16.2	2.93	.66

*BYİD: Bilişsel Yapılandırmacılık İle İlgili Düşünceler.*

Tablo 1’de sınıf öğretmenlerinin BYİD faktörüne ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları birlikte incelendiğinde, onuncu maddeye katılım düzeylerinin dağılımı (aritmetik ortalamanın bir standart sapma altı ile aritmetik ortalamanın bir standart sapma üstü), 2.56–3.84 puan arasındadır ve ‘katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde, yüksek olduğu görülmektedir. On birinci maddeye verilen cevapların dağılımı ise 2.27–3.59 puan arasındadır ve ‘katılmıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ olarak daha fazla değişkenlik göstermektedir.

**Tablo 2.** GEYİD Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Katılım Düzeyi								$\bar{X}$	SS
	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
3. Etkileşimci yapılandırmacılıkta öğretimin amacı, bilgi seçeneklerini ortaya çıkarmak ve aydınlatmaktır.	-	-	20	5.4	236	63.8	114	30.8	3.25	.55
4. Derslerde bilgilerin yapılandırılması, öğretmen ve öğrencinin etkileşimi ile olmalı.	1	.3	21	5.7	172	46.4	176	47.6	3.41	.61
5. Sosyal yapılandırmacılıkta derslerin amacı, farklı ve çeşitli bilgiler arasında uzlaşma sağlamaktır.	-	-	12	3.3	170	45.9	188	50.8	3.48	.56
7. Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin; kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.	2	.5	19	5.1	205	55.4	144	39	3.33	.60
9. Derste öğrenilen kazanımların gerçek hayatla ilişkilendirilmesi, yaşantı hâline getirilmesi hedeflenmeli.	1	.3	12	3.2	118	31.9	239	64.6	3.61	.57

*GEYİD: Genel ve Etkileşimci Yapılandırmacılığa İlişkin Düşünceler.*

Tablo 2’de görülen GEYİD faktöründe, aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri birlikte incelendiğinde, beş maddenin dağılımlarının, 2.70/3.04 – 3.80/4.00 puanlar arasında ve ‘katılıyorum,

kesinlikle katılıyorum' düzeyinde, ana hatlarıyla benzer oldukları, böylece sınıf öğretmenlerinin genel ve etkileşimci yaklaşıma ilişkin oldukça olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Yapılandırmacılık ile ilgili düşüncelere ilişkin iki boyut birlikte ele alındığında, çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin; yapılandırmacılığın bütün türlerinde geçerli olan 'öğrenme, öğrencinin rolü ve hedefler' konusuna, ayrıca sosyal ve etkileşimci yapılandırmacılığa büyük ölçüde katıldıkları fakat bilişsel yapılandırmacılığın 'modeller'i konusuna daha az katıldıkları ileri sürülebilir.

**Tablo 3.** BDEİİG Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Katılım Düzeyi								$\bar{X}$	SS
	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
37. Öğretmenler, bilgiyi sunan kişiden çok, yol gösterici olarak davranırlar.	-	-	19	5.2	187	50.5	164	44.3	3.39	.59
38. Zihinsel çelişki içeren durumlar sunularak öğrencilerin, hayatı farklı bakış açılarından görmeleri sağlanır.	2	.5	17	4.6	223	60.3	128	34.6	3.29	.58
39. Öğretmenler, öğrencinin açıkça yanlış yapması durumunda, hemen hataya işaret etmek yerine, hatanın bizzat öğrenci tarafından görülerek düzeltilmesine yardımcı olurlar.	2	.5	8	2.2	213	57.6	147	39.7	3.36	.56
40. Öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesinde sonuçtan çok çaba, performans ve istekliliğe önem verilir.	3	.8	8	2.2	235	63.5	124	33.5	3.30	.55
41. Hedeflenen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için öğrenciler bireysel olarak değerlendirilir	2	.5	15	4.1	211	57.0	142	38.4	3.33	.58

*BDEİİG: Bilişsel Düşünce Eğitimi ile İlgili Görüşler.*

BDEİİG faktörlerindeki maddeler daha yakından incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip maddenin 37. madde, en düşük ortalamaya sahip maddenin ise 38. madde olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar ile standart sapmalar birlikte incelendiğinde, beş maddeye verilen cevapların puan dağılım aralığı, 'katılıyorum, kesinlikle katılıyorum' düzeyindedir.

**Tablo 4.** BKÖİİG Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Katılım Düzeyi								$\bar{X}$	SS
	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
2. Dersin başında öğrencinin derse ilgisini çekmek için çeşitli sorular sorulur.	2	.5	10	2.7	211	57.1	147	39.7	3.36	.56
3. Öğrencilerin yeni öğrenilecek kavram hakkında ne düşündükleri ile ilgili görüşleri alınır.	2	.5	16	4.4	217	58.6	135	36.5	3.31	.58
4. Öğrencilerin yeni öğrenilecek kavram hakkında ne bildiklerini, hangi ön bilgilere sahip olduklarını ortaya çıkarmak için onlara farklı sorular yöneltilir.	4	1.1	11	3.0	197	53.2	158	42.7	3.38	.60
5. Öğrenciler kendi cevaplarını vermeleri konusunda cesaretlendirilir.	2	.5	11	3.0	146	39.5	211	57.0	3.53	.59
6. Ders akışının planlanması ve uygulanmasında, öğrencilerin; tutum, ön bilgi, inanç... gibi ön bilgi yapıları dikkate alınır.	1	.3	21	5.7	194	52.4	154	41.6	3.35	.60

*BKÖİİG: Bilişsel Kavram Öğretimi İle İlgili Görüşler.*

BKÖİİG faktöründe ise, en yüksek ortalamaya sahip madde 5. madde iken, en düşük ortalamaya sahip madde 2. maddedir. Faktördeki maddelerin aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları birlikte incelendiğinde, beş maddeye de verilen cevapların puan dağılımı, 'katılıyorum, kesinlikle katılıyorum' düzeyindedir.



**Tablo 5.** ODÖÖİĞ Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Katılım Düzeyi								$\bar{X}$	SS
	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
19. Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları tanıtabilecekleri sergiler onlarla birlikte düzenlenir.	5	1.4	18	4.9	231	62.4	116	31.4	3.24	.60
20. Yapılan çeşitli ifade ve beceri yarışmaları, öğrencilere duyurulur	3	.8	13	3.5	209	56.5	145	39.2	3.34	.59

ODÖÖİĞ: *Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşler.*

ODÖÖİĞ faktöründe, aritmetik ortalamalar ile standart sapmalar birlikte incelendiğinde, 20. maddeye verilen cevapların dağılımı, 2.75-3.93 ve 19. maddeye verilen cevapların dağılımı ise 2.64-3.84 puan aralığında olup her ikisi de 'katılıyorum, kesinlikle katılıyorum' düzeyindedir.

**Tablo 6.** ÖMGYİĞ Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Katılım Düzeyi								$\bar{X}$	SS
	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
7. Öğrencilerin yaptıkları araştırma ve çalışmaları sunabilecekleri ortam ve zaman öğrencilerle birlikte hazırlanır.	4	1.1	27	7.3	217	58.6	122	33.0	3.24	.63
8. Yeni konuyla ilgili metnin içindeki kavramların anlam ve tanımlarını önceki konularla ilişkilendirme işlemini öğrenciler gerçekleştirir.	3	.8	53	14.3	219	59.2	95	25.7	3.10	.65
9. Ders akışı içinde, öğrenciler yeni karşılaştıkları olayı keşfetmek ve gözden geçirmek için birbirlerine soru sorarlar.	8	2.2	28	7.6	238	64.3	96	25.9	3.14	.64
23. Öğrencilerin ailesiyle beraber oynayabilecekleri eğitsel oyunlar hazırlanır.	11	3.0	60	16.2	192	51.9	107	28.9	3.07	.75

ÖMGYİĞ: *Öğrenen Merkezli Genel Yapılandırmacılığa İlişkin Görüşler*

ÖMGYİĞ faktörlerinde, en yüksek ortalamaya sahip madde 7. madde iken, en düşük ortalamaya sahip madde ise 23. maddedir. Aritmetik ortalamalar ile standart sapmalar birlikte incelendiğinde, 7. ve 9. maddeye verilen cevaplar, 'katılıyorum, kesinlikle katılıyorum' düzeyinde iken 23. ve 8. maddeye verilen cevaplar ise 'katılmıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum' düzeyinde daha geniş bir dağılım göstermektedirler. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin; öğrencinin aktifliğine, okul ve derslikte kendi kontrolleri altında izin verdikleri ileri sürülebilir.

**Tablo 7.** BYÖSİĞ Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Katılım Düzeyi								$\bar{X}$	SS
	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
25. Öğrencilerin, sınıf panolarını aktif olarak kullanmaları sağlanır.			14	3.8	172	46.5	184	49.7	3.46	.57
26. Öğrenciler, yapacakları etkinliğin sınırları içerisinde, serbest düşünerek tahminlerde bulunurlar.	2	.5	7	1.9	221	59.7	140	37.8	3.35	.55
27. Ders içinde öğrenciler, ele alınan problem veya olgu ile ilgili çözüme yönelik alternatif deneyler veya gözlem yaparlar.	1	.3	13	3.5	229	61.9	127	34.3	3.30	.55
28. Öğrenciler, yaptıkları deneyin/gözlemin sonuçları üzerinde tartışırlar.	2	.5	20	5.4	214	57.8	134	36.2	3.30	.59

29. Etkinliğin sonunda, “neden bu şekilde düşündün? ...bunun için delilin nedir?, ...hakkında ne biliyorsun?, ...nasıl açıklarsın?” şeklinde sorularla, öğrenciler kendi düşüncelerini açıklamaya yönlendirilir.	2	.5	17	4.6	206	55.7	145	39.2	3.34	.59
33. Mevcut kavramların diğer alanlardaki anlamları da hatırlatılır, karşılaştırılır ve bu yolla yeni kavramlar oluşturulur.	-	-	8	2.2	233	63.0	129	34.9	3.33	.51

*BYÖSİG: Bilişsel Yapılandırıcı Öğretim Süreciyle İlgili Görüşler*

BYÖSİG faktöründe ise en yüksek ortalamaya sahip maddenin 25. madde, en düşük ortalamaya sahip maddenin ise 28. madde olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar ile standart sapmalar birlikte incelendiğinde, altı maddeye verilen cevapların dağılımı, ‘katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyindedir.

#### 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırıcı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Cinsiyet değişkenine göre yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de görülmektedir.

**Tablo 8.** Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>BYİD</b>						
Kadın	216	6.14	1.01	279.89	1.06	.288
Erkek	154	6.11	1.16			
<b>GEYİD</b>						
Kadın	216	17.17	1.71	368	.29	.771
Erkek	154	16.95	2.17			
<b>BDEİİG</b>						
Kadın	216	16.60	2.19	368	-.77	.443
Erkek	154	16.80	2.19			
<b>BKÖİİG</b>						
Kadın	216	17.11	2.12	368	1.83	.068
Erkek	154	16.68	2.30			
<b>ODÖÖİG</b>						
Kadın	216	6.60	.97	368	.51	.611
Erkek	154	6.55	1.16			
<b>ÖMGYİG</b>						
Kadın	216	12.60	1.79	285.22	.53	.529
Erkek	154	12.46	2.21			
<b>BYÖSİG</b>						
Kadın	216	20.05	2.54	368	-.18	.859
Erkek	154	20.10	2.38			

Tablo 8 de görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testleri sonucunda katılımcıların cinsiyetine göre yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

#### 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırıcı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Meslekteki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Mesleki kıdem değişkenine göre yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	$sd_1, sd_2$	F	p	İşlem Sonrası
<b>BYİD</b>							
1. 1-5 yıl	30	6.30	1.09	4, 365	1.13	.345	
2. 6-10 yıl	41	6.15	.96				
3. 11-15 yıl	63	6.13	1.10				
4. 16-20 yıl	123	6.07	1.15				
5. 21 ve üzeri	113	6.14	1.03				
<b>GEYİD</b>							
1. 1-5 yıl	30	17.47	1.80	4, 365	.28	.893	
2. 6-10 yıl	41	16.61	1.91				
3. 11-15 yıl	63	16.95	1.72				
4. 16-20 yıl	123	17.20	1.95				
5. 21 ve üzeri	113	17.08	2.01				
<b>BDEİİG</b>							
1. 1-5 yıl	30	16.93	1.98	4, 365	.67	.612	
2. 6-10 yıl	41	16.68	2.03				
3. 11-15 yıl	63	16.29	2.30				
4. 16-20 yıl	123	16.77	2.34				
5. 21 ve üzeri	113	16.72	2.07				
<b>BKÖİİG</b>							
1. 1-5 yıl	30	16.23	2.30	4, 365	1.03	.390	
2. 6-10 yıl	41	16.88	2.49				
3. 11-15 yıl	63	16.90	2.14				
4. 16-20 yıl	123	17.14	2.21				
5. 21 ve üzeri	113	16.92	2.10				
<b>ODÖÖİG</b>							
1. 1-5 yıl	30	6.80	.76	4, 365	2.69	.031*	3-4
2. 6-10 yıl	41	6.49	1.12				
3. 11-15 yıl	63	6.22	1.13				
4. 16-20 yıl	123	6.69	1.10				
5. 21 ve üzeri	113	6.63	.95				
<b>ÖMGYİG</b>							
1. 1-5 yıl	30	12.89	2.03	4, 365	.67	.614	
2. 6-10 yıl	41	12.27	2.36				
3. 11-15 yıl	63	12.32	1.84				
4. 16-20 yıl	123	12.63	1.92				
5. 21 ve üzeri	113	12.58	1.96				
<b>BYÖSİG</b>							
1. 1-5 yıl	30	20.20	2.25	4, 365	.35	.841	
2. 6-10 yıl	41	20.12	2.41				
3. 11-15 yıl	63	19.95	2.34				
4. 16-20 yıl	123	20.24	2.46				
5. 21 ve üzeri	113	19.89	2.66				

Tablo 9’da görüldüğü gibi, tek Yönlü ANOVA testleri sonucunda yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarından sadece ODÖÖİG puan ortalamalarının ( $F(4, 365)= 2.69$ ,  $p < .05$ ) anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Tukey HSD testleri sonucunda 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (Ort.: 6.69) ODÖÖİG 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden (Ort.: 6.22) daha olumlu olduğu bulunmuştur. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal gelişimlerini destekleyici çalışmalara daha fazla önem verdiği ifade edilebilir.

#### 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Sınıf mevcudu değişkenine göre yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10. Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	$sd_1, sd_2$	F	p
<b>BYİD</b>						
1. 24 ve altı	92	6.05	1.12	3, 366	1.66	.175
2. 25-30 kişi	145	6.24	1.10			
3. 31 -35 kişi	58	6.22	1.01			
4. 35 ve üzeri	75	5.93	1.00			
<b>GEYİD</b>						
1. 24 ve altı	92	17.00	1.91	3, 366	1.36	.255
2. 25-30 kişi	145	17.03	1.98			
3. 31 -35 kişi	58	17.53	1.80			
4. 35 ve üzeri	75	16.92	1.87			
<b>BDEİİG</b>						
1. 24 ve altı	92	16.55	2.23	3, 366	.95	.418
2. 25-30 kişi	145	16.90	2.24			
3. 31 -35 kişi	58	16.67	2.27			
4. 35 ve üzeri	75	16.41	1.98			
<b>BKÖİİG</b>						
1. 24 ve altı	92	17.25	2.20	3, 366	2.12	.097
2. 25-30 kişi	145	16.58	2.16			
3. 31 -35 kişi	58	17.09	2.11			
4. 35 ve üzeri	75	17.09	2.31			
<b>ODÖOİG</b>						
1. 24 ve altı	92	6.72	.89	3, 366	1.16	.325
2. 25-30 kişi	145	6.58	1.06			
3. 31 -35 kişi	58	6.57	1.13			
4. 35 ve üzeri	75	6.41	1.14			
<b>ÖMGYİG</b>						
1. 24 ve altı	92	12.61	1.92	3, 366	.56	.640
2. 25-30 kişi	145	12.42	1.96			
3. 31 -35 kişi	58	12.45	2.04			
4. 35 ve üzeri	75	12.76	2.03			
<b>BYÖSİG</b>						
1. 24 ve altı	92	19.84	2.51	3, 366	.40	.753
2. 25-30 kişi	145	20.19	2.47			
3. 31 -35 kişi	58	20.16	2.40			
4. 35 ve üzeri	75	20.07	2.52			

Gerçekleştirilen Tek Yönlü ANOVA testleri sonuçları Tablo 10'da görülmektedir. Tablo 10'da görüldüğü gibi yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puan ortalamalarının sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

#### 4.5. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Mezun olunan fakülte değişkenine göre yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>BYİD</b>						
Eğitim	209	6.15	1.11	368	.48	.635
Diğer	161	6.10	1.03			
<b>GEYİD</b>						
Eğitim	209	17.26	1.96	368	2.07	.039*
Diğer	161	16.84	1.83			
<b>BDEİİG</b>						
Eğitim	209	16.64	2.29	368	-.39	.695
Diğer	161	16.73	2.06			
<b>BKÖİİG</b>						
Eğitim	209	16.75	2.21	368	-1.83	.068
Diğer	161	17.17	2.18			

<b>ODÖÖİĞ</b>						
Eğitim	209	6.50	1.11	368	-1.69	.092
Diğer	161	6.68	.95			
<b>ÖMGYİĞ</b>						
Eğitim	209	12.62	2.05	368	.90	.367
Diğer	161	12.43	1.87			
<b>BYÖSİĞ</b>						
Eğitim	209	19.92	2.51	368	-1.30	.194
Diğer	161	20.26	2.43			

Tablo 11’de görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testleri sonucunda katılımcılardan, eğitim fakültesi mezunlarının, GEYİD puan ortalamalarının diğer fakülte mezunlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek ( $t(368)=2.07, p<.05$ ) olduğu bulunmuştur.

Ancak diğer düşünce ve uygulamalar alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

#### 4.6. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Yaptıkları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretim yaptıkları sınıf düzeyi değişkenine göre yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12’de görülmektedir.

**Tablo 12.** Öğretim Yaptıkları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	$sd_1, sd_2$	F	p	İşlem Sonrası
<b>BYİD</b>							
1. Birinci	78	6.06	1.00	3, 366	2.86	.037*	2-4
2. İkinci	84	6.40	1.08				
3. Üçüncü	93	6.14	1.18				
4. Dördüncü	115	5.97	1.01				
<b>GEYİD</b>							
1. Birinci	78	16.44	1.82	3, 366	6.05	.001**	1-2
2. İkinci	84	17.69	1.94				
3. Üçüncü	93	17.04	1.86				
4. Dördüncü	115	17.10	1.87				
<b>BDEİİĞ</b>							
1. Birinci	78	16.18	2.04	3, 366	3.59	.014*	1-2
2. İkinci	84	17.26	2.25				
3. Üçüncü	93	16.52	2.25				
4. Dördüncü	115	16.71	2.11				
<b>BKÖİİĞ</b>							
1. Birinci	78	16.59	2.07	3, 366	2.19	.088	
2. İkinci	84	17.43	2.37				
3. Üçüncü	93	16.80	2.30				
4. Dördüncü	115	16.90	2.06				
<b>ODÖÖİĞ</b>							
1. Birinci	78	6.54	1.05	3, 366	2.05	.107	
2. İkinci	84	6.82	1.12				
3. Üçüncü	93	6.46	1.08				
4. Dördüncü	115	6.52	.95				
<b>ÖMGYİĞ</b>							
1. Birinci	78	12.82	1.72	3, 366	2.16	.092	
2. İkinci	84	12.77	1.90				
3. Üçüncü	93	12.15	2.19				
4. Dördüncü	115	12.50	1.98				
<b>BYÖSİĞ</b>							
1. Birinci	78	20.15	2.36	3, 366	.70	.553	
2. İkinci	84	20.14	2.63				
3. Üçüncü	93	19.75	2.43				
4. Dördüncü	115	20.22	2.48				

Tablo 12’de görüldüğü gibi yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutlarından; BYİD, GEYİD ve BDEİİĞ puan ortalamalarında, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık varken, diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık yoktur. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla uygulanan, Tukey

HSD testleri sonucunda ikinci sınıfı okutan öğretmenlerin BYİD puanlarının dördüncü sınıfı okutan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, gerçekleştirilen Tukey HSD testleri sonuçları ikinci sınıfı okutan öğretmenlerin GEYİD ve BDEİİG puan ortalamalarının birinci sınıf öğretmenlerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu göstermiştir.

#### 4.7. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Eğitim düzeyi değişkenine göre yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13'te görülmektedir.

**Tablo 13.** Eğitim Düzeyine Göre Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>BYİD</b>						
Önlisans	33	5.97	1.07	368	-.89	.372
Lisans ve üstü	337	6.15	1.08			
<b>GEYİD</b>						
Önlisans	33	16.76	2.15	368	-1.01	.313
Lisans ve üstü	337	17.11	1.89			
<b>BDEİİG</b>						
Önlisans	33	17.15	2.22	368	1.31	.191
Lisans ve üstü	337	16.63	2.18			
<b>BKÖİİG</b>						
Önlisans	33	16.94	2.00	368	.03	.979
Lisans ve üstü	337	16.93	2.23			
<b>ODÖÖİG</b>						
Önlisans	33	6.85	.91	368	1.55	.121
Lisans ve üstü	337	6.55	1.06			
<b>ÖMGYİG</b>						
Önlisans	33	13.00	2.00	368	1.40	.162
Lisans ve üstü	337	12.50	1.97			
<b>BYÖSİG</b>						
Önlisans	33	20.39	2.56	368	.79	.432
Lisans ve üstü	337	20.04	2.47			

Tablo 13'te görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testleri sonucunda tüm faktörlerde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

#### 4.8. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Yapılandırmacılıkla İlgili Bilgi Kaynağı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bilgi kaynağı değişkenine göre yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14'te görülmektedir.

**Tablo 14.** Bilgi Kaynağına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	sd <sub>1</sub> ,sd <sub>2</sub>	F	P
<b>BYİD</b>						
1. Müfredattaki açıklamalar	143	6.05	1.10	2, 367	1.68	.187
2. Hizmetiçi eğitim/seminer	114	6.08	1.15			
3. Farklı kaynaklar	113	6.28	.97			
<b>GEYİD</b>						
1. Müfredattaki açıklamalar	143	17.02	1.87	2, 367	.26	.775
2. Hizmetiçi eğitim/seminer	114	17.18	1.86			
3. Farklı kaynaklar	113	17.04	2.02			
<b>BDEİİG</b>						
1. Müfredattaki açıklamalar	143	16.62	2.12	2, 367	.07	.932
2. Hizmetiçi eğitim/seminer	114	16.70	2.17			
3. Farklı kaynaklar	113	16.72	2.30			
<b>BKÖİİG</b>						
1. Müfredattaki açıklamalar	143	16.89	2.26	2, 367	.11	.899
2. Hizmetiçi eğitim/seminer	114	17.01	2.16			
3. Farklı kaynaklar	113	16.90	2.19			
<b>ODÖÖİG</b>						

1. Müfredattaki açıklamalar	143	6.65	.97	2, 367	1.96	.142
2. Hizmetiçi eğitim/seminer	114	6.65	.95			
3. Farklı kaynaklar	113	6.42	1.22			
<b>ÖMGYİG</b>						
1. Müfredattaki açıklamalar	143	12.45	1.90	2, 367	.31	.736
2. Hizmetiçi eğitim/seminer	114	12.65	1.97			
3. Farklı kaynaklar	113	12.54	2.09			
<b>BYÖSİG</b>						
1. Müfredattaki açıklamalar	143	19.98	2.30	2, 367	.19	.830
2. Hizmetiçi eğitim/seminer	114	20.17	2.58			
3. Farklı kaynaklar	113	20.09	2.59			

Tablo 14’te görüldüğü gibi yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puan ortalamaları gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

## 5. TARTIŞMA

Bu çalışmada, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Konya ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri ile bu görüşlerin; cinsiyet, mesleki hizmet süresi, sınıf mevcudu, mezun olunan okul, öğretim yapılan sınıf, eğitim düzeyi ve yapılandırmacılıkla ilgili bilgi kaynağı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemiyle ilgili olarak, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına ilişkin beş faktördeki düşüncelerinin ortalamaları  $\bar{X}= 3,53$  ve  $\bar{X}=3,07$  arasındadır. Maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip “Öğrenciler kendi cevaplarını vermeleri konusunda cesaretlendirilir.” maddesinin dağılımının, 2.94-4.00 puan arasında olduğu ve en düşük ortalamaya sahip “Öğrencilerin ailesiyle beraber oynayabilecekleri eğitsel oyunlar hazırlanır.” maddesinin dağılımının ise 2.32 – 3.82 puan arasında olduğu bulunmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına ilişkin ilk faktör (BDEİİG) bilişsel düşünce eğitimi ile ilgili beş maddenin dağılımının benzer biçimde ‘katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde olduğu bulgusundan hareketle, çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin; öğrenme süreci ve değerlendirmede, düşünme eğitiminde, öğretmenlerin rehberlik ve bireysel farklılığa, gayrete önem verme görevlerini yaptığını büyük ölçüde katıldıkları ileri sürülebilir. İkinci faktör (BKÖİİG) bilişsel kavram öğretimi ile ilgili beş maddenin dağılımının benzer biçimde ‘katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde olduğu bulgusundan hareketle, çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin; öğrencilerin ön öğrenmelerini tespit etme, yeni öğretilecek kavramlar ile ilgili öğrencilerin sosyo-kültürel farklılıklarını ortaya çıkarma ve derse giriş aşamalarında yapılandırmacı anlayışa uygun davrandıkları ileri sürülebilir. Üçüncü faktör (ODÖOİG) okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşler ile ilgili iki maddenin dağılımına bakıldığında ‘katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyindedir. Bu bağlamda çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin; öğrenenlerin öğrenme çıktılarını sergileyebilecekleri ya da kültürel etkinliklere dâhil olabilecekleri ortamı oluşturmadaki görevlerini büyük ölçüde katıldıkları ifade edilebilir. Dördüncü faktör olan (ÖMGYİG) öğrenen merkezli genel yapılandırmacılığa ilişkin görüşler ile ilgili maddeler dağılımına bakıldığında iki gruba ayrılmaktadır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri 7. ve 9. maddeye ‘katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyindedir. 8. ve 23. maddelerin dağılımına bakıldığında ise ‘katılmıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyindedir. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini destekleyerek öğrenmeyi keşfetmelerini sağlamaya çalıştıkları ifade edilebilir. Yine çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, kavramların öğrencilerin ilişkilendirmesinde ve öğrencilerin gelişiminde ailenin de dâhil edilmesini sağlayacak eğitsel oyunları hazırlama noktasında tam olarak katılmadıkları ileri sürülebilir. Beşinci faktör (BYÖSİG) bilişsel yapılandırmacı öğretim süreciyle ilgili altı maddenin dağılımının benzer biçimde ‘katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde olduğu bulgusundan hareketle, çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin; öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiğinden ziyade öğrencilerin kavramları ya da olguları öğrenme yolunu göstererek öğrenme süreci içerisine dâhil etmeye çalışmaları görevlerini yaptıklarına büyük ölçüde katıldıkları ileri sürülebilir. çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin; özgülük eğitim felsefesinden pragmatizm felsefesinin eğitim felsefesine yansımaları olan deneyimcilik eğitim felsefesine doğru genişleyen bilişsel yapılandırmacılığın ‘öğrenme, öğrencinin rolü ve hedefler’ konusuna, ayrıca, sosyal yapılandırmacılığa büyük ölçüde katıldıkları fakat bilişsel yapılandırmacılığın ‘modeller’i konusuna ve etkileşimli yapılandırmacılıkta varoluşçu felsefenin ‘öğretmen rolü’ne etkilerine daha az katıldıkları ileri sürülebilir.

Uygulamaya ilişkin bulgulardan hareketle Çalışma grubundaki sınıf öğretmenleri, genel olarak bilişsel yapılandırıcılığın öğretmen ve öğrencinin rolüne, öğrenme sürecine ve değerlendirilmesine, sosyal yapılandırıcılığa büyük ölçüde katıldıkları ifade edilebilir.

Alan yazın incelendiğinde Genç (2007), Ülker Saracaloğlu (2007) ve Akkaya (2015) öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşım algılarının yüksek düzeyde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2013) ve Kurtdede Fidan (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemiyle ilgili olarak, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından, yapılandırıcı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, Özdemir (2007), Genç (2007), Demir (2009), Karacığa (2008) ve Aygören ve Saracaloğlu (2015) yaptıkları çalışmalarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kurtdede Fidan (2010) ile Kösterelioğlu ve Yapıcı (2016) kadın öğretmenler lehine anlamlı sonuç bulunduğu görülmüştür. Akkaya (2015), Aydın (2010) ile Bostan ve Yapıcı (2017) erkek öğretmenlerin lehine anlamlı sonuç bulunduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemiyle ilgili olarak, sınıf öğretmenlerinin meslekteki hizmet süreleri açısından yapılandırıcı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri açısından ODÖÖİĞ boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ve diğer boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Meslekteki hizmet sürelerinin 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenler arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehinedir. Yapılandırıcı programın uygulandığı 2005 yılında, mesleğe başlamış ve 2016'da 16-20 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin, yapılandırıcı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına yönelik puanlarının yüksek çıkması zamanla programı daha iyi özümlediklerini göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde, Demir (2009), yaptığı çalışmada meslekteki hizmet süresi değişkeninin hem 6-10 yıl hem de 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında; Yapıcı ve Leblebiciler (2007) yaptıkları çalışmada kıdem değişkeni açısından iki madde de 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine; Özdemir (2007) yaptığı çalışmada 0-5 ve 6-10 kıdeme sahip öğretmenler lehine; Aydın (2010) yaptığı çalışmada 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine; Bostan ve Yapıcı (2017) yaptıkları çalışmada hizmet yılı değişkeni açısından ölçekteki iki maddede 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı sonuç bulmuşlardır. Kurtdede Fidan'ın (2010), Akkaya (2015), Genç (2007), Karacığa (2008) ve Yılmaz (2006) yaptıkları araştırmalarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemiyle ilgili olarak, Yapılan bu araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin öğretim yaptıkları sınıf düzeyi değişkenine göre yapılandırıcı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri açısından, "Bilişsel yapılandırıcılık ile ilgili düşünceler" alt boyutunda, "Genel ve etkileşimci yapılandırıcılığa ilişkin düşünceler" alt boyutunda ve "Bilişsel düşünce eğitimi ile ilgili görüşler" boyutunda 2. sınıfları okutan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda 1. sınıf okutan öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, okula adaptasyonda zorluk yaşamaları nedeniyle yapılandırıcı yaklaşımın basamaklarını uygulamada zorluk yaşadıkları ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde, Karacığa (2008) ve Kurtdede Fidan'ın (2010) sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Uludağ ve Odacı (2002) ile Dündar (2008) yaptıkları araştırmalarında öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda başarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın beşinci alt problemiyle ilgili olarak, sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu okul açısından yapılandırıcı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından "Genel ve etkileşimci yapılandırıcılığa ilişkin düşünceler" boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin GEYİD boyutu ile ilgili görüşleri ve istatistiki olarak ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde Eğitim Fakültesi mezunlarının lehine olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim fakültesi mezunlarının kendilerini genel ve etkileşimci yapılandırıcılığın esaslarına ilişkin düşünceleri açısından daha yeterli gördükleri ifade edilebilir. Alan yazına bakıldığında mezun olunan okul değişkenine göre Aygören ve Saracaloğlu (2015) Kurtdede Fidan (2010), Aydın (2010), Demir (2009), Karacığa (2008), Dündar (2008) ve Özdemir (2007) yaptıkları çalışmalarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemiyle ilgili olarak, sınıf öğretmenlerinin öğretim yaptıkları sınıf düzeyi değişkenine göre yapılandırıcı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri açısından, "Bilişsel yapılandırıcılık ile ilgili düşünceler" alt boyutunda, "Genel ve etkileşimci yapılandırıcılığa



ilişkin düşünceler” alt boyutunda ve “Bilişsel düşünce eğitimi ile ilgili görüşler” boyutunda 2. sınıfları okutan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda 1. sınıf okutan öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, okula adaptasyonda zorluk yaşamaları nedeniyle yapılandırmacı yaklaşımın basamaklarını uygulamada zorluk yaşadıkları ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde, Kurtdede Fidan (2010), Demir (2009), Karacığa (2008) ile Orbeyi ve Güven (2008) yaptıkları çalışmalarında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın yedinci alt problemiyle ilgili olarak, sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde, Demir (2009), Karacığa (2008), Yılmaz (2006) ve Bulut (2006) yaptıkları çalışmalarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca alan yazında, Aydın (2010) Ön lisans mezunu öğretmenler lehine; Bostan ve Yapıcı (2017) yaptıkları çalışmalarında lisansüstü mezunu öğretmenler lehine sonuç bulmuşlardır.

Araştırmanın sekizinci alt problemiyle ilgili olarak, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılıkla ilgili bilgi kaynağı değişkenine göre yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alan yazında; Çınar (2010)’ın araştırmasında, hizmetiçi eğitim alma değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı fakat herhangi bir mesleki yayın takip etme açısından yayın takip edenler lehine anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bostan ve Yapıcı (2017) yaptıkları çalışmada Kavram öğrenme-öğretme uygulamaları boyutu toplamında ve bazı maddelerde bilgi kaynaklarının farklı kitap ve makale ve hizmetiçi eğitim olduğunu belirten öğretmenler lehine anlamlı sonuç bulmuşlardır. Öğretmenlerin yapılandırmacılıkla ilgili hizmetiçi eğitim alıp almadıkları değişkenine yer veren diğer araştırmalara bakıldığında; Orbeyi ve Güven (2008), Karaşahin (2010), Kerem (2011) ve Eskici (2013)’nin, hizmetiçi eğitim alanlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaştıkları görülmektedir.

## 6. SONUÇLAR

Bu çalışmada, 370 sınıf öğretmeninin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, sınıf mevcudu, mezun olunan okul, okutulan sınıf düzeyi, eğitim düzeyi ve yapılandırmacılıkla ilgili bilgi kaynağı açısından değişip değişmediği belirlenmiştir. Aşağıda, bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

- 1) Sınıf öğretmenleri, yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalara katılma noktasında kendilerini yüksek düzeyde görmekte-dirler.
- 2) 16-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, okul dışı öğrenme ortamlarındaki uygulamalar konusunda, daha esnek oldukları ileri sürülebilir.
- 3) Eğitim Fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin, kendilerini genel ve etkileşimci yapılandırmacılığın esaslarına ilişkin düşünceleri açısından daha yeterli gördükleri, bu konuda daha fazla bilgiye sahip oldukları ileri sürülebilir.
- 4) 2. sınıfları okutan öğretmenlerin, yapılandırmacı uygulamaları, 1. sınıfları okutanlara nazaran daha rahat uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

## 7. KAYNAKÇA

- Abd Rahmana, F. & Scaife, J. (2011). “Sustaining Constructive Learning Environment: The Role Of Multi-Sources Regulation” Asia Pacific International Conference on Environment-Behaviour Studies, 7-9 December 2011, 180-186, Famagusta, North Cyprus.
- AbuSharbin, E. (2002). “Enhancing Inservice Teacher’s Constructivist Epistemology Through The Development And Redesign Of Inquiry-Based Investigations Together With Their Students”, Journal of Science Education, 7(1), <http://wolfweb.unr.edu/homepage/crowther/ejse/abusharbin.pdf> adresinden 27 Kasım 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Adanur, Z. (2011). “Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Ağgöl Yalçın, F. & Bayrakçeken, S. (2010). "5E Öğrenme Modelinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Asit-Baz Konusu Başarılarına Etkisi", *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2): 508-531.
- Akkaya, D. (2015). "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi (Kayseri İli Örneği)", *Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri*.
- Akyıldız, S. (2016). "Aday Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Öğretim Programını Benimseme ve Uygulama Değişkenleri Açısından İncelenmesi", *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1): 238-252.
- Albayrak, Y. (2012). "Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Öğretmenin Rolünün İncelenmesi", *Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Altun, S. & Büyükduman, F. İ. (2007). "Yapılandırmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Bir Örnek Olay İncelemesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1): 7-39.
- Arslan, M. (2007). "Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(1): 41-61.
- Aslan, D. (2015). "Fen Liselerindeki Öğretim Sürecinin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi", *Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Aydın, M. (2010). "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yapılandırmacı Sınıf Ortamlarına Yönelik Değerlendirmeleri", *Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Aygören, F. & Saracaloğlu, A. S. (2015). "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri (Çine İlçesi Örneği)", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34): 194-223.
- Aytaç, K. (2006). *Çağdaş Eğitim Akımları, Yabancı Ülkelerde, Mevsimsiz*, Ankara.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme (6.bas)*, Nobel, Ankara.
- Bağcı Ayrancı, B. (2018). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dersi Uygulamalarında Alanlarına Özgü Etkinlik Oluşturma Çalışmaları". *ZfWT*, 10(1), 143-157. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/1018/1018> Erişim Tarihi: 10/07/2018
- Bağcı, H. ve Yalın, H. İ. (2018). "Harmanlanmış Öğrenme Ortamında Denetim Odağına Göre Uyarlanmış 5E Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi", *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3): 562-585.
- Benli, F. (2014). "Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanan İlköğretim Programlarının Öğretmenler Tarafından Benimsenme Düzeyi (Hakkâri Örneği)", *Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van*.
- Benzer, E. & Muşlu Kaygısız, G. (2017). "Öğretmen Adaylarının Ortaokul Fen Deneylelerini Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Tasarlama Düzeylerinin ve Tasarım Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi", *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2): 386-409.
- Bostan, A. H. ve Yapıcı, Ş. (2017). "Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerekçirdiği Niteliklere ve Uygulamalara İlişkin Görüşleri" 3'üncü Uluslararası Eğitim, Uzaktan Eğitim ve Eğitim Teknolojileri Kongresi, 24-25 Kasım, 54-66, Antalya.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G., (2001). *In Search of Understanding : The Case For Constructivist Classrooms (revised edition)*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brooks, M.G. & Brooks, G.J. (1999). "The Courage To Be Constructivist. Educational Leadership", 57(3),18-24, <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov99/vol57/num03/The-Courage-to-Be-Constructivist.aspx> (Erişim Tarihi: 10/07/2017)
- Bukova-Güzel, E. & Alkan, H. (2005). "Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2): 385-420.

- Bulut, İ. (2006). “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Butler, D. (2007). “A Constructionist View Of What It Meansto Be Digitally Literate Learning İn 21st Century Classrooms”, Digital Kompetanse, 2, 61-77.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Caine, N. M. & Caine, G. (2002). Beyin Temelli Öğrenme, (Çev. Gülten Ülgen), Nobel, Ankara.
- Cinoğlu, M. & Bağcı, E. (2018). “İlkokullarda serbest etkinlikler uygulamaları dersinin değerlendirilmesi”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17(66): 712-727. doi:10.17755/esosder.355006
- Cohen, L. M. (1999). “Philosophical Perspectives İn Education. Section III Part 3 and 4”. OSU-School Of Education. <https://oregonstate.edu/instruct/ed416/PP3.html> adresinden erişilmiştir.
- Culatta, R. (2018). “Constructivist theory (Jerome Bruner)”. <https://www.instructionaldesign.org/theories/constructivist/> adresinden erişilmiştir.
- Çalışkan, H. (2015). “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Journal of Social Studies Education Research, 6(1): 49-83.
- Çelik Şen, Y. & Şahin-Taşkın Ç. (2010). “Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2): 26-51.
- Çınar, S. (2010). “Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Yeterlilikleri Algılarının İncelenmesi (İstanbul İli-Ümraniye İlçesi Örneği)”, Yüksek lisans tezi, T.C. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Damlapınar, G. (2008). “İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demir, S. (2009). “İlköğretim Okullarında 1-5. Sınıflarda Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar (Gaziantep İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirel, Ö. (2008). “Yapılandırmacı Eğitim” Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, 03-04 Nisan 2008. Harp Akademileri Basımevi : İstanbul.
- Demirel, Ö. (2012). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya, Pegem, Ankara.
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23: 81-87.
- Ergün, M. (2009). Eğitim Felsefesi. (2. baskı), Pegem, Ankara.
- 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): 170-181.
- Eskici, M. (2013). “İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İlişkin Öz Yeterlik Algıları İle Tutumları”, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eskici, M. (2017). “Okul Yöneticilerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temel Alınarak Geliştirilen Öğretim Programlarının Uygulanmasına Yönelik Görüşleri”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2): 16-32.
- Genç, Ö. (2007). “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretmen Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ege Üniversitesi, İzmir.
- George, D. ve Mallery, P. (2016). “IBM SPSS Statistics 23 Step By Step: A Simple Guide and Reference”. New York: Routledge. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=>

true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1204191 adresinden erişildi.20/08/2018 tarihinde edinilmiştir.

- Gorsuch, R. L. (1983). Factor Analysis. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Gosling, S. D.; Rentfrow, P. J. & Swann, W. B. (2003). "A Very Brief Measure Of The Big-Five Personality Domains", Journal of Research in Personality, 37(6): 504-528. doi:10.1016/S0092-6566(03)00046-1
- Gutok, G. L. (1997). Eğitime Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar (1.bas). (Çev.: Nesrin Kale), Pegem, Ankara.
- Güneş, A. (2016). "Din öğretiminin yapılandırmacı temelleri ve yeni bir öğrenme-öğretme materyali olarak zihin haritaları", İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5(6): 1488-1500.
- Güneş, F. (2007). Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Zihinsel Yapılandırma, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Güven, S. (2008). "Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri", Milli Eğitim Dergisi, 36(177): 224-236.
- Hesapçioğlu, M. (2011). Öğretim İlke Ve Yöntemleri Eğitim Programları Ve Öğretim, (genişletilmiş 7. baskı), Nobel, Ankara.
- Ho, R. (2014). Handbook Of Univariate And Multivariate Data Analysis With IBM SPSS, CRC Press, Boca Raton.
- Izgar, G. (2017). "İnsan Hakları, Yurttaşlık Ve Demokrasi Ders Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Analizi". İlköğretim Online, 16(2): 584-600.
- Jensen, M. D. (1998). "Courting Serendipity: Constructivist Theory And Classroom Practice", Doctoral dissertation, University of North Florida, Florida.
- Kale, N. (2009). Felsefiyat, Pegem, Ankara.
- Kanlı, U. (2007). "7E Modeli Merkezli Laboratuvar Yaklaşımı İle Doğrulama Laboratuvar Yaklaşımlarının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Ve Kavramsal Başarılarına Etkisi", Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karacığa, S. (2008). "Öğretmenlere Göre Yapılandırmacı İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler", Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadeniz, O.; Eker, C. & Burunsuz, E. (2015). "Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı İlkelerine Göre Değerlendirilmesi", Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 10(3): 563-580. doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7916
- Karavaşin, A. (2012). "İlköğretim İkinci Kademe Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Modeli Konusundaki Yeterlilikleri", Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Karatay, H. (2010). "Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(14): 155-178.
- Kaya, H. İ.; Küçükali, R. & Ada, Ş. (2010). "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşım Uygulamalarında Öğretmen Adaylarının Öğrenmede Öz-Düzenleme Yetkinlik Algıları", Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(44): 75-84.
- Kerem, E. (2011). "2005-2006 Eğitim Öğretim Yılı Öncesi Mezun Olan Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Derslerindeki Uygulama Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi (Çanakkale İli Örneği)", Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Khalid, A. & Azeem, M. (2012). "Constructivist Vs Traditional: Effective Instructional Approach İn Teacher Education", International Journal of Humanities and Social Science 2(5), 170-177.
- Koç, B. (2010). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretmen Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri", Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Kösterelioğlu, İ. & Yapıcı, M. (2016). "Etkinlik Temelli Öğrenme Sürecinin Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Algılarına Etkisi", *International Journal of Human Sciences*, 13(1): 1342-1354.
- Kurtdede Fidan, N. (2010). "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)", *Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Landau, S. & Everitt, B. S. (2004). *A Handbook of Statistical Analyses Using SPSS*. Chapman & Hall ; CRC, Boca Raton.
- Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. J. (2006). "FACTOR: A Computer Program To Fit The Exploratory Factor Analysis Model", *Behavior Research Methods*, 38(1): 88-91. doi:10.3758/BF03192753
- Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. J. (2013). "FACTOR 9.2: A Comprehensive Program for Fitting Exploratory and Semiconfirmatory Factor Analysis and IRT Models", *Applied Psychological Measurement*, 37(6): 497-498. doi:10.1177/0146621613487794
- Lorenzo-Seva, U. (1999). "Promin: A Method For Oblique Factor Rotation", *Multivariate Behavioral Research*, 34(3): 347-365.
- Metin, T. (2017). "İlkokul Matematik Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımla Eğitim Görmüş Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Hazırbulunmuşluk Düzeylerinin İncelenmesi", *Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.*
- Noddings, N. (2017). *Eğitim Felsefesi (3.bas çev). (Çev.: Raşit Çelik), Nobel, Ankara.*
- Orbeyi S. & Güven B. (2008). "Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1): 133-147.
- Ormrod, J.E. (2016). *Öğrenme Psikolojisi (6.bas çev). (Ed. Mustafa Baloğlu), Nobel, Ankara.*
- Önen, F. (2005). "İlköğretimde Basınç Konusunda Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarının Yapılandırmacı Yaklaşım İle Giderilmesi", *Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- Özdemir, Y. (2007). "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı İle İlgili Bilgi Düzeyleri", *Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.*
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve Öğretme, Pegem, Ankara.*
- Özmen, H. (2004). "Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri Ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1): 100-111.
- Öztürk, M. (2013). "Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Düzeyinin İncelenmesi (Kilis İli Örneği)", *Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kilis.*
- Rammstedt, B. & John, O. P. (2007). "Measuring Personality In One Minute Or Less: A 10-İtem Short Version Of The Big Five Inventory In English and German", *Journal of Research in Personality*, 41(1): 203-212. doi:10.1016/j.jrp.2006.02.001
- Roustae, R.; Abdul Kadir, S. & Asimiran, S. (2014). "A Review of Constructivist Teaching Practices. *Middle-East Journal of Scientific Research*", (19): 145-152.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2002). *Modern Psikoloji Tarihi (2. baskı). (Çev.: Yasemin Aslay), Kaktüs, İstanbul.*
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya (23.bas), Yargı, Ankara.*
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim Felsefesi. (12. baskı), Anı, Ankara.*
- Stevens, J. (2012). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences (Fifth Edition.)*. Taylor and Francis, Hoboken.
- Sündüs Balcı, A. (2007). "Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamasının Etkisi", *Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.*

- Şengül, N. (2006). “Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğretim Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarı ve Tutumlarına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Şimşek, N. (2004). “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, Eğitim Bilimleri ve Uygulama 3(5): 115-139.
- Şişman, M. (2014). Eğitim Bilimine Giriş, Pegem Akademi, Ankara.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). Using Multivariate Statistics (6. bs.). Pearson Education, Harlow, Essex.
- Tan, E. (2008). “İlköğretim 7. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Zarflar Konusuyla İlgili Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Hazırlanmış Çalışma Yapraklarının Öğrenci Başarısına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Türkoğlu, M. (2012). “Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretmen Nitelikleri Açısından Değerlendirilmesi: Öğrenci Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tynjala, P. (1999). “Towards Expert Knowledge? A Comparison Between A Constructivist Traditional Learning Environment In The University”, International Journal of Education Research, 31: 357-442.
- Uludağ, Z. & Odacı, H. (2002). “Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân”, Milli Eğitim Dergisi, 153-154: 18-36.
- Ülker Saracaloğlu, P. (2007). “İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Programının Yapısalcı Öğrenme Kuramına Uygunluk Bakımından Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Wiles, J. & Bondi, J. (1989). Curriculum Development: A Guide To Practice. OH: merril publishing co.
- Yapıcı, Ş. & Yapıcı, M. (2010). Eğitim Psikolojisi, Anı, Ankara.
- Yapıcı, Ş. (2017). Program Geliştirmenin Psikolojik Temelleri. (Ed. Behçet Oral ve Taha Yazar), Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme (ss.85-118). Pegem, Ankara.
- Yıldırım, F. S. (2011). “İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, T. (2006). “Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.