



ISSN:1306-3111  
e-Journal of New World Sciences Academy  
2009, Volume: 4, Number: 4, Article Number: 1C0088

#### **EDUCATION SCIENCES**

Received: October 2008  
Accepted: September 2009  
Series : 1C  
ISSN : 1308-7274  
© 2009 [www.newwsa.com](http://www.newwsa.com)

**Işıl Tanrıseven Üredi**  
**Lütfi Üredi**  
Mersin University  
[isiluredi@mersin.edu.tr](mailto:isiluredi@mersin.edu.tr)  
Mersin-Turkey

### **YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI ÜZERİNDE ETKİLİ OLABİLECEK BİR DEĞİŞKEN: ÖĞRETİM STİLİ TERCİHİ**

#### **ÖZET**

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin belirlenmesi ve tercih ettikleri öğretim stillerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri, Grasha (1996) tarafından geliştirilen "Öğretim Stili Ölçeği" ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma düzeyleri ise Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilen "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" (YÖÖÖ) ile ölçülmüştür. Ölçme araçları Mersin ilinde 354 sınıf öğretmenine ve 807 4. ve 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri öğretim stillerinin temsilci/kolaylaştırıcı/uzman ve kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerine göre materyal ve kaynakların çözüme götürmesi, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme özelliklerinin farklılık gösterdiğini de ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yapılandırmacılık, Öğrenme Ortamı,  
Öğretim Stili, Öğretmen, Öğrenme

#### **A VARIABLE WHICH CAN BE EFFECTIVE IN CONSTRUCTIVIST LEARNING ENVIRONMENTS: TEACHING STYLE PREFERENCE**

#### **ABSTRACT**

The aim of this research is to determine teaching styles that primary school teachers prefer and examine the effects of teaching styles preferred by primary school teachers on the levels of forming constructivist learning environments. For this aim, the survey method was used in this research. Teaching styles that primary school teachers prefer have been measured using the 'Teaching Style Inventory' developed by Grasha (1996) and teachers' levels of forming constructivist learning environments have been measured using the 'Constructivist Learning Environments Questionnaire' developed by Tenenbaum, Naidu, Jegede, and Austin (2001). The assessment tools were applied to 354 teachers from primary schools, and 807 4<sup>th</sup>-5<sup>th</sup> grade primary school students in Mersin. Research results showed that most preferred teaching styles are delegator/ facilitator/ expert styles and facilitator/personal model/expert styles. Research results also showed that there was a significant difference in properties of material and measures targeted toward solutions, motivation toward reflections and concept investigation according to teaching styles that primary school teachers prefer.

**Keywords:** Constructivism, Learning Environment, Teaching Style,  
Teacher, Learning



## 1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

İnsan öğrenmesinin doğasını tanımlayan ve öğrenmeye etki eden koşulları ortaya koyan farklı bakış açıları, psikoloji alanında olduğu gibi eğitim alanında da davranışsallıktan bilişselliğe ve bilişsellikten yapılandırmacılığa doğru bir eğilime yol açmışlardır. Bunun sonucu olarak öğrenme ve öğretme süreçleri hakkındaki tüm yeni kuramsallaştırmalar içerisinde bireyin bilgiyi aktif bir şekilde alması, zihninde işlemesi ve anlamlandırmasını öngören yapılandırmacılık, en etkili yaklaşım olarak yirminci yüzyıla damgasını vurmuştur.

1980'li yıllarda önem kazanan yapılandırmacı anlayış, öğrenmenin bireyin yeni edindiği bilgileri önceki bilgileri ile ilişkilendirerek etkin biçimde beyinde işlemesi ve böylelikle içselleştirmesi olduğunu savunmaktadır. Bireyler, daha önceden karşılaşmış ve edinmiş oldukları fikirler, olaylar ve faaliyetler arasında kurmuş oldukları etkileşimler yoluyla yeni anlamları yaratırlar. Bilgi, tekrarlama ya da ezberleme yerine, katılım yolu ile kazanılır. Bu yaklaşımdaki öğrenme faaliyetleri, aktif katılım, inceleme, problem çözme ve diğerleri ile işbirliği kurma gibi faaliyetler temel alınarak düzenlenir (Abdal-Haqq, 1998).

Yapılandırmacı öğrenme ve öğretmeye dayalı sınıflarda, öğrenenin öğrenmesi gereken konu, ezberlemesi gereken bir bilgi yığını olarak görülmez. Çünkü yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrenenin aktif rol üstlenmesi ve kendi anlam yapılandırmasını oluşturması ön plandadır. "Bu yaklaşıma göre öğrenme dünyaya ilişkin anlayış oluşturma sürecidir. Öğrenme ortamında bilgi, sosyal etkileşimlerle oluşturulur ve bireye özgüdür" (Fox, 2001:24). Bilgiye ve öğrenmeye ilişkin bu bakış açısı demokratik bir sınıf görünümünü gerekli kılmaktadır. Sınıf ortamındaki demokratik işleyiş öğrenenlere aktif ve özgür olma imkanı verirken, öğretmenlerin de daha verimli olma şansını yakalamasını sağlar.

Yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturulmasında, gerçekliğin çok yönlü anlatımlarını sunma, bilginin yeniden üretimini değil oluşturulmasını sağlama, görevlerin bağlamın dışında değil anlamlı bağlamda olmasını vurgulama, deneyimler üzerinde düşünsel yansıtmayı destekleme, bağlam ve içerik yoluyla bilgi oluşturmaya destekleme, sosyal müzakerelerle işbirlikli olarak bilgi oluşturma gibi özellikler ön plandadır (Tezci ve Gürol, 2001). Bu özelliklerin yanı sıra yapılan araştırmalar da hem öğrenenlerin öğrenme ortamına ilişkin algılarına hem de araştırmacıların gözlem sonuçlarına dayalı olarak yapılandırmacı öğrenme ortamının özelliklerini ortaya koyar niteliktedir. Vernette ve arkadaşları (2001)'na göre yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğrenciyi merkeze aldığı için öğrenme sürecinin başlangıç noktasını öğrencilerin sahip oldukları ön bilgiler oluşturmaktadır. Öğrenciler sahip oldukları ön bilgiler ve deneyimler yoluyla yeni anlamlar ve fikirler geliştirirler. Öğretmen ise öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencilerle birlikte çalışan bir role sahiptir. Bu rollere bağlı olarak öğretmenden beklenen, öğrencilere üzerinde çalışacakları konuları belirlemede bazı seçenekler sunması ve öğrencileri bilgiye ulaşmak ve problem çözmek için araştırma yapmaya motive etmesidir. Hand, Treagust ve Vance (1997) yaptıkları bir araştırmada, yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencilerin kendi fikir ve bilgilerini özgürce kullanma imkanı bulduklarını, sınıf içinde değişen rol ve sorumluluklarının farkına vardıklarını, öğrenme ve öğretme sürecine katılmada kendilerine olan güvenlerinin ve isteklerinin arttığını tespit etmişlerdir. Yanpar Şahin (2001) yapmış olduğu araştırmasında yapılandırmacı yaklaşıma dayanan sınıfın özelliklerini; kontrol, yönlendirme, grup çalışması, öğrenci aktifliği, farklı materyal hazırlama süreci olarak tespit etmiştir. Tenenbaum ve arkadaşları (2001), yapılandırmacı öğrenme ortamının temel özelliklerini, tartışmalar ve görüşmeler, kavramsal çelişkiler, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, materyal ve kaynaklarla çözüme



ulaşma, yansıtma ve kavramları keşfetmeye motive olma olarak belirtmişlerdir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin araştırmacılar tarafından belirtilen bilgiler doğrultusunda öğrenme ortamının temel özelliklerini belirleyen faktörün öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, bireysel özellikleri olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamının etkililiğine ilişkin yapılan araştırmalar, yapılandırmacı program uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları (Lord, 1999; Maypole ve Davies, 2001; Simon ve Schifter, 1993) düşünme becerileri (Tynjala, 1998), problem çözme becerileri (Wolf, 1994) üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde ülkemizde de yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal ürünleri Yanpar Şahin (2001), akademik başarıları (Bukova-Güzel, 2007; Gültepe, Yıldırım ve Sinan, 2008), yaratıcılıkları (Tezci ve Gürol, 2002), öğrenci ve öğretmen görüşleri (Altun ve Büyükduman, 2007) üzerindeki olumlu etkilerine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır.

Yapılandırmacılığın gerektirdiği, öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmalarına fırsat veren öğrenme ortamının oluşturmada en önemli rol öğretmene düşmektedir. Geleneksel öğrenme sürecinde öğretmen daha çok bilgiyi aktaran bir role sahipken yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencilerle etkileşim içerisinde bulunan ve öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmasına yardım eden bir özelliğe sahiptir. Bu anlamda öğretmenlerin öğrenme sürecinde sergiledikleri davranışları içeren öğretim stillerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı üzerinde etkili olabilecek bir değişken olduğu düşünülmektedir.

Eğitim araştırmacılarının Öğretim stiline ilişkin farklı tanımlamaları olsa da, araştırmacıların temel aldıkları çıkış noktasını öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sergilemiş olduğu davranışlar oluşturmuştur (Ellis, 1979; Fischer ve Fischer, 1979; Grasha 1996; 2002; 2003; Gregorc, 1979; Heimlich ve Norland, 2002). Bu davranışlar öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci içinde bilgiyi sunuş biçimi ve öğrenciler ile olan etkileşiminde kendini gösterir. Gregorc (1979)'a göre öğretim stili, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşiminde bulunurken sergiledikleri davranışların tümüdür. Heimlich ve Norland (2002) öğretim stilini, öğretmenlerin öğretim inanç ve değerleri ile öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarını birbiri ile örtüştürme çabası olarak tanımlamıştır. Grasha (2002)'ya göre öğretim stili, öğretmenlerin öğrencilerle öğrenme sürecindeki etkileşimlerinde sürekli ve tutarlı olarak gösterdikleri davranışlardır. Araştırmacıların tanımlamalarından hareketle öğretim stilinin öğretilmelerin kendine has öğretim şekli olduğu söylenebilir. Son yıllarda yapılan birçok araştırma, öğretmenlerin sahip oldukları öğretim stillerinin öğrencilerin öğrenme stilleri (Blanch ve Evelyn, 2000; Cheng, 2001; Lindsay, 1999; Raven, 1995), öğrenme düzeyleri (Ling ve Man, 2000; Migletti ve Strange, 1998), öz-düzenleme becerileri (Sierens ve arkadaşları, 2009) ve öğrenme ortamına ilişkin görüşleri (Coldren ve Hiveliy, 2009) üzerindeki etkisini ortaya koymuştur.

Grasha (1994a; 1996; 2002; 2003) yapmış olduğu araştırmalar sonucunda öğretmenlerin öğretim stillerini uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci olmak üzere beş kategoriye ayırmıştır. Grasha'ya göre (1996) uzman ve otorite stilleri öğretmen-merkezli stillerdir ve bu stillerde esas olan unsur; bilginin öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin konulara iyi hazırlanmalarını sağlamaktır. Kişisel model stilinde ise öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeye yönelik olarak öğretmenlerinin model olması ve işbirlikçi bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi söz konusudur (Grasha, 1994a; 2002). Kolaylaştırıcı ve temsilci stiller ise öğrenci merkezli stillerdir. Bu stiller bünyesinde öğrencilerin özerklik kapasitelerinin geliştirilmesi ve kendi öğrenmelerine yön vermeleri amaçlanır (Grasha,



1994a; 2002). Grasha (1994a; 1996; 2002; 2003) farklı alanlardan gelen öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerini gözlemlemiş ve öğretmenlerin birden fazla öğretim stiline sahip olabileceğini ortaya koymuştur. Buna göre araştırmacı, uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman olmak üzere dört öğretim stili grubu belirlemiştir. Öğretmenlerin baskın olarak benimsedikleri öğretim stili ve o stile uygun olarak sergiledikleri tutum ve davranışlar oluşturdukları öğrenme ortamını şekillendirmekte, bu da öğrencinin öğrenmesi üzerinde doğrudan etkiye sahip olmaktadır.

Ülkemizde 2005-2006 öğretim yılından itibaren yapılandırmacı anlayışa dayalı ilköğretim programlarının uygulanmaya başlanması, çözülmesi gereken problemleri de beraberinde getirmiştir. Bu problemlerin başında öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamının gerektirdiği uygun davranışları sergileyebilme düzeyleri gelmektedir. Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı program anlayışının uygulamaya yönelik problemlerinin çözülmesi öğretmen davranışlarına ilişkin yapılacak araştırmaları gerekli kılmaktadır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın amacı, öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri nelerdir?
- Öğretmen görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri nelerdir?
- Öğrenci görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

## **2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)**

2005-2006 eğitim öğretim yılı, eğitim sistemimiz açısından son derece önemli bir dönüşümün gerçekleştiği bir süreç olmuştur. Eğitim sistemimiz programı ve uygulamalarıyla birçok değişiklik geçirmiş olmasına karşın, 2005-2006 öğretim yılı itibarıyla uygulamaya konan yeni ilköğretim programı, eğitimde ilerlemeci felsefeyi temel alan köklü bir değişimi beraberinde getirmiştir. Bu değişimin hayata geçirilmesinde, programın başarıya ulaşmasında en büyük sorumluluk öğretmene düşmektedir. Çünkü öğrencileri merkeze alan ve onları hayata hazırlama adına temel beceriler kazandırmaya odaklanan eğitim anlayışı, öğrenci merkezli öğretmen davranışlarını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda geleneksel eğitim anlayışının yerleşmiş alışkanlıklarından kurtulmak, öğretmenin yüzleşmesi gereken en önemli problemdir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren hayata geçirilen yapılandırmacı yaklaşıma dayanan ilköğretim programının uygulamadaki mevcut durumunu betimleyeceği ve programın uygulanmasında yaşanan problemlerin çözümüne ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın yapılandırmacı öğrenme anlayışının gerektirdiği öğretim stillerine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalara temel oluşturacağı düşünülmektedir.

## **3. YÖNTEM (RESEARCH METHOD)**

### **3.1. Araştırma Modeli (Research Model)**

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri betimlenmiş ayrıca öğretmenlerin



tercih ettikleri öğretim stillerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinde fark olup olmadığı incelenmiştir.

### 3.2. Evren ve Örneklem (Population and Sample)

Araştırma evrenini Mersin İli merkez ilçelerinde bulunan tüm ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma örneklemini ise alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylere göre rastgele seçilen 34 okulda görev yapan toplam 354 sınıf öğretmeni ve bu okulların 10'unda 4.ve 5. sınıfa devam eden 807 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma örneklemine giren öğretmenlerin %36,2'sini bayan, %63,8'ini erkek öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenlerin %16,7'si 1-5 yıl kıdeme sahipken, %33,9'u 6-10 yıl, %7,9'u 11-15 yıl, %5,6'sı 16-20 yıl, %7,1'i 21-25 yıl ve %28,8'i 26 ve daha üstü mesleki kıdeme sahiptir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin %6,2'sini özel okullarda çalışan öğretmenler oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ise %40,5'i'ni 4. sınıf, %59,5'ini 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğrencilerin %50,2'si kız, %49,8'i erkektir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları (Data Collection Devices)

Araştırma verileri "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" ve "Öğretim Stili Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır.

#### 3.3.1. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği

##### (Constructivist Learning Environments Questionnaire)

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerini tespit etmek için Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilen Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" (YÖÖÖ)'kullanılmıştır. Ölçme aracı, yapılandırmacı öğrenme ortamının görünümünü tanımlayan 30 maddeden ve 7 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler tartışmalar ve görüşmeler (5 madde), kavramsal çelişkiler (3 madde), düşünceleri diğerleriyle paylaşma (4 madde), materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması (3 madde), yansıtma ve kavram keşfi için motive etme (6 madde), öğrenen ihtiyaçlarını karşılama (5 madde), anlam oluşturma ve gerçek yaşam durumlarıyla bağlantıdır (4 madde). Öğretmen ve öğrenci formu bulunan ölçme aracı öğretmen ve öğrencilerin sınıflarındaki öğrenme ortamına en uygun olan duruma ilişkin düşüncelere katılma derecesini ölçmektedir. Birden beşe kadar belirlenen dereceler "hiç" ile "tamamen" ifadeleri arasında yer almaktadır.

Öğretmen-öğrenci formu yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçek faktörlerinin Cronbach alpha değerleri Tablo 1'de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde ölçme aracının boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının öğretmen ölçeğinde ,89 ile ,94 arasında; öğrenci ölçeğinde ise ,86 ile ,93 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek toplamında ilişkin Cronbach alfa katsayısı ise öğretmen ölçeğinde ,91 öğrenci ölçeğinde ,89'dur. Ölçme aracının araştırma örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerine uygulanmasından elde edilen sonuçlara göre hesaplanan Cronbach alfa değerlerinin ise öğretmen ölçeğinde ,77 ile ,89 arasında, öğrenci ölçeğinde ,67 ile ,79 arasında değiştiği görülmektedir.



Tablo 1. Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğine ilişkin cronbach alfa değerleri

(Table 1. Cronbach alpha values of constructivist learning environments questionnaire)

Faktörler	Fer ve Cırık (2006)		Araştırma kapsamında	
	Öğretmen Formu	Öğrenci Formu	Öğretmen Formu	Öğrenci Formu
1. Tartışma ve Görüşme	,90	,87	,85	,70
2. Kavramsal Çelişki	,94	,93	,77	,75
3. Düşünceleri Paylaşma	,90	,88	,81	,67
4. Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmesi	,90	,88	,77	,68
5. Kavram Keşfi ve Yansıtma İçin Motive Etme	,89	,86	,89	,79
6.Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	,89	,88	,80	,69
7.Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşamla Bağlantı	,90	,87	,83	,70
Toplam Ölçek	,91	,89	,94	,91

### 3.3.2. Öğretim Stili Ölçeği (Teaching Style Inventory)

Araştırmada öğretmenlerin öğretim stili tercihleri, Grasha (1996) tarafından geliştirilen Üredi (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretim Stili Ölçeği" aracılığıyla ölçülmüştür. 40 maddeden oluşan 7 dereceli likert tipi ölçme aracı beş boyuttan oluşmaktadır. Birinci Uzman alt boyutunda 8 madde, ikinci Otorite alt boyutunda 8 madde, üçüncü Kişisel Model alt boyutunda 8 madde, dördüncü Kolaylaştırıcı alt boyutunda 8 madde, beşinci Temsilci alt boyutunda 8 madde bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları uzman alt boyutunda .75, otorite alt boyutunda .80, kişisel model alt boyutunda .66, kolaylaştırıcı alt boyutunda .84, temsilci alt boyutunda .70 ve ölçek toplamında ise .85'tir. Grasha (1994a; 1994; 1996; 2002) araştırmalarında yapmış olduğu gözlemler sonucunda öğretmenlerin tek bir stile sahip olamayacağını belirterek ölçeğin kullanımında öğretim stillerini dört gruba ayırmıştır. Bu gruplar; uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman şeklindedir.

### 3.4. Verilerin Analizi (Data Analysis)

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 10.0 istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin belirlenmesi, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin öğretmen ve öğrenci algılarına göre belirlenmesinde frekans ve yüzde dağılım tabloları oluşturulmuştur. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Öncelikle öğretmen ve öğrencilerin "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"ne verdikleri cevaplardan elde edilen puanların normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Oluşturulan normal dağılım eğrisinde verilerin dağılımının normale yaklaşık olduğu gözlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğine verdikleri cevapların belirtilen düzeylere göre dağılımını tespit etmek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Buna göre öğretmen formu ölçek toplam puanında (Ss=15,9, X=113,45, N=354) X-Ss ve altı} 97,54 ve altı düşük; X-Ss\_X+Ss} 97,55 ve 129,35 orta; X+Ss ve üstü} 129,36 ve üstü yüksek olarak kabul edilmiştir. Benzer şekilde öğrenci formunda da (Ss=15,79, X=126,14, N=806) ölçek toplamında 110,34 ve altı düşük, 110,35\_141,93 arası orta ve 141,94'ten yukarısı yüksek olarak kabul edilmiştir.



Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinde fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile tespit edilmiştir.

#### 4. BULGULAR (FINDINGS)

Araştırmanın birinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin neler olduğu araştırılmıştır. Bu soruya cevap aramak için sınıf öğretmenlerinin "Öğretim Stili Ölçeği" ne verdikleri cevaplardan elde edilen veriler analiz edilerek frekans ve yüzde tablosu oluşturulmuş sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri  
(Table 2. Teaching styles that primary school teachers prefer)

Öğretim stilleri	F	%
uzman/otorite	12	3,4
kişisel model/otorite/uzman	19	5,4
Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman	160	45,2
temsilci/kolaylaştırıcı/uzman	163	46,0
Toplam	354	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırma örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin %46'sının temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stili, %45,2'sinin kolaylaştırıcı/kişisel model ve uzman öğretim stillerini tercih ettikleri görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %3,4 gibi düşük bir oranı uzman/otorite öğretim stilini tercih etmektedirler. Benzer şekilde %5,4'ü de kişisel model/otorite/uzman öğretim stilini tercih etmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılım tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri  
(Table 3. Levels of forming constructivist learning environments of primary school teachers according to teachers' opinions)

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	düşük		orta		yüksek	
	f	%	f	%	f	%
Tartışmalar ve görüşmeler	93	26,3	188	53,1	73	20,6
Kavramsal Çelişkiler	62	17,5	221	62,4	71	20,1
Düşünceleri diğerleriyle paylaşma	49	13,8	254	71,8	51	14,4
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi amaçlaması	40	11,3	238	67,2	76	21,5
Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	65	18,4	229	64,7	60	16,9
Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama	59	16,7	241	68,1	54	15,3
Anlam oluşturma ve gerçek yaşam durumlarıyla bağlantı	35	9,9	288	81,4	31	8,8
Toplam	51	14,4	246	69,5	57	16,1

N= 354

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinde en büyük yüzdenin orta düzeye ait olduğu görülmektedir (f=246, %=69,5). Öğretmenlerin %14,4'ü yapılandırmacı öğrenme ortamını düşük düzeyde oluşturabilirken %16,1'i yüksek düzeyde oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamının özellikleri içerisinde en yüksek düzeyde oluşturabildikleri ortam materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlamasıdır. Öğretmenlerin



%21,5'i yüksek düzeyde öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyen materyallerin kullanıldığı bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemünde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrenci görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri  
(Table 4. Levels of forming constructivist learning environments of primary school teachers according to students' oppininons)

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	düşük		orta		yüksek	
	f	%	f	%	f	%
Tartışmalar ve görüşmeler	122	15,1	188	23,3	497	61,6
Kavramsal Çelişkiler	208	25,8	458	56,8	141	17,5
Düşünceleri diğerleriyle paylaşma	129	16,0	678	84,0	-	-
Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi amaçlaması	90	11,2	717	88,8	-	-
Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	101	12,5	564	69,9	142	17,6
Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama	138	17,1	510	63,2	159	19,7
Anlam oluşturma ve gerçek yaşam durumlarıyla bağlantı	109	13,5	697	86,4	-	-
Toplam	106	13,1	611	75,7	89	11,0

N=807

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin %13,1'inin düşük düzeyde, %75,7'sinin orta düzeyde ve %11'inin yüksek düzeyde öğrenme ortamını yapılandırmacı olarak algıladıkları görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geneli ve boyutları düşünüldüğünde tartışmalar ve görüşmeler boyutu haricinde en büyük yüzdenin orta düzeye ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamının özellikleri içerisinde en yüksek düzeyde oluşturulduğunu düşündüğü özellik tartışmalar ve görüşmelerdir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğrencilerin %61,6'sı öğrenme ortamını yüksek düzeyde düşünme yeteneklerini destekleyen, düşüncelerini test etmelerini sağlayan bir özelliğe sahip olarak algılamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu öğrenme ortamında düşüncelerin diğerleriyle paylaşması (%84), materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması (%88,8), anlam oluşturma ve gerçek yaşam durumlarıyla bağlantı kurulması (%86,4) özelliklerinin orta düzeyde gerçekleştiği algısına sahiptir.

Araştırmanın dördüncü alt problemünde sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyinin hangi öğretim stilleri arasında farklılık gösterdiğini tespit etmek için ise Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.





Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri  
(Table 5. Levels of forming constructivist learning environments of primary school teachers according to their teaching style preferences)

YÖÖ	Öğretim Stilleri	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
1- Tartışma ve görüşmeler	Uzman/otorite	12	17,0000	2,4495	2,482	,061	-
	Kişisel model/otorite/uzman	19	19,1579	4,1535			
	Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman	160	19,3813	3,3644			
	Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman	163	19,6626	3,1919			
	Toplam	354	19,4181	3,3273			
2- Kavramsal ilişkiler	Uzman/otorite	12	6,8421	2,5224	1,501	,214	-
	Kişisel model/otorite/uzman	19	7,9509	2,8367			
	Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman	160	8,0125	2,4417			
	Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman	163	8,7500	2,8959			
	Toplam	354	7,9463	2,6559			
3- Diğerleri	Uzman/otorite	12	15,2500	2,1373	1,742	,158	-
	Kişisel model/otorite/uzman	19	16,8947	2,6012			
	Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman	160	16,4000	2,6498			
	Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman	163	16,7669	2,4534			
	Toplam	354	16,5565	2,5511			
4- Materyal ve kaynakların çözümü amaçlaması	Uzman/otorite	12	10,1667	1,6422	5,505	,001	Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman>kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, uzman/otorite
	Kişisel model/otorite/uzman	19	11,6188	2,0646			
	Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman	160	12,0000	1,4907			
	Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman	163	12,2086	1,9355			
	Toplam	354	11,8616	2,0044			
5- Yansıma ve kavram keşfi için motive etme	Uzman/otorite	12	21,6667	2,3868	3,167	,025	Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman>kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman
	Kişisel model/otorite/uzman	19	23,3684	3,4994			
	Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman	160	22,3813	4,0607			
	Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman	163	23,5767	3,6933			
	Toplam	354	22,9605	3,8578			
6- Öğrenen ihtiyaçları karşılamak	Uzman/otorite	12	17,8333	2,0817	,548	,650	-
	Kişisel model/otorite/uzman	19	18,1579	3,3210			
	Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman	160	18,2688	3,5479			
	Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman	163	18,6503	3,0702			
	Toplam	354	18,4237	3,2777			
7- Anlam oluşturma ve gerçek yaşam durumları	Uzman/otorite	12	15,5833	1,9752	,220	,883	-
	Kişisel model/otorite/uzman	19	15,9474	2,3446			
	Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman	160	16,4313	5,7261			
	Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman	163	16,2393	2,3904			
	Toplam	354	16,2881	4,2221			
8- Toplam	Uzman/otorite	12	106,2500	10,3056	1,608	,187	-
	Kişisel model/otorite/uzman	19	112,3684	16,8793			
	Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman	160	112,4938	17,4907			
	Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman	163	115,0552	14,2522			
	Toplam	354	113,4548	15,8834			

Tablo 5 incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin en yüksek aritmetik ortalamaların kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ancak farklı öğretim stillerine sahip öğretmenler arasında görülen bu aritmetik ortalama farkının yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin iki boyutu dışında istatistiksel olarak anlamlı bir farka yol açmadığı gözlenmiştir. Araştırma sonucu yapılandırmacı öğrenme ortamının materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması ( $p<,01$ ), yansıma ve kavram keşfi için motive etme ( $p<,05$ ) özelliklerinin oluşturulmasının öğretim stillerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuca göre materyal ve kaynakların çözüme götürme özelliğine dayanan öğrenme



ortamının oluşturulması bakımından temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmenler ile kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman arasında temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerin lehine  $p < ,01$  düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Benzer şekilde aynı özellik kapsamında temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerle uzman/otorite öğretim stiline sahip öğretmenler arasında temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerin lehine  $p < ,01$  düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Yine material ve kavram keşfi için motivasyonu sağlama açısından temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerle kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stiline sahip öğretmenler arasında temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerin lehine  $p < ,05$  düzeyinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

##### 5. TARTIŞMA (DISCUSSION)

Araştırma sonucu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri öğretim stillerinin temsilci/kolaylaştırıcı/uzman ve kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman; en az tercih ettikleri öğretim stillerinin ise kişisel model/otorite/uzman ve uzman/otorite öğretim stilleri olduğunu ortaya koymuştur. Grasha'ya göre (1996) uzman ve otorite stilleri öğretmen-merkezli stillerdir ve bu stillerde esas olan unsur; bilginin öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin konulara iyi hazırlanmalarını sağlamaktır. Kişisel model stiline ise öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeye yönelik olarak öğretmenlerinin model olması ve işbirlikçi bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi söz konusudur (Grasha, 1994a; 2002). Kolaylaştırıcı ve temsilci stiller ise öğrenci merkezli stillerdir. Bu stiller bünyesinde öğrencilerin özerklik kapasitelerinin geliştirilmesi ve kendi öğrenmelerine yön vermeleri amaçlanır (Grasha, 1994a; 2002). Grasha (1994a; 1996; 2002; 2003)'nın yapmış olduğu çalışmalara dayalı olarak öğretmenlerin birden fazla öğretim stiline sahip olabileceğine ilişkin olarak ortaya koymuş olduğu öğretim stili gruplarının öğretmenlerin öğrenci merkezlilik derecesini yansıttığı görülmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stillerinin temsilci/kolaylaştırıcı/uzman ve kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman olması öğretmenlerin kendi öğretim davranışlarına ilişkin yüksek düzeyde öğrenci merkezli bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. En az öğrenci merkezliliği yansıtan uzman/otorite öğretim stilleri ise öğretmenler tarafından en az tercih edilmektedir. Benzer sonuç Üredi ve Üredi (2008) tarafından yapılan bir araştırmada da elde edilmiştir. Bu çalışma sonucu da öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stillerinin kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilleri olduğunu göstermiştir.

Öğrenci-merkezli öğrenme; öğrenmeyi önceki bilgileri ve kişisel deneyimleri temel alarak yeni deneyimler kazanma süreci olarak tanımlayan yapılandırmacı yaklaşımın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu süreçte öğretmenler bir danışman görevi görürler. Bir yandan bütün öğrencilere rehberlik ederken bir yandan da bir proje veya ödev üzerinde çalışmakta olan öğrencilere yardımcı olurlar (Grasha, 2002; Yaşar, Sözer ve Gültekin, 1999). Ayrıca, öğrenci merkezli yaklaşımlarda bilgi aktarımından ve ezbercilikten çok öğretmenlerin öğrenmeyi gözlemlemesi, sorular yoluyla öğrenci ile etkileşimi sağlaması söz konusudur. Böyle bir yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin bağımsız düşünme kapasitelerinin geliştirmesini ve kendi kendilerine bilgileri yapılandırmalarını amaçlar (Grasha, 1994b; 2002; Yaşar ve arkadaşları, 1999). Dolayısıyla araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini öğrenci merkezli öğretim stiline sahip olarak algılaması yapılandırmacı öğrenme ortamının gerektirdiği öğretmen rollerine büyük ölçüde sahip olabileceklerini düşündürmektedir. Bu düşünceye paralel



olarak araştıma sonucunda yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin en yüksek ortalamaların kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Ancak farklı öğretim stillerine sahip öğretmenler arasında görülen bu aritmetik ortalama farkının yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme boyutları dışında istatistiksel olarak anlamlı bir farka yol açmadığı da dikkat çekmektedir. Bu sonuca göre temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmenler kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stiline sahip öğretmenlere göre daha fazla öğrenen merkezli materyaller, birincil kaynaklar kullanmakta, öğrenenlerin üst düzey zihinsel özelliklerinin gelişimini daha fazla desteklemektedir. Benzer şekilde temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmenler uzman/otorite öğretim stiline sahip öğretmenlere göre öğrenenlerin üst düzey zihinsel özelliklerinin gelişimini daha fazla desteklemektedir. Öte yandan araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir sonuca göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu yapılandırmacı öğrenme ortamını orta düzeyde oluşturabildikleri algısına sahiptir. Öğrencilerin algısı da öğretmenlerin algısı ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendilerini öğrenci merkezli öğretim stillerine uygun olarak algılarken orta düzeyde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturabilmesi yapılandırmacı öğrenmenin önemine ilişkin pozitif inanca sahip olduklarını ancak uygulamada bazı problemlerle karşılaştıklarını düşündürmektedir. Işıkoğlu, Baştürk ve Karaca (2009), yaptıkları bir araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitime ilişkin pozitif inanca sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırma sonucuna göre öğretmenler eğitim hedeflerinin, içeriğin, öğretim stratejilerinin ve değerlendirme sürecinin belirlenmesinde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verilmesi, öğrenciler arasındaki işbirliğinin desteklenmesi, öğrencilerin gerçek hayat durumlarıyla yüzleştirilmesi, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmesi düşüncesine sahiptirler.

Teorik olarak da öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşımın ilke ve standartlarına uygun olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. (Sert, 2008; Şahin, 2007). Yine Sert (2008) tarafından yapılan araştırmada teorik olarak öğretim programının yapılandırmacı anlayışa uygun olmasının yanı sıra öğretmenlerin yapılandırmacı programın beklentilerini yüksek düzeyde karşıladıkları sonucu elde edilmiştir. Ancak bu sonuca öğretmen algılarından yola çıkılarak ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmacı gözlemlerine dayalı olan çalışmalar farklı bulgulara işaret etmektedir. Bu konuda Ünal ve Akpınar (2006) tarafından fen öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamının önemliliğine ve olumluluğuna ilişkin fikirlere sahip olmalarına rağmen sınıf ortamında yapılandırmacı davranışlar sergileyemediklerini tespit etmişlerdir. Araştırmacıların yaptığı gözlemlere dayalı olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun geleneksel öğrenme ortamı oluşturdukları bir kısmının ise geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme ortamı arasında yer alan davranışlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamının önemine ilişkin pozitif inanca sahip olmasına karşın uygulamada yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturamamasının altında bazı problemlerin yattığından bahsedilebilir. Sert (2008) araştırmasında programda içerik, öğrenme süreçleri, değerlendirme süreçleri ve kaynak kullanımına ilişkin bazı sorunların olduğuna dikkat çekmiştir. Yapıcı ve Leblebiciler (2007)'in araştırmasında elde ettiği sonuçlar, okulda laboratuvar ve kütüphanenin yeterli olmaması, uygulanması gereken etkinlikleri yapmak için okulda yeterli materyal bulunmaması, kalabalık sınıfların etkinlik yapmak için dezavantajlı olması, programın birleştirilmiş sınıflarda



uygulamaya uygun olmaması, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına açık olmaması ve verilen hizmet içi eğitimin yetersizliği gibi sorunlara vurgu yapmıştır. Yapıcı ve Demirdelen (2007) araştırmalarında yeni programın uygulanmasında fiziki alt yapı eksiklikleri ve kalabalık sınıfların önemli sorun oluşturduğunu ortaya koymuştur. Gözütok ve arkadaşları (2005) ile Yapıcı ve Demirdelen (2007) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yeni programda en fazla problem yaşadıkları ve kendilerini en yetersiz gördükleri alanın ölçme değerlendirme olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yapılandırmacı anlayışın hayata geçirilmesinde yaşanabilecek başka bir sorun da öğretmenler tarafından yanlış anlaşılabilir konulardır. Bıkmaz (2006), çalışmada program reformunda öğretmenler tarafından yanlış anlaşılabilir konulardan bahsetmiştir. "Yapılandırmacı öğrenme ortamında bireysel farklılıkların dikkate alınması sadece farklı etkinlikler yaptırmak olarak algılanmamalı aynı zamanda öğrencilerden beklentiler de farklılaştırılmalıdır. Öğretmen etkinliklerin yanı sıra düz anlatım yöntemini de kullanabilir. Ayrıca etkin öğrenme, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde sadece fiziksel ya da sosyal anlamda değil zihinsel olarak da etkin olmalarını gerektirir. Yeni programlarda ölçme ve değerlendirmede yeni tekniklerin yanında geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri de kullanılabilir. Öğretmenin bu sorumlulukları yerine getirebilmesi için güçlü bir alan bilgisine ihtiyacı vardır" (Bıkmaz, 2006:107-109).

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri ve öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan bir öğretim stiline sahip olmalarında öğretmen yetiştirme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi önemli bir etken olabilir. Hovard McGee, Schwartz ve Purcell (2000) yaptıkları bir araştırmada yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının bilgi felsefesine ilişkin inançları üzerinde değişime yol açtığı öğretmen adaylarının objektivist bilgi felsefesinden yapılandırmacı bilgi felsefesine doğru bir değişim yaşadıklarını tespit etmiştir. Kim, Sharp ve Thompson (1998) bir araştırmalarında, yapılandırmacılığa dayalı öğretim sürecinin öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa dayalı öğretim stratejilerini planlamaları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin yalnızca hizmet öncesinde değil hizmet içi eğitimlerinde de yapılandırmacı uygulamalara dayalı yaşantılar geçirmeye ihtiyaçları olmaktadır. Ülkemizde Yaşar ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin yeni programlara ilişkin kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme konularında eğitim ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarını gidermeye yönelik verilecek hizmet içi eğitimlerin de yapılandırmacı anlayışa uygun olarak düzenlenmesi, yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyini arttırmak adına verilebilecek öneriler arasında yer alabilir.

Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme ortamının öğretmenlerin yalnızca algılamalarına değil uygulamalarına da yansımaları, araştırmalarla ortaya konmuş problemlerin aşılmasının yanı sıra yapılandırmacı bir öğretmen yetiştirme sistemi ile mümkün görünmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı anlayışın gerek hizmet içi eğitimlere gerekse kilit noktayı oluşturan öğretmen yetiştirme programlarına yansımalarıyla temsilci/kolaylaştırıcı/kişisel model öğretim stiline sahip öğretmenlerin yetiştirilebileceği düşünülmektedir. Bu stili benimseyen öğretmenlerle yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturulma düzeyinin artacağı umut edilmektedir.

#### **KAYNAKLAR (REFERENCES)**

- Abdal-Haqq, I., (1998). Constructivism in teacher education: Considerations for those who would link practice to theory. Eric Digest. [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed426986.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed426986.html)  
Erişim tarihi: 21.11.2006.



- Altun, S. ve Büyükduman, İ., (2007). Yapılandırmacı öğretimin tasarımı uygulamasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri bir örnek çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 7(1): 7-39.
- Bıkmaz, F., (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39(1), 99-116.
- Blanch, P. ve Evelyn, D., (2000). Teaching Styles Of Faculty And Learning Styles Of Their Students: Congruent Versus Incongruent Teaching Styles With Regars To Academic Disciplines And Gender. PhD Dissertation. America: Kent State University. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9991695>. Erişim tarihi: 14.09.2004.
- Bukova-Güzel, E., (2007). Matematik öğretmen adaylarının limit kavramını öğrenmelerinde yapılandırmacı öğrenme ortamının etkisinin belirlenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(3), 1155-1198.
- Cheng, C.H., (2001). The Preferred Learning and Teaching Styles At A Selected Juniouir College In Taiwan (China). EdD Dissertation. China: University of South Dakota. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/3007058>. Erişim tarihi: 01.09.2004 tarihi.
- Coldren, J. and Hively, J., (2009). İnterpersonal teaching style and student impession formation. College Teaching, 57(2), 93-98.
- Ellis, S. S. (1979). Models of teaching: A solution to the teaching style/learning style dilemma. Educational Leadership, 36(4), 274-277.
- Fer, S. ve Cırık, İ., (2006). Öğretmenlerde ve öğrencilerde, yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir?, EDU 7, 2(1), 1-26. <http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/Yeditepe%20UniverSiteSi/EGitim/LiSanS/EGitim%20FakulteSi/EDU7/Makaleler/Cilt%202%20Sayi%201.aspx?cacheid=/Yeditepe%20UniverSiteSi/EGitim/LiSanS/EGitim%20FakulteSi/EDU7/Makaleler/Cilt%202%20Sayi%201> Erişim tarihi: 21.11.2008.
- Fischer, B.B. and Fischer, L., (1979). Styles in teaching and learning. Educational Leadership, 36(4), 245-254.
- Fox, R., (2001). Constructivism emamined. Oxford Review of Education, 27(1), 23-35.
- Gözütok, D., Akgün, Ö.E. ve Karacaoglu, Ö.C., (2005, Kasım). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması. Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri.
- Grasha, A.F., (1994a). A matter of style: the teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator and delegator. College Teaching, 42 (4), 142-149.
- Grasha, A.F., (1994b). A special section discovering your best teaching styles. College Teaching, 42 (4), 122-123.
- Grasha, A.F., (1996). Teaching with Style: A Practical Guide To Enhancing Learning By Understanding Teaching & Learning Styles. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers United States of America.
- Grasha, A.F., (2002). The dynamics of one-on-one teaching. College Teaching, 50 (4), 139-146.
- Grasha, A.F., (2003). The dynamics of one-on-one teaching. The Social Studies. 94 (4), 179-187.
- Gregorc, A.F., (1979). Learning/teaching styles: potent forces behind them. Educational Leadership, 36(4), 234-236.
- Gültepe, M.B., Yıldırım, O. ve Sinan, O., (2008). Solunum sistemi konusunun oluşturmacı yaşlaşıma dayalı öğretiminin



- öğrenci başarısına etkisi. İlköğretim-online, 7(2), 522-536, <http://ilkogretim-online.org.tr> Erişim tarihi: 21.11.2008.
- Hand, B., Treagust, D.F. ve Vance, K., (1997). Student perceptions of social constructivist classroom, *Science Education*, 81(5), 561-577.
  - Heimlich, J.E. ve Norland, E., (2002). Teaching style: where are we now? *New Direction For Adult And Continuing Education*, 93, 17-25.
  - Howard, B.C., McGee, S., Schwartz, N., and Purcell, S., (2000). The experience of constructivism: transsforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*. 32(4), 455-465.
  - Işıkoğlu, N., Baştürk, R., and Karaca, F., (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25, 350-356.
  - Kim, M.K., Sharp, J.M., and Thompson, A.D., (1998). Effects of integrating problem solving, interactive multimedia, and constructivism in teacher education. *Journal of Educational Computing Research*, 19(1), 83-108.
  - Lindsay, E.K., (1999). Analysis of matches of teaching styles, learning styles and the uses of educational technology. EdD Dissertation. America: North Carolina State University. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9922694> Erişim tarihi: 07.09.2004.
  - Ling, L.M. and Man, C.P., (2000). Progressive Versus Traditional Teaching Styles-What Really Matters? <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/papers/lomun.pdf>. Erişim tarihi: 01.09.2004.
  - Lord, R.T., (1999). A Comparison between traditional and construtivist teaching in environmental science. *The Journal of Environmental Education*, 30(3), 22-28.
  - Maypole, J., Davies, J., and Timoty, G., (2001). Student's Perceptions Of Constructivist Learning İn A Community College American History II Survey Course. *Community College Review*, 29(2), 54-79.
  - Miglietti, C. and Strange, C.C., (1998). Learning Styles, Classroom Preferences, Teaching Styles And Remedial Course Outcomes For Underprepared Adults At A Two-Year College. *Community College Review*, 26 (1), 1-19.
  - Raven, M.R., (1995). Learning And Teaching Styles Of Student Teachers In The Northwest. *Journal of Agricultural Education*, 36(4). <http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/Vol36/36-04-10.pdf>. Erişim tarihi: 07.10. 2004
  - Sert, N., (2008). İlköğretim programlarında oluşturmaçılık, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 291-316.
  - Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, Luc., Soenens, Bart and Dochy, F., (2009). The Synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Educational Psychology*, 79(1), 57-68.
  - Simon, M.A. and Schifter, D., (1993). Toward a constructivist perspective: the impact of a mathematics teacher inservice program on students. *Educational Studies in Mathematics*, 25, 331-340.
  - Şahin, İ., (2007). Yeni ilköğretim birinci kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *lköğretim Online*, 6 (2), 284-304. <http://ilkogretimonlineorg.tr/vol6say2/v6s2m21.pdf> Erişim tarihi: 10.01.2009.



- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., and Austin, J., (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: an exploratory investigation. *Learning and Instruction*, 11, 87-111.
- Tezci, E. ve Gürol, A., (2002, Ekim). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasının Yaratıcı Düşüncenin Gelişimine Etkisi. II. Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı. Sakarya Üniversitesi. <http://www.ef.sakarya.edu.tr/sayfa/bildiri> Erişim Tarihi: 21. 11. 2002
- Tezci, E. ve Gürol, A., (2001, Kasım). Oluşturmacı Öğretim Tasarımında Teknolojinin Rolü. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu. Sakarya.
- Tynjala, P., (1998). Traditional studying for examination versus constructivist learning tasks: do learning outcomes differ?. *Studies in Higher Education*, 23(2), 173-190.
- Ünal, G. and Akpınar E., (2006). To what extent science teachers are constructivist in their classrooms, *Journal of Baltic Science Education*, 2006 No. 2 (10), 40-50.
- Üredi, L. ve Üredi I., (2008, Mayıs). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihleri ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Üredi, L., (2006). İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Vernetto, P., Foote, C., Bird, C., Mesibov, D., Harris-Ewing, S., and Battaglia, C., (2001). Understanding constructivism: a primer for parents and school board members. *Education*, [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3673/is\\_1\\_122/ai\\_n28879472/](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_1_122/ai_n28879472/) Erişim tarihi: 15. 10. 2004.
- Wolff, M.R., (1994). Experimenting in a constructivist high school physics laboratory. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(2):197-223.
- Yanpar Şahin, T., (2001). Oluşturmacı yaklaşımın bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 463-482.
- Yanpar Şahin, T., (2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1, 463-482.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C., (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, *İlköğretim-online*, 6(2), 204-212. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say2/v6s2m15.pdf> Erişim tarihi: 15.03.2008.
- Yapıcı, M. ve Leblebiciler, N.H., (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri, *İlköğretim Online*, 6(3), 480-490. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say3/v6s3m37.pdf> Erişim tarihi: 15.03.2008.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkkan, B., Yıldız, N., Girmen, P., (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği). *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. 51-63. Ankara: Sim Matbaası.
- Yaşar, Ş., Sözer, E. ve Gültekin, M., (1999). İlköğretimde Öğrenme-Öğretme Süreci ve Öğretmenin Rolü. VIII. Eğitim Bilimleri Kongresi, 1, 452-461. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi.