



4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Oluşturmacı Yaklaşımına Yönelik Görüşleri

Yrd. Doç. Dr. Yeliz Temli Durmuş
Uşak Üniversitesi-Türkiye
yeliztemli@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin oluşturmacı yaklaşıma yönelik görüşlerini tarama yöntemiyle ortaya koymaktır. Çalışmanın ilk basamağında, açık uçlu sorulardan oluşan anketler, 3 büyük şehirde (Ankara, İstanbul ve İzmir) görev yapmakta olan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerine gönderilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler (N= 138) 13,08 yıl (SD= 7.82) deneyime sahiptir. Katılımcıların 97'si (%70,3) kadın, 39'u (%28,3) erkek sınıf öğretmenleridir. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, demografik bilgiler ve açık uçlu sorular olmak üzere iki bölümden oluşan veri toplama aracı geliştirilmiştir. Örneklem oluşturulurken önce okullar seçkisiz olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu okullarda görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler içerik analizi yoluyla tanımlanmaya çalışılmıştır. Analiz sürecinde kodlara ulaşılmış ve ilgili kodlar biraraya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Güvenilir veri analizi için katılımcı onayı gerçekleştirilmiştir. Ayrıca başka bir araştırmacı tarafından seçkisiz belirlenen veriler tekrar analiz edilmiş ve iki araştırmacı ortak karara varana kadar veriler üstünde tartışılmıştır. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin oluşturmacı yaklaşım uygulamalarının gerekleriyle ilgili herhangi bir açıklamada bulunmadıklarını göstermektedir. Katılımcılar, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler sırasında, oluşturmacı yaklaşımın temel alındığı programların uygulanmasına yönelik bir çalışma yapılmadığını, teorik bilgilerin verildiği, oluşturmacı yaklaşım sınıf içerisinde nasıl uygulanmalı sorusunun yanıtına bu eğitimlerde ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bir başka deyişle oluşturmacı yaklaşım nasıl uygulanır sorusuna, katılımcıların uygulamalı bir hizmet içi eğitim programına katılarak etkili ve tamamlayıcı bilgiler edinebileceği bulgular arasında yer almıştır. Sınıf öğretmenleri, oluşturmacı yaklaşım uygulamaları için bazı sınırlılıklar yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Bu sıkıntıların başında kalabalık sınıflar, zaman sıkıntısı, materyal eksikliği, öğrencilerin pasif kalma isteği ve ön koşul bilgilerinin yetersiz olması gelmektedir. Ayrıca, öğrencilerin araştırma yapmak istememeleri ve motivasyonsuz olmaları da birer sınırlılık olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar, öğrencileri aktif olarak öğrenme öğretme sürecine dâhil etmekte zorlanmaktadır. Bazı katılımcılar oluşturmacı yaklaşımın bir öğesi olarak değerlendirilen tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerini zaman kaybı ve kâğıt israfı olarak değerlendirmektedirler.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, Oluşturmacı yaklaşım, öğretmen görüşleri, sınıf öğretmenleri.

GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında oluşturmacı yaklaşımı temel alan yeni eğitim programları tanıtılmış ve yurt çapında 2005- 2006 eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarında uygulamaya başlanmıştır. Oluşturmacı yaklaşım temel yaklaşım olarak belirlenmiş, bireysel farklılıklara önem verilmiş ve tamamlayıcı





ölçme-değerlendirme yöntemleri vurgulanmıştır. Eğitim Programlarındaki asli değişikliğin, geleneksel-davranışçı kuram temelindeki programların oluşturmacı yaklaşım temelindeki programlara dönüştürmek olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Kasapoğlu, 2012).

Eğitim programlarında yeni bir yaklaşım uygulamaya koymak, uygulayıcıların yani öğretmenlerin alışlagelmiş uygulamalarının ötesine geçmesi ve yeni perspektiflerin uyarlanması gerektirir (Brooks ve Brooks, 1999). Yeni öğretim programlarının başarıyla uygulanabilmesi için, öncelikle öğretmenlerin yeni rolleri ve sorumlulukları hakkında bilgi sahibi olması beklenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1998). Bu bilgi edinme süreci ve uygulamaların sonunda, öğretmenlerin görüşleri oluşacak ve bu görüşler sınıf içi uygulamaları doğrudan etkileyecektir (Ornstein ve Hunkins, 1998). Fullan (1982) aynı önemli noktaya dikkat çekmiş ve etkili eğitim-öğretim uygulamaları için öncelikle yeni programın öğretmenler tarafından kabul edilip benimsenmesinin önemini vurgulamıştır. Fakat eğitim programlarının değiştirilmesi, uygulamaların da değiştiği anlamını taşımamaktadır (Wilson ve Berne, 1997). Eğitim programlarının uygulayıcıları olarak öğretmenler, eğitim reformlarında önemli bir rol oynamaktadır (Duffee ve Aikenhead, 1992) ve öğretmenlerin değişime yönelik inançları ve bilgileri reformların uygulanmasını etkileyebilmektedir (van Driel, Beijaard ve Verloop, 2001). Öğretmenlerin rolleri ve programın başarısı arasında çok yakın bir ilişki mevcuttur (Scott, 1994). Scott (1994) eğitimde değişimi kontrol eden, uygulayan ve gerçek sınıf ortamına bu değişimi yansıtmının derecesini belirleyen insanlar olarak öğretmenlerin uygulamadaki anahtar rollerinin önemine dikkat çekmiştir. Program geliştirme takımlarının, geliştirme sürecinde öğretmenlerin tasarlanan değişiklikleri ne ölçüde gerçekleştirebilecekleri, öğretmenlik deneyimlerinin buna ne derece izin vereceğini tartışmaları gerekmektedir (Scott, 1994). Yani, kuramsal altyapının yanında, planlanan değişikliklerin ne derece uygulamaya konulabileceği tartışılmalıdır (Ponder ve Doyle, 1977). Öğretmenlerin geçmiş deneyimi ve okulların imkânları mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır (Clarke, Clarke ve Sullivan, 1996).

Yeni bir program uygulamaya konulduğunda, öğretmenler eski öğretim alışkanlıklarının terk edilmesi, yeni uygulamaların pratiğinin yapılması ve açıklanması gibi konularda rehberliğe ve yardıma ihtiyaç duyabilirler. Bunun için hizmet-içi ve hizmet öncesi eğitimin, programların gerekleriyle tutarlı olması gerekmekte, bu süreçlerde öğretmenlere uygulamaya yönelik deneyim kazandırılması beklenmekte ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduklarında destek alabilecekleri uzmanlara ulaşabilmesi önemlidir (Scott, 1994). Meslektaşlarıyla yeni program hakkında bilgi alışverişinde bulunmak, fikirler üzerine tartışmak ve gerekli araç-gereçlerin hazırlanmasında işbirliğine gidilmesi başarılı bir uygulama için gereklidir. Yeni bir programın uygulamaya konulmasıyla birlikte, öğretmenlerin programın gerekleri hakkında deneyim ve bilgi sahibi olduğu varsayımıyla hareket edilir, ancak bu değişim sürecinin sorumluluğu tamamen öğretmene bırakılabilir ve öğretmen kendini yalnız hissedebilir (Gallagher ve Tobin, 1987). Öğretmenlerin





algıları ve görüşlerini de olumsuz etkileyebilecek bu durum doğrudan programın başarısını da etkileyebilir (Motshekga, 2009).

Özetle, bir programın başarısını öğretmenlerin görüşleri ve inancı doğrudan etkileyebilir. Öğretmenlerin, yeni programın gereklerini uygulayarak benimsemesine gereken önem verilmeli, uygulamalar hizmet-içi ve hizmet öncesi eğitimlerle desteklenmelidir (Davis, 2002; Kwakman, 2003). Bu yolla, zihinlerine takılan sorulara yanıt, karşılaştıkları problemlere çözüm bulabileceklerdir (Davis, 2002).

İlkokul ve ortaokul eğitim programlarının en temel özelliklerinden biri oluşturmacı yaklaşımın temel alınmış olmasıdır. Bilginin subjektif boyutunu vurgulayan bu yaklaşım, programın içeriği ve stratejileri belirlenirken temel alınmıştır. Özden ve Şimşek (1998, s.75-78) bilginin bireyin aktif girişimi sonucu, farkında olmadan oluştuğunu vurgular. Pozitivist paradigmanın önemli temellerinden biri realizmdir (gerçekçilik) ve doğru tektir ve bu doğruya ulaşmanın tek bir yolu vardır. Oysa yorumlayıcı ve oluşturmacı paradigmalarda tek doğru yoktur ve birey doğrunun bilgisine ulaşmada yorumlama ve oluşturma aşamasına aktif olarak katılır. Dolayısıyla, bilginin onu oluşturanı ayırıştırarak anlaşılması doğru değildir. Öğrenme, eski bilgilerimizin yeni yaşantılar doğrultusunda yeniden oluşturulması anlamına gelir. Yani gerçek, bireyin aktif katılımıyla oluşturulur, yaşantılara anlam vererek yorumlanır (Özden ve Şimşek, 1998). Yapılandırmacı yaklaşım terimi bilginin nihai şekline atıfta bulunurken, “oluşturmacı” sözcüğü bilginin verilen anlamlar doğrultusunda var olmasını açıklar. Bu tanımların doğrultusunda, çalışmada “constructivism” sözcüğü “yapılandırmacı” yerine “oluşturmacı” yaklaşım olarak Türkçeleştirilmiştir.

Oluşturmacı yaklaşımın öğrenme ortamlarında doğru uygulanmadığı ve öğretmenlerin zihninde hâlâ soru işareti bulunduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Akar, 2003; Gömleksiz ve Dilci, 2007; Williams, 2008). Oluşturmacı yaklaşımın getirdiği uygulamaların etkili ve doğru olabilmesi için öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duydukları saptanmış (Akar, 2003), öğretmen eğitiminde sonuç odaklı değerlendirmeler yerine sürecin vurgulanmasına yönelik daha fazla uygulama yapılması gerektiği ortaya konulmuştur (Altun ve Büyükduman, 2007). Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle etkileşim halinde olmasını, araç-gereç kullanımında çeşitliliğe gidilmesini, öğrenme-öğretme sürecinin başında öğrenci seviyesinin belirlenmesi, kazanımların gerçekleştirilip gerçekleştirilemediği hakkında bilgi edinilmesini sağlayacak, öğrencinin süreç içerisindeki ilerlemesini ölçmeye yardımcı olacaktır (Graffam, 2003).

Tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemleriyle, süreç değerlendirmesinin öneminin vurgulanması, programların öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutları arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirmiştir. Başka bir deyişle, oluşturmacı yaklaşım gereklerinin ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine şekil verdiği söylenebilir. Yeni programlarda tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri önerilmiş, öğrenme süreçlerinin bu metotlarla değerlendirilmesi tavsiye edilmiştir (MEB, 2005). Programda geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri,





çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve açık uçlu sorular olarak sıralanmıştır (MEB, 2005). Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri arasında öğrenci ürün dosyası, kavram haritası, yapılandırılmış grid, proje, performans değerlendirme, görüşme, sözlü sunum, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme gibi metotlar açıklanmış ve örnekler verilmiştir (MEB, 2005).

Ölçme değerlendirme kriterlerinin öğretmen tarafından açık ve net belirlenmesi, bu kriterlerin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanması performans temelli ölçme değerlendirmede önem taşımaktadır (Richards, 1995). Performans görevi ve rubrik, performans temelli ölçme değerlendirmenin iki temel şeklini oluşturur (Popham, 1997). Rubrik performans sınavı amacıyla, öğretmenlerin öğrenci yanıtlarının yeterliği hakkında karar verebilmesi için kullanılan, açık ifade edilmiş puanlama listesidir (Popham, 1997). Akran değerlendirme ve öz-değerlendirmenin iki temel özelliği, değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi ve dönüt verme olarak belirlenmiştir (Black ve William, 1998 akt. Koç, 2011) ve öğrencinin akranları tarafından ya da kendi kendini değerlendirdiği yöntemler olarak tanımlanmıştır. Kavram haritaları ise, bireyin bir konu hakkındaki bilişsel şemalarının somutlaştırılması, kavramsal anlamları değerlendirmek üzere kullanılan bir değerlendirme aracı olarak tarif edilmiştir (Kaya, 2003). Bireysel gelişim dosyası ya da ürün seçki dosyaları adıyla anılan portfolyo, süreç içerisinde öğrencinin çalışmalarının, ödevlerinin, proje sonuç ve raporlarının yer aldığı bir koleksiyondur (Ocak, 2006).

Oluşturmacı yaklaşımın başarıyla uygulanması, çeşitli uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Örneğin demokratik bir öğrenim yaratmak (Akar, 2003), aktif öğrenci katılımı sağlamak (Şahin, 2008), tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini kullanmak (Erdoğan, 2007), sınıflarda klasik oturma düzeninin ötesine geçebilmek adına U şekilli oturma düzeni gibi oturma düzenlerinin kullanılması önerilmektedir (MEB, 2003). Oluşturmacı öğrenme ortamları 25 ve daha az öğrencinin bulunduğu sınıflarda tercih edilmekte ve veli profiline göre üst sosyo-kültürel düzeyde bulunan okullarda, alt ve orta düzeyde bulunan okullara göre oluşturmacı sınıf ortamları daha fazla tercih edilmektedir (Dündar, 2008).

Kısaca, oluşturmacı yaklaşım uygulamaları, bireyin bilgiyi oluşturmada yaşayacağı süreçler, öğrenme ortamının özellikleri, ölçme ve değerlendirme gibi farklı boyutlarda incelenebilecek uygulamalardır. Öğretmenlerin oluşturmacı yaklaşıma yönelik görüşleri incelendiğinde, tam bir tanım yapılmadığı (Dündar, 2008; Temli, 2012), özel okullarda görev yapan öğretmenlerin oluşturmacı yaklaşım uygulamalarına yönelik özyeterlik inançlarının (Özenç ve Doğan, 2012) ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmada özyeterlik inançlarının devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu (Güneş, 2007) ortaya konmuştur. Oluşturmacı yaklaşıma yönelik sınıf öğretmenlerinin genel tutumu ise, görev yapılan yerin merkez ve kırsal bölge olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, merkezde çalışan sınıf öğretmenlerinin kendilerini daha yeterli hissettikleri bulunmuştur ve bu durum materyal sınırlılığına bağlı olarak açıklanmıştır (Kaya, 2013).





Çalışmanın önemi ve alana katkısı farklı yönleriyle tartışılabilir. Oluşturmacı yaklaşımın başarıyla uygulanması, herşeyden önce öğretmenlerin bunu yapmaya istekli olması ve yeterli donanıma sahip olmasıyla mümkündür. Öğretmenlerin bunu istemelerinin yolu ise program değişikliklerinin temelinde yatan felsefeyi benimsemeleriyle olabilir (Eğitim Reformu Girişimi, 2006, s.2). Başarılı bir uygulama için, geleneksel yöntemlerden önemli farklılıklar gösteren oluşturmacı yaklaşım uygulamaları hakkında öğretmenlerin görüşlerini almak, uygulamaya yönelik olumlu özellikleri ve sınırlılıkları görmek önemlidir. Başka bir katkısı ise farklı özelliklere sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin olumlu yönleri ve sınırlılıkları hakkında bilgi vermesinin, uygulamaları geniş bir şemsiye altında değerlendirebilme imkânı sağlayabilmesidir. Bu çalışmada, seçkisiz örnekleme yöntemiyle merkez ve kırsal alanlarda çalışan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Oluşturmacı yaklaşımın programın bütün boyutlarını, özellikle öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarını etkilediği düşünüldüğünde öğretmen görüşlerinin uygulamalara yönelik bütünsel bir perspektifte ışık tutacağı umulmaktadır. Ayrıca, hizmet-içi ve hizmet-öncesi eğitimlerin uygulamalara yönelik içeriği ve sınırlılıkları gelecek programlar için bilgi verici olabileceği umulmaktadır. Katılımcılar arasında eğitim fakültesi mezunu olmayan sınıf öğretmenlerinin de yer alması, formasyon derslerinde oluşturmacı yaklaşım içeriğine yönelik dönütler verilmesini sağlayabilir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin üç büyük kentinde görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin oluşturmacı yaklaşıma (constructivism) yönelik görüşlerini, uygulamalarda olumlu buldukları özellikleri ve sınırlılıkları nedenleriyle birlikte ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin oluşturmacı yaklaşıma yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, bir durumu etkilemeden olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Fraenkel ve Wallen, 2003). Yöntemi takip eden alt başlıklarda örneklem, veri toplama ve veri analizi hakkında ayrıntılı bilgi sunulmuştur. Tarama yöntemiyle, açık uçlu sorulardan oluşan anketler, kapalı zarfların içinde gönüllü öğretmenlere verilmiştir. Nitel veriler, 2010- 2011 yılı birinci döneminde toplanmaya başlanmış, ikinci dönem de devam edilmiştir. Demografik Bilgiler olarak isimlendirilen kısımda cinsiyet, mezun olunan fakülte/ yüksek okul ve program, öğretmen olarak görev yapılan süre (deneyim), brans, yeni programa yönelik hizmet içi eğitim alınıp alınmadığı sorulmuştur. İllere göre okul sayıları belirlenmiş, okullarda görevli sınıf öğretmenlerine anketler uygulanmıştır.

Çalışmanın Evreni ve Örnekleme

Veri zenginliği açısından, farklı olumlu yönler ve sınırlılıklar hakkında veri sağlanabileceği düşüncesiyle büyük şehirlere odaklanılmıştır. MERNIS Türkiye'de 81 ili sosyoekonomik düzeylere göre 27 alt alana ayırmıştır. MERNIS verilerine





bakıldığında sadece üç büyük il olan Ankara, İstanbul ve İzmir'in tek başlarına alt alan oluşturdukları görülmüştür. Farklı eğitim ve gelir seviyesine sahip velilerin çocuklarına eğitim veren, farklı imkânlarla sahip okullarda çalışan, kısaca eşit olmayan koşullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının zengin bir veri seti oluşturacağı düşüncesiyle örneklem 3 büyük ilden seçilmiştir.

Çalışmanın evrenini, 3 büyük ilde görev yapan 4. ve 5. sınıf okutan Sınıf Öğretmenleri oluşturmaktadır. "MEB 2008-2009 İstatistikleri" doğrultusunda, üç büyük ilde çalışan katılımcıları çalışmada eşit temsil esasını göre belirleyebilmek için bu illerde bulunan okul sayılarının oranı belirlenmiştir. Okul sayıları incelendiğinde (MEB 2008-2009 istatistikleri) İstanbul'da 1616, Ankara'da 966 ve İzmir'de 967 ilköğretim okulu bulunduğu görülmüştür. İzmir ve Ankara'da seçilecek her 3 okul için İstanbul'dan 5 okulun tabakalama yöntemiyle seçkisiz belirlenmesine karar verilmiştir. Tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle her il merkez ilçeler ve diğer ilçeler olarak 2 alt tabakaya ayrılmıştır. Merkez ilçelerde bulunan okullar ve diğer ilçelerde bulunan okulların şartlarındaki farklılıktan dolayı veri zenginliği oluşacağı düşünülmüş, her il için her iki tabakadan eşit sayıda okul belirlenmiştir. Seçkisiz olarak İzmir'den 20, Ankara'dan 20 ve İstanbul'dan 32 okul belirlenmiştir. Ankara'dan 11 ilçe (6 merkez ilçe, 5 diğer), İstanbul'dan 21 ilçe (11 merkez ilçe, 10 diğer) ve İzmir'den 10 ilçeden (5 merkez ilçe, 5 diğer) okullar seçkisiz belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde İstanbul'da bulunan 2 okula ulaşmada güçlük yaşandığı için hiç gidilememiş ve örneklemden çıkarılmak durumunda kalmıştır. Çalışmaya katılmayı reddeden öğretmenlerin okulları (okuldan bir katılım sağlanmadığı takdirde) çalışmadan çıkarılmış ve üç şehirde toplam 65 okulda gönüllü öğretmenler çalışmaya katılmıştır. Belirlenen ilköğretim okullarında görevli, dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenleri çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Öncelikle oluşturmacı yaklaşıma yönelik alanyazın çalışmaları taranmıştır. Daha sonra Ankara ilinde merkezi bir okulda görev yapan 3 sınıf öğretmeni ile (iki 4. sınıf öğretmeni ve bir 5. sınıf öğretmeni) yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda demografik bilgiler kısmına 'mezun olduğunuz yüksek okul/fakülte'nin belirlenmesine yönelik bir soru daha eklenmesine karar verilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları açık uçlu anketlere dönüştürülmüş ve eğitim programları ve öğretim alanında uzman 2 akademisyenden (bir uzman profesör doktor, diğer uzman doçent doktor olarak görev yapmaktadır) uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, yapılandırmacı yaklaşım olarak yazılan constructivist approach sözcüğünün karşılığı, Türkçe'de oluşturmacı yaklaşım olarak önerilmesinin daha doğru olduğuna karar verilmiş ve ölçekte oluşturmacı yaklaşım olarak yer almıştır. Katılımcılarda anlam karmaşası olmaması için oluşturmacı yaklaşım ifadesinin geçtiği ilk soruda parantez içinde yapılandırmacı yaklaşım ifadesi kullanılmıştır. Demografik Bilgiler bölümünün son sorusu olan 'Yeni programların uygulanmasına dair hizmet-içi eğitim aldınız mı?' sorusuna 'Evet' ise kapsamını ve etkilerini açıklayınız. 'Hayır' ise böyle bir eğitime ihtiyaç duyduunuz mu? Ne düzeyde?' soruları eklenmiştir.





Yine uzman görüşleri doğrultusunda, 4. soru olan 'Sizce yeni öğretim programlarının sınıflarda etkili uygulanabilmesi için, eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmaya gidilmesine ihtiyaç var mıdır? Bu konudaki düşünceleriniz nedir?' sorusunda katılımcıların öğretim programlarını bildiklerini varsayıldığı için değiştirilmiştir. Son haliyle 'Hizmet-içi ve hizmet-öncesi eğitiminiz sırasında oluşturmacı (yapılandırmacı) yaklaşıma dair eğitiminizin, sınıflarınızdaki uygulamaya katkısını nasıl değerlendiriyorsunuz?' sorusu, bir soruda iki soru sorulamaz uzman görüşüyle, iki soru halinde anketlerde yer almıştır. Ayrıca bu soru araştırmacı tarafından 1. sorunun altında sonda 1.c olarak yazılmış, ancak uzman görüşleri doğrultusunda ayrı bir soru olarak yazılmıştır. Katılımcılara 5 sorudan oluşan ve ayrıntısı ekte verilen anket dağıtılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinde İstanbul, Ankara ve İzmir'den okullar seçkisiz olarak belirlenmiş ve bu okullarda çalışan 4. ve 5. sınıf okutan gönüllü sınıf öğretmenlerine anket uygulanmış ve veri toplanmıştır. Katılımcıların, açık uçlu soruları yanıtlaması yaklaşık 20 dakika sürmüştür, bunun için katılımcılar derslerinin olmadığı saatlerde, tam gün öğretim yapılan okullarda öğle aralarında ve ders çıkışlarında bu çalışma için zaman ayırmışlardır. Açık uçlu sorulardan oluşan anketler Ankara'da yazar tarafından uygulanmış, diğer iki ilde ise farklı iki araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Bu araştırmaya 138 sınıf öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. İstanbul'dan 54, İzmir'den 45 ve Ankara'dan 39 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların %70,3'ü (n= 97) kadın, %28,3'ü (n= 39) erkektir. Toplam 2 katılımcı cinsiyetini belirtmemiştir. Öğretmenlik deneyimlerinin ortalaması 13,08 (SD= 7.83) yıldır. Katılımcılardan 30'u (%21,7) oluşturmacı yaklaşımı içeren bir hizmet içi eğitim programına katıldıklarını belirtirken, 104'ü (%75,4) oluşturmacı yaklaşımın içerik olarak belirlendiği herhangi bir hizmet-içi eğitime katılmadıklarını belirtmiştir. Toplam 4 (%2,9) öğretmen bu soruya yanıt vermemiştir. Tablo 1'de sunulan katılımcıların mezun olunan fakültelere göre dağılımında Teknik Eğitim Fakültesi mezunu 2, Eğitim Enstitüsü mezunu 11, Eğitim Yüksek Okulu mezunu 15, mesleki eğitim ve eğitim bilimleri fakültesi mezunu toplam 2 katılımcı Eğitim Fakültesi mezunu olarak, Edebiyat ve Fen Fakültesi mezunu 2 katılımcı ise Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olarak değerlendirilmiştir. Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesi DTCF olarak kısaltılmıştır.

Verilerin analizi aşamasında, içerik analizi kullanılmıştır. İki araştırmacı aynı anda, ifadelerin en yansız şekilde kodlanabilmesi için verileri ayrı ayrı analiz etmiş ve ortak kodlamada uzlaşmaya varmıştır. Kodlar belirlendikten sonra anlamlı bir bütün elde edilebilecek şekilde ilgili kodlar biraraya getirilmiş ve uygun temalar oluşturulmuştur. Analiz süreci tamamlandıktan sonra 3 farklı ilden 8 katılımcı ile okullarına gidilerek tekrar iletişim kurulmuş ve görüşme talep edilmiştir. Analiz sonuçları 8 katılımcı ile değerlendirilmiş ve görüşme yapılmıştır. Veriler analiz edilirken bazı katılımcıların diğer soruların içeriğini karşılayan yanıtları farklı





sorulara yanıt olarak verdikleri görülmüş, uygun görülen temanın altında değerlendirilmiştir. Bir soruda birden fazla yanıt içeren cümleler kullanıldığından, aynı temanın altında birden fazla frekans oluşturabilmiştir. Bu nedenle, kodların altındaki toplam frekans sayıları (kaç kişi tarafından ifade edildiği), bir kişinin birden fazla yanıt vermesi nedeniyle toplam katılımcı sayısının üzerinde çıkmıştır.

Tablo 1.

Katılımcıların temel özellikleri (N= 138)

| Değişken | f (frekans) | % (yüzde) |
|---|-------------|-----------|
| <i>Cinsiyet</i> | | |
| Kadın | 97 | 70,3 |
| Erkek | 39 | 28,3 |
| Belirtilmemiş | 2 | 1,4 |
| <i>Oluşturmacı yaklaşımı içeren hizmet-içi eğitim</i> | | |
| Katılmış | 30 | 21,7 |
| Katılmamış | 104 | 75,3 |
| Belirtmemiş | 4 | 3 |
| <i>Mezun Olunan Fakülteye Göre Dağılım</i> | | |
| Eğitim | 102 | 73,9 |
| Fen-Edebiyat | 12 | 8,7 |
| İktisadi-İdari | 4 | 2,9 |
| Ziraat | 5 | 3,62 |
| Mühendislik | 2 | 1,45 |
| Açıköğretim | 3 | 2,2 |
| MeslekYüksek Okulu | 2 | 1,45 |
| DTCF | 2 | 1,45 |
| İletişim | 1 | ,72 |
| Belirtmemiş | 5 | 3,61 |
| Toplam | 138 | 100 |

BULGULAR

Bulgular dört kategoride değerlendirilmiştir. Bunlar, oluşturmacı yaklaşıma yönelik genel görüşler, öğrenme-öğretme süreci, hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitim ve tamamlayıcı ölçme - değerlendirme yöntemleri olarak adlandırılmıştır.

Oluşturmacı Yaklaşıma Yönelik Genel Görüşler

Katılımcıların, oluşturmacı yaklaşıma dair kendi tanımlarını yapmak yerine uygulamada neler yaptıklarını yazmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Katılımcılardan 5'i tanımlarının sorulduğu soruya kullanmıyorum ifadesiyle yanıt vermiş, bu veri analize dâhil edilmemiştir. Oluşturmacı yaklaşım tanımları arasında en sık ifade edilen görüş öğrenciyi merkeze alan, aktif katılımını sağlayan yöntem (n= 29) olmuştur. Oluşturmacı yaklaşımın olumlu yönleri arasında sıklıkla vurgulanan özelliği de öğrencinin aktif katılımının sağlanması olmuştur. Bazı katılımcılar ise oluşturmacı yaklaşımı kullandıklarını belirterek (n= 14) sınıflarda kullandığımız yöntem olarak tanımlamışlardır. Açık uçlu sorularda verilen yanıtlarda öğrenme





ortamı olarak sürekli sınıflardan bahsedilmiş, çalışmanın verilerinde sınıf dışı öğrenme ortamlarından bahsedilmediği bulunmuştur.

Oluşturmacı yaklaşımı kullandıklarını belirten öğretmenler, soru cevap yöntemiyle ders işlemeyi oluşturmacı yaklaşıma uygun görmüşler, hatta oluşturmacı yaklaşımın tanımını 'soru cevap yöntemiyle ders işlemek' olarak yapmışlardır (n= 7). İlkokullarda temel yaklaşım olarak oluşturmacı yaklaşımın belirlenmesi eleştirilmiştir (n= 5), üst sınıflarda bu yaklaşımın belirlenmesinin etkili olabileceği belirtilmiştir. Bazı katılımcılar (n= 3) oluşturmacı yaklaşımın Türkiye gerçekleri göz ardı edilerek, yurtdışından uyumu test edilmeksizin adapte edildiği eleştirisiyle tanımlarını yapmışlardır.

Tablo 2.

Tema: Oluşturmacı yaklaşım tanımları (n= 68)

| Kodlar | f | % |
|--|-----------|----------|
| Öğrenciyi merkeze alan/aktifleştiren yöntem | 29 | 42,6 |
| Kullandığımız yaklaşım | 14 | 20,5 |
| Çok soru sorarak dersin işlenmesi | 7 | 10,3 |
| Üst sınıflarda etkili olabilecek yaklaşım | 5 | 7,3 |
| Bildiğimiz yöntemlerden daha etkili olmayan yaklaşım | 4 | 5,8 |
| Özel okullar için uygun olan yaklaşım | 4 | 5,8 |
| Programların önerdiği gibi uyguladığımız yaklaşım | 4 | 5,8 |
| Ülkemiz gerçeklerine uymayan bir yaklaşım | 3 | 4,4 |
| Kazanımlar gerektirirse uyguladığım yaklaşım | 2 | 2,9 |
| Toplam | 72 | |

Öğrenciler aktif, bu çok güzel. Sınıf mevcutları daha az olsa (50 kişi benim sınıfım) uygulamak daha rahat olurdu (9 yıl deneyimli kadın sınıf öğretmeni, İzmir).

Derste öğrenciyi aktif hale getirebilmek ve bilgilerini açığa çıkarmak için yapılandırmacı yaklaşımdan yararlanıyorum (17 yıl deneyimli kadın sınıf öğretmeni, Ankara).

Öğrencilerin aktif konumda olmaları ve öğrenme-öğretme sürecinde merkezde öğrencilerin olması oluşturmacı yaklaşımın olumlu özellikleri arasındadır (n= 21). Kalıcı bilgi sağlaması (n= 11), öğrencilerin hayal etmesini beklemek yerine gerçek olaylardan, görerek, yaparak, yaşayarak bilgi edinmeleri ve görsel materyallerle desteklenmesi (n= 7) ve öğrencilerin zevkle öğrenme sürecine katılması (n= 5) olumlu özellikleri arasında yer almıştır. Başka bir olumlu özellik ise, çalışma kitaplarının oluşturmacı yaklaşım özelliklerine uygun olarak hazırlanmış olmasıdır (n= 3). Oluşturmacı yaklaşımın olumlu özellikleri arasında yardımcı kitapların uygunluğu sayılırken, bir katılımcı ders kitaplarını eleştirmiştir, ancak bunu bir sınırlılık olarak görmediğini, yardımcı çalışma kitaplarıyla bu durumdan etkilenmediklerini belirtmiştir.

Katılımcılar, oluşturmacı yaklaşım uygulamalarında karşılaştıkları engeller/sınırlılıkları kalabalık sınıflar (n=23) ve materyal eksikliği (n=23) olarak belirtmişlerdir. Bu sınırlılıklar nedeniyle bazı katılımcılar oluşturmacı yaklaşımın özel okullar için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Zaman yetersizliği (n= 10) bu





yaklaşımı kullanmak için konu yetiştirme ve üniteleri önerilen hafta sayısında bitirme kaygısı yaşadıklarını belirten katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

Tablo 3.

Tema: Olumlu özellikleri (n=39)

| Kodlar | f | % |
|-------------------------|----|------|
| Öğrenciler aktif | 21 | 53,8 |
| Kalıcı bilgi sağlama | 11 | 28,2 |
| Somut/görsel örnekler | 7 | 17,9 |
| Zevkli öğrenme süreci | 5 | 12,8 |
| Çalışma kitapları uygun | 3 | 7,7 |
| Toplam | 57 | |

Öğrenciler kendi yaptıkları etkinlikleri daha iyi anlıyorlar, öğrendikleri kalıcı oluyor (22 yıl deneyimli kadın sınıf öğretmeni, İstanbul).

Programların içeriği ders kitabı dışında, kaynak kitaplar, internet, projeksiyon, konu ile ilgili somut örnekler içeren sunular kullanıldığında etkili oluyor. Oluşturmacı yaklaşım için kitapları uygun görmüyorum ancak kaynak kitaplarla eksikliği giderebiliyoruz (23 yıl deneyimli kadın sınıf öğretmeni, İzmir).

Oluşturmacı yaklaşımı uygulayabilmek için öğrencilerin temel bilgilerinin olması gerektiğini belirten katılımcılar, özellikle matematik dersinde problem yaşadıklarının altını çizmişlerdir. Öğrencilerin edindikleri bilgiyi çok çabuk unuttuklarını düşünen katılımcılar da 'okuma yazmayı bile tatil sürecinde çalışmadıkları için unutupyorlar' diyerek, 'temel olmadığı için üstüne koyacak bilgi de olamıyor' diyerek düşüncesini özetlemiştir.

Tablo 4.

Tema: Sınırlılıklar (n=77)

| Kodlar | f | % |
|--|----|------|
| Kalabalık sınıflar | 23 | 29,8 |
| Materyal/araç-gereç eksikliği | 23 | 29,8 |
| Zaman yetersizliği | 10 | 13 |
| Pasif dinleyici olma isteği | 10 | 13 |
| Motivasyonsuz öğrenciler | 9 | 11,6 |
| Öğrencilerin yetersiz ön-bilgileri/ hazırbulunuşluk seviyeleri | 8 | 10,3 |
| Araştırma imkânlarında sınırlılık | 7 | 9 |
| Velilerin maddi problemleri | 4 | 5,1 |
| Etkisinin konu içeriğine bağlı olması | 2 | 2,6 |
| Toplam | 96 | |

Programların önerdiği yapılandırmacı yaklaşımı yarı yarıya kullanıyoruz diyebilirim. Özellikle konuların çok olması, zamanın az ve öğrencilerin sınav maratonu içerisinde olmasından yeterince bu yöntemi kullanamıyoruz (31 yıl deneyimli erkek sınıf öğretmeni, İzmir).

Türkçe, matematik ve fen ve teknoloji derslerinde hem derslerin ilişkilendirilmesi hem de öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için kullanıyorum. Sosyal bilgiler dersi ile fen ve teknolojiyi de öğrenciler aktif kalacak şekilde ilişkilendiriyorum. Rol yapma, gösteri, tahmin et-gözle-açıkla yöntemlerini sıklıkla kullanıyorum. Çevreye ilgileri arttı (5 yıl deneyimli erkek sınıf öğretmeni, İzmir).





Matematik dersinde oluşturmacı yaklaşımı kullanmakta zorluk çekiyorum. Öğrencilerin kendi kendine yapabileceği etkinlikler sıkıntılı (18 yıl deneyimli kadın sınıf öğretmeni, İstanbul). Zaman yeterliyse kullanıyorum. Her derste kullanılabileceğine inanmıyorum. Konuya bağlı olarak etkisiz olabilir bazı derslerde. Özellikle sözel derslerde kullanamıyorum (12 yıl deneyimli kadın sınıf öğretmeni, Ankara).

Oluşturulması beklenen bilgiye dair sorular sorulduğunda, öğrencilerin pasif kalmaları da eleştirilmiştir (n= 10). Benzer bir şekilde, katılımcılar öğrencinin aktif katılımının sağlanabilmesi için motivasyonsuz öğrencileri güdülemek bir sınırlılık olarak yorumlamışlardır (n= 9). Öğrencilerin hazırbulunmuşluk seviyelerinin oluşturmacı yaklaşım uygulamaları için yeterli olmadığı, (n= 8), buna ek olarak araştırma imkânlarında sınırlılığın da bilgi edinme ve yeni bilgiler oluşturmaya engel olduğu belirtilmiştir. Velilerin maddi problemleri de (n= 4) gerekli malzeme ve kaynaklara ulaşmada, internet ulaşımında sıkıntılara neden olmaktadır. Katılımcılardan ikisi oluşturmacı yaklaşımın etkililiğinin konuya göre değiştiğini, bir katılımcı ise özellikle sözel derslerde etkisine inanmadığını belirtmiştir. Sınırlılıkları konusunda bir katılımcı 4. sınıfın bütün konularının 3. sınıfta görülmediğini, içerikler arasında uyumsuzluk olduğunu belirtmiştir. Bu görüşü sadece 1 öğretmen belirttiği için tabloda sunulmamıştır.

Hizmet-öncesi ve Hizmet-içi Eğitim

Katılımcılar, oluşturmacı yaklaşıma yönelik soruları yanıtlarken hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime yönelik atıflarda bulunmuşlardır. Her iki eğitimde de uygulamaya yönelik çalışmalar yapılmadığını, özellikle hizmet-içi eğitimlerde eğitimi veren kişilerin sadece power-point ya da tepegöz kullanarak eğitim verdikleri vurgulanmıştır. Öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde oluşturmacı yaklaşıma dair teorik bilgi edindikleri ancak nasıl uygulanması gerektiğine dair deneyim edinemedikleri belirtilmiştir.

Eğitim fakültelerine düşen roller konusunda katılımcılar, hizmet-öncesi süreçte edindikleri teorik bilgilerinin yeterli olduğunu, öğretmenliğin deneyimle geliştirilen bir meslek olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle beklentilerinin hizmet-içi eğitimler için daha büyük olduğunu belirten katılımcılar, öğretmen aday ve öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonlarının farklı olduğunu vurgulamışlardır. Oluşturmacı yaklaşım konusunda uygulama içeren eğitimlere ihtiyaç duyulduğu çalışmanın bulguları arasındadır. Okul deneyimi derslerinde yeterli verimi alamadıkları da vurgulanmıştır.

Tablo 6.

Tema: Hizmet-öncesi eğitim (n= 24)

| Kodlar | f | % |
|-----------------------|----------|----------|
| Teorik açıdan yeterli | 12 | 50 |
| Uygulama yönü eksik | 9 | 37,5 |
| Stajlar verimsiz | 3 | 12,5 |
| Toplam | 24 | |





Hizmet öncesinde yapılandırıcı yaklaşımla ilgili bir eğitim aldık mı hatırlamıyorum ancak hizmet-içi eğitimler çok sıkıcıydı ve hiç uygulama da yapamadı. 1 hafta geçti ve etkisizdi (14 yıl deneyimli erkek sınıf öğretmeni, Ankara).

Çalışmaya 138 sınıf öğretmeni katılmış ve sadece 34 (%24,6) katılımcı hizmet içi eğitime katılmış, katılımcılardan 104'ünün (%75,4) hizmet-içi eğitime katılmadıkları görülmüştür. Bu nedenle çalışmanın bu kısmı veri açısından oldukça sınırlıdır. Hizmet-içi eğitime katılan öğretmenler ise, verimli bir eğitim olmadığını, sadece duvara yansıtılanların okunduğunu, eğitimi veren uzmanla etkileşim halinde olmadıklarını, etkisiz bir eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak, öneriler eğitim alan ve almayan katılımcıların ortak bir ihtiyacını ortaya koymuştur, katılımcılar öğretmenlerin ve eğitim veren uzmanların aktif katılımıyla uygulamalı bir hizmet-içi eğitime ihtiyaç duymaktadırlar.

Tablo 7.

Tema: Hizmet-içi eğitim (n= 14)

| Kodlar | f | % |
|-------------------|----|------|
| Verimsiz | 14 | 100 |
| Uygulama ihtiyacı | 4 | 28,5 |
| Toplam | 18 | |

Öğrenme-öğretme süreci

Bazı katılımcılar, oluşturmacı yaklaşıma uygun olarak hangi yöntemleri kullandıklarını yazmışlardır. Oluşturmacı yaklaşım tanımları arasında da vurgulanan soru sorup yanıtını öğrencilerden beklemek öğrenme-öğretme sürecinde katılımcılar tarafından sık kullanılan yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (n= 14). Katılımcılar, soru-cevap yöntemini kullanarak öğrencinin aktif katılımını sağladıklarını düşünmektedir. Okulun bulunduğu çevreden örnekler vererek somut olayların somutlaştırılmaya çalışılması, hikâyelerle konuların vurgulanması, örnek olay yöntemi (n= 9) katılımcılar tarafından kullanılan yöntemlerdendir. Beyin fırtınası yöntemi kullanılarak (n= 4) hem öğrencilerin düşünülmesi sağlamakta hem de farklı görüşler, tahminler ortaya konulmaktadır. Sınıfta yapılan canlandırmaları da drama yöntemi olarak değerlendiren katılımcılar, olayları öğrencinin zihninde somutlaştırmak için bu yöntemi kullandıklarını belirtmişlerdir. Toplam 6 katılımcı, Tüm yöntemlerle birlikte oluşturmacı yaklaşımı da kullandıklarını belirtmiştir. Fakat süreç ve uygulamalar hakkında katılımcılar tarafından bilgi verilmediği için tabloda uygun bir kodlama olarak yer verilememiştir.

Tablo 8.

Tema: Öğrenme-öğretme süreci (n=30)

| Kodlar | f | % |
|-----------------|----|------|
| Soru-cevap | 14 | 46,6 |
| Örnek olay | 9 | 30 |
| Beyin fırtınası | 4 | 13,3 |
| Drama | 4 | 13,3 |
| Toplam | 31 | |





Öğrencileri derse hazırlaması yönünden yapılandırmacı yaklaşım oldukça önemlidir. Soru soruyorum ve cevabını bekliyorum. Verileni somut hale getirdiğinden soru cevap yöntemini kullanıyorum, örneklerle açıklıyorlar. Canlandırmalar da yapıyoruz konuyla ilgili (3 yıl deneyimli kadın sınıf öğretmeni, İstanbul).

Gezenler konusunda drama etkinliği yaptık örneğin. Güneş tutulması, ay tutulması bunlarla ilgili canlandırmalar, sonrasında soru-cevap etkili. Drama etkinliklerini öğrenciler çok seviyor (10 yıl deneyimli kadın sınıf öğretmeni, Ankara).

Soru-cevap, akran öğrenmesi, tüm yöntemleri zaman yettikçe kullanıyorum. Soruyu çok dikkatli dinliyorlar, öğrenciler aktif oluyor (16 yıl deneyimli kadın sınıf öğretmeni, İzmir).

Ölçme-Değerlendirme

Katılımcılara, oluşturmacı yaklaşımın bir tamamlayıcısı olarak görülen alternatif değerlendirme yöntemlerinin (akran değerlendirmesi, performans-proje ödevleri, rubric gibi) uygulanmasına yönelik görüşleriniz nelerdir sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya bazı katılımcılar sadece 'kullanıyorum' yazarak yanıt verirken, bazı katılımcılar kullandıkları bütün yöntemleri sıralamışlardır. Özellikle proje ödevlerinde velilerin etkisini eleştiren katılımcılar, öğrencinin çaba harcamasına engel olduğunu ve öğrenme sürecini olumsuz etkilediklerini belirtmişlerdir. Bulgular arasında dikkat çeken başka bir nokta ise çoktan seçmeli, doğru-yanlış sorularının da tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri arasında sayılmasıdır. Tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritaları ilgili hiç yorum yapılmaması da çarpıcı bulgular arasındadır.

En sık kullanılanları ölçme değerlendirme yöntemleri arasında proje ödevleri (n=31), performans görevleri (n=28) ve ürün dosyaları (n= 19) yer almaktadır. Bir katılımcı erken yaşlarda akran değerlendirmesi yapmanın demokratik bir ortam sağlamada çok önemli olduğu ve küçük yaşlarda yapıcı eleştiri yapmaya ve duymaya alışmanın gelecekte önemli olumlu etkileri olacağını vurgulamıştır. Yapılandırılmış grid (n= 1) ise sadece bir katılımcı tarafından kullandıkları ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri arasında belirtilmiştir. Tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritaları gibi, yapılandırılmış grid'in de çok az kullanıldığı söylenebilir.

Tablo 9.

Tema: Ölçme-değerlendirme yöntemleri (n=70)

| Kodlar | f | % |
|----------------------------|----------|----------|
| Proje ödevleri | 31 | 44,2 |
| Performans görevleri | 28 | 40 |
| Ürün dosyası değerlendirme | 19 | 27,1 |
| Akran değerlendirmesi | 4 | 5,7 |
| Öz değerlendirme | 2 | 2,8 |
| Yapılandırılmış grid | 1 | 1,4 |
| <i>Toplam</i> | 85 | |

Bazı katılımcılar ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında fikirleri sorulduğunda sadece "kullanıyorum" (n= 10) diyerek soruyu yanıtlamışlardır. Zaman kaybı olduğunu düşünen (n= 8) katılımcılar da sadece zaman bulduka





kullanabildiklerini (n=6) belirten katılımcılar da fikirlerini belirtmişlerdir. Zaman sıkıntısını oluşturmaya yaklaşım uygulamaları için sınırlılık olarak gören katılımcılar, oluşturmaya yaklaşımın gerektirdiği ölçme değerlendirme yöntemlerini zamanları oldukça kullanmaktadırlar (n= 6). Yine zaman sıkıntısı ve sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle programlarda önerilen yöntem ve teknikleri kullanamadıklarını belirten katılımcılar, az mevcutlu sınıflarda bu yöntem ve tekniklerin uygulanabileceğini (n= 5) düşünmektedirler. Ayrıca, sınıfların kalabalık olmasından dolayı bazı tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerinin değerlendirilmesinin mesai dışında da çok zaman aldığına altını çizmişlerdir. Bu fikri paylaşan 5 katılımcıdan ikisi ise bu yöntemlerin ancak az mevcutlu özel okullarda uygulanabileceği kanaatinde. Tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin ulusal merkezi sınavlarla uyumsuz olması da eleştirilmiştir (n= 5).

Tablo 10.

Tema: Ölçme-değerlendirmeye yönelik genel görüşler (n=32)

| Kodlar | f | % |
|--|----|------|
| Kullanıyorum | 10 | 31,2 |
| Zaman kaybı olarak görüyorum | 8 | 25 |
| Zamanım oldukça kullanıyorum | 6 | 18,7 |
| Merkezi sınavlarla uyumsuz | 5 | 15,6 |
| Sınıf mevcudu az olan sınıflarda etkili olabilir | 5 | 15,6 |
| Kâğıt israfı olarak görüyorum | 2 | 6,2 |
| Klavuz kitaptaki örnekleri kullanışsız buluyorum | 2 | 6,2 |
| Toplam | 38 | |

Ünite değerlendirme testleri güzel, konularla uyumlu hazırlanmış genelde. Sınavlar uygulanmakta, öğrenci sayısının çokluğu nedeniyle uzun süre almaktadır. Öğrencilerin mevcutlarından dolayı sözlü sırasının gelmesi zaman almaktadır (13 yıl deneyimli erkek sınıf öğretmeni, İstanbul).

Ölçme değerlendirme yöntemlerini %60 civarında uygulamıyoruz. Nedeni, konuların zaman alması, çevre şartları, kırsal kesimin ve okulun şartları, öğrencilerin derse hazırbulunuşluk düzeyinin düşüklüğü gibi nedenlerden yeterince ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanamıyoruz (4 yıl deneyimli erkek sınıf öğretmeni, Ankara).

Gereksiz ayrıntılardan ibaret olduğu için uygulamıyorum (5 yıl deneyimli kadın sınıf öğretmeni, İstanbul).

Sadece proje ve performans ödevlerini kullanabiliyorum. Çok fazla vakit alıyor. Kitaplardaki sorular çok az. ölçme ve değerlendirmeye daha çok önem verilmeli (8 yıl deneyimli erkek sınıf öğretmeni, Ankara).

Az bir kısmını kullanıyorum. Çünkü hemen hepsini gereksiz, formalite buluyorum (10 yıl deneyimli kadın sınıf öğretmeni, Ankara).

Fazla kullanmıyorum. Objektif olduklarını düşünmüyorum. Taşıma merkezli bir okulda çalıştığımız için ürün dosyalarına gereken önem öğrenciler tarafından verilmiyor (14 yıl deneyimli kadın sınıf öğretmeni, Ankara).

Sözlü, yazılı ve ders içi performans görevi gibi yöntemler uygulanabilir. Ancak ürün dosyası gibi yöntemlerin sınıfların kalabalık oluşundan dolayı sağlıklı olarak uygulanamıyor (10 yıl deneyimli kadın sınıf öğretmeni, İstanbul).





TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, katılımcılar oluşturmacı yaklaşım tanımını yapmaktan ziyade uygulamaya yönelik dönütler vermiştir. Benzer bir şekilde, Dündar (2008, s. 13) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin oluşturmacı yaklaşım tanımlarında teorik bir açıklama değil, pratik, uygulamaya dönük tanımlama ile açıklamalarını yaptıkları ortaya konmuştur. Dündar (2008) bu durumu öğretmenlerin kendilerinin birer teorisyen değil, sınıf içi uygulamalarda deneyimli öğretmen olarak algıladıkları ya da oluşturmacı yaklaşıma dair genel ve yüzeysel bilgi sahibi oldukları şeklinde yorumlanabileceğini belirtmiştir. Temli (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, yine oluşturmacı yaklaşıma yönelik tanımlamalardan kaçınıldığı, öğrencilerin aktif olması, öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde rehber olma rolü gibi belli başlı özelliklerinin vurgulandığı belirtilmiştir.

Oluşturmacı yaklaşımın ilkökul düzeyinde değilde, ortaokul ve sonrasında uygulanması gerektiği bu çalışmanın bulguları arasındadır. Benzer bir şekilde, Özmen'in (2003) çalışması da öğretmenlerin öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında karar verme yeterliğine sahip olmadıklarına inandıkları ortaya konmuştur. Hazır-Bıkmaz (2006) tarafından yapılan bir çalışmada hizmet-içi ve hizmet öncesi eğitimin sınırlılıkları eleştirilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, hizmet-öncesi eğitimden ziyade hizmet-içi eğitimin öğretmenler tarafından eleştirildiğini, etkili ve uygulama ağırlıklı hizmet-içi eğitime ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Hizmet öncesi eğitimin eleştirilmemesinin nedeni, formasyonla öğretmen olan katılımcıların örnekleme dahil edilmesi olduğu düşünülmektedir.

Oluşturmacı yaklaşım uygulamalarında ve oluşturmacı yaklaşımın gerektirdiği ölçme değerlendirme yöntemlerinde en sık vurgulanan sınırlılıklar kalabalık sınıflar, yetersiz araç-gereç ve zaman sınırlılığıdır. Benzer şekilde, *kalabalık sınıflar* (Özmen, 2003; Yaşar ve diğ., 2005; Dursun, 2006; Dindar ve Yangın, 2007; Toprakçı, 2010, Boyacı, 2010; Unayağyol, 2010), *yetersiz araç-gereç* (Bağcı-Kılıç, 2003; Acat ve Demir, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kurtdede-Fidan, 2008; Çengelci, 2008) ve *zaman sıkıntısı* (Özmen, 2003; Kaptan, 2005; Selvi, 2006; Acat ve Demir, 2007; Dindar ve Yangın, 2007; Demirci-Güler ve Laçın-Şimsek, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Çengelci, 2008; Güven, 2008; Sağlam, 2009; Adal, 2011) birçok çalışmada altı çizilen sıkıntılardır. Bu sınırlılıkların yanı sıra öğrencilerin pasif dinleyiciler olarak kalma isteği de çalışmanın bulguları arasındadır. Altun ve Şahin (2009) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir şekilde sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin alışkın oldukları şekilde sıralarında oturarak her şeyi öğretmenden bekledikleri görüşünde olduklarını ortaya koymuştur.

Oluşturmacı yaklaşımın bir boyutu olarak çok yönlü yöntem ve tekniklerle süreç değerlendirmesi vurgulanmaktadır. Tezci (2002) bilgiyi oluşturmada zihinsel sürecin açığa çıkarılması gerektiğini, sonuç odaklı çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış, boşluk doldurma tipi sınavların sürece yönelik değerlendirmede sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, katılımcıların sınavlarda soru tiplerindeki çeşitliliğin alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin





kullanılması anlamına geldiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Bir başka ifadeyle, kavram haritası, yapılandırılmış grid, öğrenci ürün dosyası, proje görevleri, performans değerlendirme, görüşme, sözlü sunum, öz değerlendirme gibi metotlar yerine sonuç değerlendirmesine özgü soru tipleri ile dönem içerisinde değerlendirme yapılmaktadır ve bu soru tipi çeşitliliği tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemleri gibi algılanmaktadır. Adıgüzel (2009) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin programların değerlendirme boyutunda nadiren sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir. Ancak, bu çalışmanın sonuçları süreç değerlendirmesi, alternatif ölçme değerlendirme yöntemleriyle ilgili katılımcıların yorum farkları olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenler, programlarda da yeri olan kalem kağıt testleri dışındaki alternatifleri uygulamak yerine alışkın oldukları yazılı sınavlardaki soru tipi çeşitliliğinin yeterli ve oluşturmacı yaklaşım gerekliliklerini karşılamada etkili olduğu düşünülmektedir. Adıgüzel (2009) tarafından yapılan çalışmayla bu çalışmanın bulgularının aslında paralel olduğu söylenebilir. Nedeni ise süreç değerlendirmesi ya da alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik öğretmenlerin algıdır. Yazılı soru tiplerindeki çeşitlilik yeterli görülüyorsa, bu alışkın olunan değerlendirme yöntemiyle ilgili sorun yaşanmaması olağan görünmektedir.

Soru-cevap yöntemi sınıf öğretmenlerinin en sık kullandığı yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Aykaç, 2011). Dündar (2008) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin soru sorarken yanıtı bilgi düzeyinde olan ya da evet-hayır olarak yanıt verilebilecek kapalı uçlu sorular sorduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada, “çok soru sorarak dersin işlenmesi” oluşturmacı yaklaşımın tanımları arasında verilmiş ve öğretmenlerin bu durumun öğrenciyi aktif kıldığı düşüncesinde olduğu belirlenmiştir. Soru-cevap yöntemine değinen katılımcılar, tartışma yöntemini kullandıklarını belirtmemiş, bu durum da kapalı uçlu soruların sorulduğu fikrini oluşturmuştur.

Çalışmanın sınırlılığı olarak da kabul edilebilecek yönlerinden biri, çalışmaya katılan hizmet-içi eğitim programlarına katılan sınıf öğretmenlerinin sayısının azlığıdır. Her 5 katılımcıdan birinden daha az katılımcı hizmet-içi eğitime katılmıştır. Eğitime devam eden katılımcıların yarısından daha azı (% 41,2) bu eğitimin verimsiz olduğunu belirtmiş, diğer katılımcılar ise herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Gelecek çalışmalarda programların uygulayıcıları olan öğretmenlere hizmet öncesi eğitim sürecinde etkili bir eğitim verilip verilmediği, öğretim üyelerinin derslerinde bu yaklaşımı ne derece uyguladıkları araştırılabilir. Bu nedenle hizmet öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi yapılarak ders içi uygulamalar, sınıf içi gözlemler yapılarak araştırılabilir. Üniversite düzeyinde oluşturmacı yaklaşımın ne derece uygulandığı ve davranışçı perspektiften ve daimici-esasici felsefelerden ne kadar uzak uygulamalar yapıldığı araştırılabilir. Benzer bir şekilde, öğretmenlerin gerçek sınıf ortamında hangi uygulamaları kullanmayı tercih ettiği, hangi uygulamaları oluşturmacı yaklaşım uygulamaları olarak tanımladığı belirlenerek etkili bir hizmet-içi eğitim programı geliştirilebilir. Böylece programların uygulayıcı





olan öğretmenlere hizmet-içi ve öncesi eğitimleri sırasında oluşturmacı yaklaşımı tartışarak ve uygulayarak akıllarındaki sorulara yanıt bulma fırsatı sağlanabilir.

Kaynakça

- Acat, B., & Demir, E. (2007, Eylül). *Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat.
- Adal, E. E. (2011). *Science teachers' perceptions of the elementary science and technology curriculum*. Yayınlanmamış master tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Akar, H. (2003). *Impact of constructivist learning process on preservice teacher education students' performance, retention, and attitudes*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Altun, S., & Büyükduman, F. I. (2007). Teacher and student beliefs on constructivist instructional design: A case study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(1), 30-39.
- Altun, T., & Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 15-32.
- Bağcı-Kılıç, G. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMMS): Fen öğretimi bilişsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim Online* 2(1), 42- 51.
- Boyacı, K. (2010). *2005 ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji programının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış master tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Brooks, J.G., & Brooks, M.G. (1999). *The case for constructivist classrooms*. U.S.A.: ASCD.
- Clarke, B., Clarke, D., & Sullivan, P. (1996). The mathematics teacher and curriculum development. In A.J. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & C. Laborde (Eds.). *International handbook of mathematics education* (pp.1207-1233). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Çengelci, E. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış master tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Davis, K. S. (2002). Change is hard: What science teachers are telling us about reform and teacher learning of innovative practices. *Science Education*, 87, 3-30.
- Demirci-Güler, M. P., & Laçın-Şimşek, C. (2007, April). *2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşleri*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dindar, H., & Yangın, S. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına geçiş sürecinde öğretmenlerin bakış açılarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 185-198.
- Duffee L., & Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science education*, 76(5), 493-506.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ercan, F., & Akbaba-Altun, S. (2004). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Ankara, 311-319.





- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi: nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 221-254.
- Eğitim Reformu Girişimi (2006). *Öğretim programları inceleme ve değerlendirme-I*, ERG Raporları.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of Educational Change*. Columbia University, Teachers College Press.
- Gallagher, J. J., & Tobin, K. (1987). Teacher management and student engagement in high school science. *Science Education*, 71(4), 535-555.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gömlüksiz, M. N., & Dilci, T. (2007). Yeni ilköğretim programının etkililiğine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat, 73-79.
- Graffam, B. (2003). Constructivism and understanding. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 10(1), 13-22.
- Güven, S. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 177, 224-236.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2006). The elementary curricula and teachers. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(1), 97-116.
- Kaptan, F. (2005). Fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla ilgili değerlendirme. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Ankara, 282-298.
- Kaya, O. N. (2003). Eğitimde alternative bir değerlendirme yolu: Kavram haritaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 265-271.
- Koç, C. (2011). Öğretmen adaylarının öğretimde akran değerlendirmesi hakkında görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1979-1989.
- Kurtdebe-Fidan, N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 48-61.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2003). İlköğretim Program Dosyaları. 22 Kasım 2007 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php> adresinden alınmıştır.
- Metin, D., & Cansüğü-Koray, Ö. (2007). Hizmet içinde görevli öğretmenlerin yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri: Nitel bir çalışma. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat, 185-192
- Motshekga, A. (2009). Report of the task team for the review of the National Curriculum Statement. 14 Aralık 2010 tarihinde <http://www.slideshare.net/muavia/curriculum-implementation-review-report-2009> adresinden alınmıştır.
- Ocak, G. (2006). Ürün seçki dosyaları hakkındaki öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim*, 170(2), 217-229.[Online], http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/170/170/g%FCrb%FCz%20ocak.pdf adresinden 14.02.2014 tarihinde alınmıştır.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3rd ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Özden, Y. & Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan oluşturmacılığa: Öğrenme paradigmasının dönüşümü ve Türk Eğitimi. *Bilgi ve Toplum*, 1, 71-82.
- Özmen, G. S. (2003). *Fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış master tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.





- Ponder, G., & Doyle, W. (1977, April). Teacher practicality and curriculum change: An ecological analysis. Annual meeting of the American educational research association. 21 Aralık 2011 tarihinde <http://eric.ed.gov/PDFS/ED136390.pdf> adresinden alınmıştır.
- Popham, W. J. (1997). What's wrong and what's right with rubrics? Ebsco, 20 Aralık 2010 tarihinde <http://www.scribd.com/doc/62134410/Popham-1997-Whats-Wrong-and-Whats-Right-With-Rubrics> adresinden alınmıştır.
- Richards, J. (1995). Constructivism: Pick one of the above. In P. Steffe, & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education*. (pp. 57-64) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sağlam, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri ve derslerin yürütülmesinde karşılaştıkları sorunlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 496-507.
- Scott, F. B. (1994). Integrating curriculum implementation and staff development. *Clearing House*, 67(3), 157-161.
- Selvi, K. (2006, Eylül). *İlköğretim programlarının sınıf öğretmeni görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Temli, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen ve teknoloji öğretim programına yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tezci, E. (2002). Oluşturmacı öğretim tasarımı uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık ve başarılarına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Toprakçı, E. (2010) The Reality of Primary Schools and Basic Education in Turkey *E-IJER e-International Journal of Educational Research* Vol 1, No 1 (2010) Summer 2010 pp: 1-17 Full Paper: <http://www.e-ijer.com/ijer/index.php/files/issue/view/2/showToc>
- Unayağyol, S. (2010). Öğretmenlerin fen ve teknoloji programının uygulanması sürecinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri (Yozgat ili örneği). *1.Ulusal eğitim programları ve öğretim kongresi, Balıkesir*, 609-614.
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Yıldırım, A. & Kasapoğlu, K. (2012, Nisan). *Teachers' perception of constructivist curriculum change as a predictor of their implementation of constructivist teaching-learning activities in class*. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA), Vancouver, Canada.
- Williams, M. E. (2008). *Teachers change during a professional development program for implementation of the Science Writing Heuristic approach*. Yayımlanmamış master tezi, Iowa State University, Iowa, USA.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.
- Yaşar, S., Gültekin, M., Türkan, 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*, Ankara, 51-63.





Ek-1: Veri toplama aracında yer alan sorular

1. Sizce oluşturmacı yaklaşım (yapılandırmacı yaklaşım) olarak yeni programlara damgasını vuran anlayış ne anlam ifade ediyor?
 - 1.1. Sizin oluşturmacı (yapılandırmacı) eğitim tanımınız nedir?
 - 1.2. Oluşturmacı yaklaşım benimsenmiş bir öğrenme-öğretme sürecinin temel özellikleri nelerdir?
 - 1.3. Oluşturmacı (yapılandırmacı) yaklaşıma dayalı öğrenme-öğretme süreci uygulamalarında süreci iyileştirmek/geliştirmek için neler yapılabilir?
 - 1.4. Oluşturmacı (yapılandırmacı) yaklaşım uygulamalarında sınırlılıklarla karşılaşılıyor musunuz? Evet ise, hangi sınırlılıklarla karşılaşılıyorsunuz?
2. Oluşturmacı yaklaşımın bir tamamlayıcısı olarak görülen alternatif değerlendirme yöntemlerinin (akran değerlendirmesi, performans-proje ödevleri, rubrik gibi) uygulanmasına yönelik görüşleriniz nelerdir?
3. Hizmet-öncesi eğitiminiz sırasında oluşturmacı yaklaşıma dair eğitiminizin, sınıflarınızdaki uygulamasına katkısını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - 3.1. Hizmet-içi eğitiminiz sırasında oluşturmacı yaklaşıma dair eğitiminizin, sınıflarınızdaki uygulamasına katkısını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - 3.2. Daha etkili uygulamalar için neler yapılabilirdi/yapılabilir?
4. Oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda yürürlüğe giren öğretim programları uygulamalarını etkili buluyor musunuz?
 - 4.1. Uygulamaların daha etkili olabilmesi için eğitim fakültelerine düşen rol neydi? Bu sorumluluklar nederecede yerine getirildi? Neden?
 - 4.2. Özellikle öğretim elemanlarının bu süreçteki sorumluluklarını nasıl tanımlarsınız?
5. Sizce öğretmenlerimizin okullarda oluşturmacı yaklaşımı uygulayabilmeleri için gerekli koşullar (fiziksel, eğitim düzeyi, sınav sistemi, eğitimden beklentiler) nelerdir?
 - 5.1. Bu gerekler karşılanırken hangi sınırlılıklarla karşılaşmaktasınız?





4th and 5th Classroom Teachers' Views on Constructivism

Assist. Prof. Dr. Yeliz Temli Durmuş

Uşak University -Türkiye

yeliztemli@gmail.com

Extended Abstract

Purpose: Ministry of National Education (MNE) renewed centralized elementary schools curricula in 2004 and started to be implemented nation wide in the 2005-2006 academic year. The basic purpose of the change was to transform traditional behaviorist curricula to constructivist curricula. This radical change requires teachers' endeavors to leave familiar practices and internalize the new bases. In order to be successful in curriculum change, the first step is to create positive perception among implementers of a curriculum. The purpose of the study is to determine 4th and 5th grade classroom teachers' views on constructivist approach through a survey research design.

Method: In the study, surveys developed by the researcher, were administered to 4th and 5th grade classroom teachers working in 3 big cities. The participants (N= 138) have 13.08 (SD= 7.82) years experience and 97(70.3%) female and 39 (28.3%) male voluntary teachers participated in this study. Based on MNE Statistics 2008-2009 data, the ratio among 3 cities were determined and schools were determined by applying random selection. In total of 20 schools in İzmir, 20 schools in Ankara and 32 schools in Istanbul were randomly selected. Participants were 138 teachers, 54 classroom teachers working in İstanbul, 45 classroom teachers working in İzmir and 39 classroom teachers working in Ankara. Qualitative data were analyzed through coding-based content analysis. Data coding was done by the researcher and then another person who is an expert in field of Psychological Counseling and Guidance analyzed a selected sample of raw data. In the end, findings of the two people were compared and differences were discussed till a common understanding was developed as suggested. Participants' approvals were provided for reliable analysis. The findings of some surveys filled out by the participants whose opinions were demanded for participant approval were discussed with them and their approvals were taken.

Findings: Findings showed that classroom teachers did not explain the requirements of constructivist approach implementations. They believe in they do not experience how to implement the content of curricula based on constructivist approach during their in-service teacher training programs and pre-service education. In other words, the findings showed that in-service teacher training programs could be developed about constructivism and the participants are in need of asking questions on constructivism in their minds in a constructivist learning environment. Classroom teachers also highlighted some limitations to use constructivist approaches in classes. Insufficient students' pre-requisite learning, crowded classrooms, and insufficient





number of materials were stated as limitations. Another limitation was that students are reluctant to research to construct their own knowledge and they want to keep passive roles as listeners. Some participants evaluate complementary assessment techniques as waste of time and waste of paper. The discrepancy between central exams and complementary assessment methods and technique suggested by the curricula creates problems. Because curricula demand for product evaluation and process evaluation was perceived as unnecessary to take higher score in the national exams. Moreover, parents' pressures on teachers to cover contents that can be encountered in national exams and asking multiple choice questions in the exams to pass the course leads to unwillingness to use complementary assessment techniques.

Recommendations: Although curricula developed based on constructivist approach, constructivism has not been implemented in classes because of crowded classrooms, national exams, time limitations, and so on. In-service teaching training programs could be developed so as to find answers to teachers's questions on constructivist implementation in their mind. Additionally, observations can be conducted to reach in detail information on how constructivism is implementing in real classrooms or to what degree it is implementing.

Keywords: Primary school, Constructivism, Teacher views, Classroom teachers.

