

TC  
MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJELERİ BİRİMİ

Proje No: BAP-EF İB (İÜ) 2007-1

PROJENİN ADI  
Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillerinin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı  
Oluşturma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Proje Ekibi  
Yürütücü: Yard. Doç. Dr. Işıl ÜREDİ  
Araştırmacı(lar): Yard. Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ

MART- 2009

MERSİN

<b>Proje No:</b> BAP-EF İB (İÜ) 2007-1
<b>Proje Başlığı:</b> Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi
<b>Proje Yürütücüsü ve Araştırmacılar:</b> Yard. Doç. Dr. Işıl Üredi- Yard. Doç. Dr. Lütfi Üredi
<b>Projenin Yürütüldüğü Kuruluş ve Adresi:</b> Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yenişehir Kampüsü 33169 Yenişehir/Mersin
<b>Projenin Başlangıç ve Bitiş Tarihleri:</b> 01.09.2007-20.03.2009
<b>Öz</b> Bu projede sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri "Öğretim Stili Ölçeği", yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri ise "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" ile ölçülmüştür. Araştırma sonucu öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğunun görüşlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamının orta düzeyde oluşturulduğu, sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerine göre materyal ve kaynakların çözüme götürmesi, yansıtma ve kavram keşfi için motivasyonu sağlama özelliğinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
<b>Anahtar Kelimeler:</b> Sınıf Öğretmeni, öğretim stili, yapılandırmacılık
<b>Projeden Yapılan Yayınlar:</b>

## PROJE SONUÇ RAPORU

### ÖNSÖZ

2005-2006 eğitim öğretim yılı, eğitim sistemimiz açısından son derece önemli bir dönüşümün gerçekleştiği bir süreç olmuştur. Eğitim sistemimiz programı ve uygulamalarıyla bir çok değişiklik geçirmiş olmasına karşın, 2005-2006 öğretim yılı itibarıyla uygulamaya konan yeni ilköğretim programı, eğitimde ilerlemeci felsefeyi temel alan köklü bir değişimi beraberinde getirmiştir. 1990 yılında Dünya Bankası ile ülkemiz arasında imzalanan protokolle başlatılan "Milli Eğitime Destek Projesi", 2000 yılında Avrupa Konseyi ile ülkemiz arasında imzalanan protokolle başlatılan "Temel Eğitime Destek Projesi" ile program değişiminin temelleri atılmıştır. Bu değişimle bilişsel ve davranışçı yaklaşıma dayalı olarak oluşturulan eski anlayış, yerini öğrencileri merkeze alan yapılandırmacı eğitim anlayışına dayanan uygulamalara bırakmıştır. Bu bakış açısıyla öğrenme sürecinde amaçların belirlenmesinden değerlendirme aşamasına kadar her aşamada öğrencilerin sorumluluk alması hedeflenmiştir. Yeni programla öğrencilere kazandırılması beklenen ortak beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme, teknoloji kullanma, iletişim, girişimcilik ve Türkçe'yi doğru kullanma becerileri olarak belirlenmiştir.

Yeni ilköğretim programının başarıya ulaşması üzerinde etkili olabilecek birçok faktörden bahsedilebilir. Bunlar, sınıftaki öğrenci sayısı, öğrencilerin bireysel özellikleri, sınıfın fiziksel koşulları, teknoloji kullanımı, öğretmenin özellikleri olarak sıralanabilir. Ancak programın başarıya ulaşmasındaki 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. Öğretmenler, öğrencilerinin özelliklerine, kazandırmak istedikleri becerilere, konu alanına, öğrenme ortamının özelliklerine, sınıf yönetimine ilişkin bakış açılarına göre farklı öğretim stillerini tercih edebilirler. Öğretim stili, öğretmenlerin öğrenme süreci esnasında öğrencilerle olan etkileşiminde sergilemiş olduğu süreklilik gösteren davranışlarla ilgili bir kavramdır. Bu bakımdan bir öğretmen içinde bulunduğu bağlama göre farklı öğretim stillerine sahip olsa da baskın olarak benimsediği bir stile özgü davranışları sergilemesi de mümkün olabilir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin hangi öğretim stillerini tercih ettikleri, tercih ettikleri öğretim stillerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri üzerindeki etkisi ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada etkili olabilecek bir değişkenler olarak cinsiyet ve mesleki kıdem incelenmiştir. 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. Bu proje Mersin Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmektedir.

## ÖZET

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yapılandırıcı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri, Grasha (1996) tarafından geliştirilen Üredi (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretim Stili Ölçeği", aracılığıyla, yapılandırıcı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri ise Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilen Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği" (YÖÖÖ) ile ölçülmüştür. Öğretmenlerin yapılandırıcı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri, öğretmen ve öğrenci algısına göre değerlendirilmiştir. Ölçme araçları Mersin ilinde 34 okulda görev yapan toplam 354 sınıf öğretmenine ve bu okulların 4.ve 5. sınıflarına devam eden 807 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri öğretim stillerinin temsilci/kolaylaştırıcı/uzman ve kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğunun görüşlerine göre yapılandırıcı öğrenme ortamını orta düzeyde oluşturulmaktadır. Araştırma sonucuna göre materyal ve kaynakların çözüme götürme, yansıtma ve kavram keşfi için motivasyonu sağlama 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 anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Benzer şekilde yansıtma ve kavram keşfi için motivasyonu sağlama kapsamında temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmelerle uzman/otorite öğretim stiline sahip öğretmenler arasında temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde genel olarak ortaya çıkan sonuç mesleki kıdemi yüksek olan sınıf öğretmenlerin düşük olanlara göre oluşturdukları öğrenme ortamını daha fazla yapılandırıcı olarak algıladığıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Yapılandırıcılık, öğrenme ortamı, öğretim stili

## ABSTRACT

In this research, the effects of primary school teachers' teaching styles preference on construction of levels of constructivist learning environments are tried to be examined. To this end, survey method is used. For determining the teachers' teaching styles preferences, "Teaching Styles Inventory" developed by Grasha (1996), adopted to Turkish by Uredi (2006) and for determining teachers' levels of construction of constructivist learning environment, "Constructivist Learning Environments Questionnaire" that was developed by Tenenbaum, Naidu, Jegede and Austin (2001), adopted to Turkish by Fer and Cirik (2006) were used. Teachers' levels of construction of constructivist learning environment were evaluated according to teachers' and students' perceptions. The assessment tools were applied to 354 teachers from 34 primary schools, and 807 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade students in Mersin. Research results showed that most preferred teaching styles are delegator/ facilitator/ expert styles and facilitator/personal model/expert styles. Research results showed that constructivist learning environment was constructed average level according to teachers' and student's ideas. As a result of this study, a significant difference between delegator/ facilitator/ expert styles and facilitator/personal model/expert styles on material and measures targeted toward solutions, motivation toward reflections and concept investigation was found. There was a statistically significant difference between the delegator/ facilitator/ expert styles and expert/formal authority styles on motivation toward reflections and concept investigation. The difference was in favor of the delegator/ facilitator/ expert teaching styles. Findings of this study indicated a significant professional year difference in construction of constructivist learning environment. Additionally, findings also display that the teachers' perceptions about constructivist learning environment who had high professional seniority were obtained to be higher than others.

**Key Words:** Constructivism, learning environment, teaching style

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	1
ÖZET.....	2
ABSTRACT.....	3
İÇİNDEKİLER.....	4
TABLolar LİSTESİ.....	5
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b> .....	6
1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı.....	8
1.1.1. Yapılandırmacılığın Temelleri ve Tanımı.....	8
1.1.2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Genel Özellikleri.....	9
1.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Oluşturulmasına İlişkin Genel İlkeler.....	13
1.1.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Öğretmenin Rolü.....	13
1.1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Öğrencinin Rolü .....	14
1.2. Öğretim Stilleri.....	15
1.2.1. Öğretim Stilinin Temelleri ve Tanımı.....	15
1.2.2. Grasha (1996)'nın Öğretim Stili Modeli.....	16
1.2.3. Grasha (1996)'nın Öğretim Stillerinin Bütünleştirilmesi.....	17
<b>BÖLÜM II: YÖNTEM</b> .....	19
2.1. Araştırma Modeli.....	19
2.2. Evren ve Örneklem.....	19
2.3. Verilerin Toplanması.....	19
2.3.1. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği.....	19
2.3.2. Öğretim Stili Ölçeği.....	20
2.4. Verilerin Analizi.....	21
<b>BÖLÜM III: BULGULAR</b> .....	21
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	21
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	22
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	22
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	23
3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	25
<b>BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA</b> .....	28
<b>REFERANSLAR</b> .....	32
<b>EKLER</b> .....	37
<b>Ek-1: Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (Öğretmen Formu)</b> .....	37
<b>Ek-2: Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (Öğrenci Formu)</b> .....	38
<b>Ek-2: Öğretim Stili Ölçeği</b> .....	39

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
<b>Tablo 2.1:</b> Öğretmen ve Öğrenci Formu Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçek Faktörlerinin Cronbach Alfa Değerleri.....	20
<b>Tablo 3.1:</b> Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	21
<b>Tablo 3.2:</b> Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeylerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılım Tablosu.....	22
<b>Tablo 3.3:</b> Öğrenci Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeylerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılım Tablosu.....	23
<b>Tablo 3.4:</b> Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillerine Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeylerinin Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonucu.....	24
<b>Tablo 3.5:</b> Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeylerinin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ilişkisiz grup T-testi .....	25
<b>Tablo 3.6:</b> Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin varyans analizi ve Tukey Testi sonucu.....	26

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

İnsan öğrenmesinin doğası ve çeşitli ölçülerini en iyi geliştiren koşullar konusunda farklı teorilerin ortaya konmasıyla birlikte psikoloji alanında olduğu gibi eğitim alanında da davranışsallıktan bilişselliğe ve bilişsellikten yapılandırmacılığa doğru bir eğilim yaşanmıştır. 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 yıllardan sonra 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 öğrenme sürecinde öğrenenin aktif rol üstlenmesi ve kendi anlam yapılandırmasını oluşturabilmesi, öğretmenin başarılı bir şekilde bilgiyi aktarmasından daha önemlidir. "Bu yaklaşıma göre öğrenme dünyaya ilişkin anlayış oluşturma dürecidir. Öğrenme ortamında bilgi, sosyal etkileşimlerle oluşturulur ve bireye özgüdür" (Fox, 2001: 24). Bilgiye ve öğrenmeye ilişkin bu bakış açısı demoktarik 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. Hand, Treagust ve Vance (1997) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir sınıf ortamını nasıl algıladıkları araştırılmıştır. Araştırma sonucu, 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 göstermiştir. Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı sınıf ortamının özellikleri ile ilgili



diğer bir çalışma da Yanpar Şahin (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı sınıfın özellikleri; kontrol, yönlendirme, grup çalışması, öğrenci aktifliği, farklı materyal hazırlama süreci olarak tespit edilmiştir. 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.

Yapılandırmacılığın gerektirdiği, öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmalarına fırsat veren öğrenme ortamının oluşturulmasında en önemli rol öğretmene düşmektedir. Geleneksel öğrenme sürecinde öğretmen daha çok bilgiyi aktaran bir role sahipken yapılandırmacı öğrenme ortamında ise öğrencilerle etkileşim içerisinde bulunan ve öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmasına yardım eden bir özelliğe sahiptir. Bu özelliğe göre öğretmen öğrencilerini çeşitli özellikleri yönünden tanır ve öğrenmenin merkezine koyar.

Son yıllarda yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sergiledikleri davranışların, sahip oldukları öğretim stillerinin öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan araştırmalar 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 Hively, 2009) üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. 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 ortamına uygun davranışları sergileyebilme düzeyleri gelmektedir. Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı program anlayışının uygulamaya yönelik problemlerinin çözümlenmesi 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:

1. Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri nelerdir?
2. Öğretmen görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri nelerdir?
3. Öğrenci görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

## 1.1. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI

### 1.1.1. Yapılandırmacılığın Temelleri ve Tanımı

Yapılandırmacılık, bir bilgi felsefesi, öğrenme ve anlam kurma teorisidir. Bilginin doğası ve insanların nasıl öğrenmekte olduklarına dair bir açıklama getiren bu teoriye göre, insanlar, 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 bakış açısına göre öğrenenler özerk bir biçimde kendi öğrenme çevrelerini düzenleyerek bireysel anlam yapılarını oluştururlar (O'Donnell, 1997).

Jonnasen (1991, s.6) yapılandırmacılığı, “öğrenenlerin kendi gerçeklerini oluşturduğu ya da kendi tecrübe ve algılarına dayanarak anlamı yorumladığı, ve dolayısıyla bireyin bilgisini önceki deneyimlerinin, zihinsel yapılarının, nesne ve olayların anlamını yorumlamak için kullandığı bir süreç” olarak tanımlamıştır. Böylelikle yapılandırmacı yaklaşım, bilgiye olan bakış açısıyla öğrenen kişiyi öğrenmenin merkezine almaktadır. Yapılandırmacılara göre, bilgi, boşta duran ve içerikten bağımsız bir şey değildir. Bilgi, bir kimsenin çevresi ile etkileşimleri sonucunda kişisel olarak yapılandırmış olduğu bir üründür (Bhatnagar, 1997). Bilgi, mutlak olarak tanımlanamayan ancak sosyal etkinlikler yolu ile aktif olarak yapılandırılan bir özelliğe sahiptir (Applebee, 1993).

Yapılandırmacılık kavramının esas kökeni, septiklerin gerçek dünyanın mutlak bilgisine sahip olmamız yönündeki anlayışlarına dayanır. Buna karşılık bu yaklaşımın felsefi temeldeki açıklamaları 1800 ve 1900'lü yıllardaki Kant felsefesine ve İtalyan filozofu Giambattista Vico'nun düşüncesine ve nihayet 20. yüzyılın başında William James, John Dewey, F.C. Barlet, Jean Piaget ve L.S. Vygotsky gibi isimlere dayandırılmaktadır (Tezci ve Gürol, 2001).

Yapılandırmacılık kavramı, büyük bir olasılıkla Bruner'in “Buluş Yoluyla Öğrenme”yi yapılandırmacılık olarak tanımlaması kadar Piaget'in de kendi görüşlerini yapılandırmacılık olarak tanımlaması sonucunda ortaya çıkmıştır. Ancak çeşitli yorumlamalara rağmen Piaget'nin yapılandırmacı kuramın babası olduğu söylenir. Yine bu dönemde yapılandırmacı yaklaşıma göndermeler içeren, “üretken öğrenme”, “postmodern program”, “eğitimsel semiotik” gibi farklı kavramlar da ortaya çıkmıştır (Applefield, Huber ve Moallem, 2000).

Yapılandırmacı yaklaşımlar gerek epistemolojik gerekse pedagojik açılardan tam anlamıyla sağlam bir zemine oturtulamadığından farklı yorumlara yol açmıştır (Durmuş, 2001:94).

Bu yorumlamalardan biri olan “bilişsel yapılandırmacılık”, Piaget'nin öğrenme teorisine dayanmaktadır. Piaget, öğrenmeyi, öne sürdüğü uyum, özümseme ve denge teorileriyle açıklamaktadır. Uyum, zihinsel yapıyı, yeni durumlara ya da olaylara göre düzenleme; özümseme, yeni edinilen bir bilginin, zihinsel yapıya yerleştirilmesi; denge ise özümseme ve uyum sonucu dengeye ulaşma işlemidir. Bu yaklaşımın başlangıç noktası, kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu zihinsel yapılarıdır. Bu

bilişsel yapı dengededir. Kişi yeni bilgiyi bu bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır. Kişi, yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyorsa, bilişsel yapısının içinde özümser. Yeni bilginin özümsemesiyle kişi dengeye ulaşır. Eğer yeni bilgi kişinin önceki bilişsel yapısıyla çelişiyorsa kişi, yeni bilgiyi var olan bilişsel yapısının içinde özümsemeyeceğinden dolayı, bir dengesizlik yaşar ve bunun için bilişsel yapısında bir düzenleme yapma yoluna gider. Bu düzenlemeyi gerçekleştirirken, yeni bilgi, kişinin bilişsel yapısında özümseir ve kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır (Fosnot, 1996).

Yapılandırmacılığın bir başka öğrenme modeli olarak ifade edilebilecek yaklaşım ise öğrenmede sosyal bağlam üzerine vurgu yapan "sosyal yapılandırmacı" modeldir. Bu model, öğrenenlerin gerçek yaşamın pratik problemlerini çözme yeteneği üzerine temellendirilir. Bu perspektiften öğrenme en iyi, olduğu bağlamlarda yapılandırılır. Yapılandırılan bu bilgi ise öğrenenin kendi yorumudur (Tezci ve Gürol, 2001). Diyalektik yapılandırmacılık olarak da bilinen sosyal yapılandırmacılık, bilgi yapılandırmasının kökeni olarak; insanlar arasındaki bağlantıları, öğrenciler ile öğretmenler arasındaki paylaşma, tartışma, kıyaslama gibi iletişim yollarını görmektedir. Bu görüş Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme teorisinin bir yansımasıdır (Applefield ve ark, 2000). Vygotsky'e göre kişilerin içinde yaşadığı toplum ve kültür bilginin anlamlandırılmasında etkilidir. Kültür, dil ve çevresinde çocuk için önemli olan kişiler, çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlardır. Bu araçların kalitesi, bilişsel gelişimi biçimlendirir. Yine Vygotsky'e göre yetişkinin çocuğun bilgiyi içselleştirmesine yardım edebilmesi için iki noktanın belirlenmesi gerekir. Bunlardan birisi, çocuğun herhangi bir yetişkinin yardımı olmaksızın, bağımsız olarak kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyini belirlemektir. İkincisi ise, bir yetişkinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirlemektir. Bu ikisi arasındaki fark çocuğun "yakınsal gelişim alanı"dır. Öğretim de yakınsal gelişim alanının etkili olarak kullanılmasını sağlamalıdır. (Senemoğlu, 1998)

Kişilerin fikirleri, bağımsız bir şekilde inşa edip etmedikleri ya da bu süreci kolaylaştırmak adına sosyal bir etkileşime ihtiyaç duyup duymadıkları konusunda bir fikir birliğine varılamamıştır. Sosyal yapılandırmacılığın işbirlikli doğası, bilişsel yapılandırmacılığın bireysel doğasından farklıdır. Sosyal yapılandırmacılık, bilişsel gelişim ve kültürün etkisi noktasında sosyal değişimi vurgular. İşbirlikli öğrenme ve durumlu biliş gibi modellerle öğrenmenin meydana geldiği sosyal ve kültürel bağlamın önemine işaret eder. Ancak bir kimsenin bir kültür içerisinde ortaya koyduğu etkileşimleri gözlemeden bu kişinin bilişsel yapısını anlayabilmek oldukça güçtür. Bu nedenle gerek sosyal etkileşim gerekse kişisel bilgi yapılandırmaları bilişsel gelişimin önemli unsurlarıdır (Maypole ve Davies, 2001).

### **1.1.2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Genel Özellikleri**

Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı 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 oluşturmayı destekleme, sosyal müzakere ile 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. Hand ve arkadaşları (1997) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir sınıf ortamının oluşturulması ve öğrenenlerin böyle bir sınıf ortamının özelliklerini nasıl algıladıkları araştırılmıştır. Araştırma sonucu, öğrenenlerin 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 göstermiştir. Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı sınıf ortamının özellikleri ile ilgili diğer bir çalışma da Yanpar Şahin (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı sınıfın özellikleri; kontrol, yönlendirme, grup, öğrenci aktifliği, farklı materyal hazırlama süreci olarak belirlenmiştir.

Vernette ve arkadaşları (2001), yapılandırmacı öğrenme tasarımında sınıf ortamının özelliklerini şu şekilde belirtmişlerdir:

1. **Bağlantılar:** Öğrenciler önceki bilgileri ve deneyimleri ışığında yeni anlamlar ve fikirler geliştirirler. Öğrenciler, yeni bilgiler ile önceki anlamlandırmaları arasında bir bağ kurduğu zaman öğrenme gerçekleşir.
2. **Seçenekler:** Yapılandırmacı sınıflarda öğrencilere genellikle üzerinde çalışacakları konuları belirlemede bazı seçenekler ve tercihler sunulur. Öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir faktör olarak proje hazırlamalarında öğrencilerle birlikte çalışır.
3. **Uzlaşma:** Yapılandırmacılığın temel özelliklerinden biri de yeni bilgilerin önceki anlamlandırmalarla bağdaştırılmasıdır. Öğretmenler, öğrencilere, aktif olarak araştırma yapma ve bilgi edinme fırsatı sağlamalıdır ki, öğrenciler, çalıştığı bu süreç boyunca kişisel anlamları ile uzlaşsın ve onlarla müzakerelerde bulunsun.
4. **Öğrenme desteği:** Yeni bilgilerle karşılaştıkları zaman öğretmenlerin öğrencilere sağlamış oldukları yardım ve destek olarak adlandırılır. Bu form, sorular, ödevler, ulaşılabilir kaynaklar, çelişkiler ve sınıf faaliyetleri şeklinde açıklanabilir.
5. **Zaman:** Geleneksel okul ortamında zaman sabittir. Öğrenciler belli bir ders saati içerisinde öğrenim görürler. Okul günleri ve okul yılları aynıdır. Her bir öğrenci okul bünyesinde aynı zaman süresinde bulunur. Öğrencilerin öğrenme yetileri birbirinden farklı olduğu için bu model içerisinde öğrenim düzeyleri de öğrenciden öğrenciye değişiklik göstermektedir. Öğrencilere, ilginç ve bağlantılı problemleri araştırmak için zaman verildiğinde onlar, daha anlamlı bağlantılar kurabilirler ve daha anlamlı standartlara ulaşabilirler. Bu nedenle de yapılandırmacı öğrenme ortamında tüm öğrencilere uygun zaman ve destek verilerek üst düzeyde öğrenmenin gerçekleştirilmesi ön plandadır.
6. **Performans göstergeleri:** Performans göstergeleri, belirli bir sonuç dahilinde ortaya konulan farklı seviyelerdeki başarılı çalışmalarını tasvir eden ifadelerdir ve bu göstergelerin en iyileri, öğrencilerle birlikte çalışılarak elde edilir.

7. **Anlama (Understanding):** Ezber yoluyla, bir bilginin öğrenilmesi ya da uzun süre akılda tutulması imkansızdır. Öğrenciler, fikirlerin derinlemesine bir şekilde işlenmesine ihtiyaç duyarlar ve var olan materyali diğerlerine açıklayabilecekleri bir ortam oluşturulması ihtiyacı duyarlar.
8. **İşbirliği:** İçeriği anlamlı hale getirmek için kullanılacak etkili yollardan bir de, bu içeriğin paylaşılmasıdır.
9. **Teknoloji:** Yeni teknolojilerin kullanımı sadece eğitim konularının tekrarı için değil aynı zamanda araştırma ve analiz için de gereklidir. Öğrenciler teknoloji sayesinde gerekli verilere ve bilgilere etkili bir şekilde ulaşırlar. Yapılandırmacı öğrenme ise öğrencilerin, bu verileri, kanıt olarak ya da önemli soruların cevapları olarak değerlendirmesini sağlar.
10. **İnceleme:** Yapılandırmacı bir öğrenme ortamında öğrenciler genellikle verileri ya da bilgileri, sorularına cevap bulmak için, bir problemi çözmek için ya da bir gösteri, sunum hazırlamak için kullanırlar. Glasser (1998, akt: Vernette ve arkadaşları, 2001)'na göre "Eğitim bilginin kullanılmasına dairdir yoksa esas mesele bilginin edinilmesi değildir".
11. **Çeşitlilik:** Öğrenciler sınıfa geldiklerinde birbirlerinden farklı altyapılarını da beraberinde getirirler. Öğrenciler, sosyal, kültürel ve dilsel geçmişleri bakımından sınıf içerisinde çeşitlilik gösterirler. Öğretmenin bu çeşitlilikleri göz önünde bulundurmasıyla öğrenme daha etkili hale gelir.
12. **Amaca Yönelik Öğretim:** Yapılandırmacı sınıflar içerisindeki öğretmenler rehberlik görevini ne kadar üstlenmiş olurlarsa olsunlar, bu görev alanı onlardan ayrı olarak düşünülmemelidir. Yapılandırmacı öğretmenler, içsel ve amaca yönelik bir şekilde öğrencilerin geçmiş deneyimlerinden haberdar olmalıdır.
13. **Öğrenci Merkezlilik:** Yapılandırmacılık, öğretmenlerin ne yaptıklarına değil, öğrencilerin neler yaptıklarına odaklanır. Öğrenim süreci öğrencilerin ön bilgileri ile başlar ve onların gösterimleri ile son bulur.
14. **Motivasyon:** Öğrenciler eğer öğrenmekte oldukları materyalin önemli olduğuna inanırlarsa, yaptıkları görevlerin kullanışlı ve alakalı olduğuna kanaat getirirlerse o zaman motive olurlar.

Tenenbaum ve arkadaşları (2001) yapılandırmacı öğrenme ortamının temel özelliklerini şu şekilde belirlemişlerdir:

1. **Tartışmalar ve görüşmeler:** Problem çözme, üst düzey düşünme yetenekleri ve derin anlayışın desteklenmesi. Öğrenenlerin, başkalarının düşüncelerini anlamaya çalışarak kendi düşüncelerini test etmelerinin sağlanması. Özgün durumların ortaya konması. Öğrenenlerin katılımını artırmak için geribildirimlerin verilmesi.
2. **Kavramsal çelişkiler:** Dengesizlik durumlarının yaratılması. Öğrenenlerin hipotezlerine karşıt nitelikte durumların sunularak çelişkilerin tartışılmasının sağlanması. Çelişkilerin aydınlatılması.

**3. Düşünceleri diğerleriyle paylaşma:** Öğrenenlerin birbirleri ve öğretmenleriyle etkileşim içinde olmalarının desteklenmesi. Anlamın sosyal olarak müzakere edilmesi. Öğrenmenin, aktif ve işbirliği içerisinde gerçekleştirilmesi.

**4. Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması:** Materyallerin, empati kurmayı, pozitif düşünceyi ve öğrenen merkezli öğrenmeyi desteklemesi. Etkileşimli, öğrenen katılımını destekleyici fiziksel araçların yanı sıra, ham veriler ve birincil kaynaklar kullanılması. Temel kaynaklardan elde edilen ham verilerin, gerçek dünyanın karmaşıklığını düzenlemek için kullanılması.

**5. Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme:** Öğrenenlerin düşünme ve anlama becerilerinin geliştirilmesi. Öğrenenlere, kuşkuları, düşünceleri ve problemleri ile ilgili olarak geribildirim verilmesi. Öğrenenlerin bakış açılarının ortaya çıkarılması ve bunlara değer verilmesi. Öğrenmenin itici gücü olarak yansıtıcı soyutlamanın kullanılması. İçeriğin ve görüşlerin, çok yönlü bakış açıları ile sunulması. Sınıflama, analiz etme, tahmin etme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel özelliklerin gelişiminin desteklenmesi. Öğrenenlerin meraklarının desteklenmesi için sarmal öğrenme modelinin kullanılması.

**6. Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama:** Öğrenenlerin kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilmelerinin sağlanması. Konu alanının öğrenen deneyimleri ile ilgili olması. Öğrenenlere, kendileriyle ilişkilendirebilecekleri problemler sunulması. Öğretim programının, öğrenenlerin öngörülerine göre düzenlenmesi. Öğrenenlerin ön bilgilerinin ve önceki deneyimlerinin, bilginin yapılandırılması sürecinde göz önünde bulundurulması.

**7. Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı:** Öğrenmenin temel kavramlar etrafında yapılandırılması: Düşündürücü ve açık uçlu sorular sorarak derinlemesine öğrenmenin desteklenmesi. Konu alanının deneyimsel çalışmalara uygun olması. Öğrenmenin, gerçek yaşam durumlarından oluşan zengin bir öğrenme çevresi tarafından desteklenmesi. Öğrenenlere, birincil deneyimler yaşatılması.

Yapılandırmacı öğretiler 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 öğrenenlerin akademik başarıları (Lord, 1999; Maypole ve Davies, 2000; 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 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.

### **1.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Oluşturulmasına İlişkin Gereken İlkeler**

Yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturulmasında göz önünde bulundurulması gereken ilkeler, şu şekilde belirtilmiştir (Brooks ve Brooks, 1993; Lebow, 1993; Wilson, Teslow ve Osman, 1995):

1. Öğrenci ile bire bir eğitim anlayışı gerçekleştirilmeli, öğrencinin kendi öğrenme sürecini düzenlemesini destekleyen yaklaşımları kazanmasına yardımcı olunmalıdır.
2. Hem özerklik hem de kontrol sağlama olayını destekleyen bir öğrenme bağlamı oluşturulmalıdır.
3. Öğrenme amaçları, öğrenme uygulamaları bünyesinde bütünleştirilmelidir.
4. Öğrenmede öz düzenleme (self regulation) süreci desteklenmelidir. Yani, öğrencilerin gelişimsel yapılandırma süreçleri konusunda sorumluluk kazanmalarını sağlayacak olan yaklaşımlar desteklenmelidir.
5. Öğrencilerin istekli olarak öğrenme süreçlerine katılımı sağlanmalıdır.
6. Öğrencilerin çoklu bakış açılarından faydalanılmalıdır.
7. Öğrenciler, konuya ilgi uyandıran sorulara yönlendirilmelidir.
8. Öğrenmenin temel kavramlar çerçevesinde yapılandırılması sağlanmalıdır.
9. Öğrenci öğrenmeleri, öğretme süreci bağlamında değerlendirilmelidir.
10. Yapılandırmacı öğretim tasarımı holistik ve sarmal olmalıdır. Öğrenen kişi içeriğe dönebilmeli ve yine yüksek düzeylerde anlamlandırmalar ve işlemler sonucunda bu içerikle yeni içerik arasındaki etkileşimi görebilmelidir.
11. İçeriğin uygun bir içerik olarak algılanıp algılanmadığını anlamak için ise tasarım sürecinde öğretmenler ve öğrenciler birlikte çalışmalıdır.

Bu koşullar yerine getirildiği takdirde yapılandırmacı öğrenme ortamının gerekleri sağlanmış olur.

### **1.1.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Öğretmenin Rolü**

Geleneksel öğrenme sürecinde öğretmen daha çok bilgiyi aktaran bir role sahipken yapılandırmacı öğrenme ortamında ise öğrenenlerle diyalog kuran ve öğrenenin kendi bilgilerini yapılandırmasına yardım eden bir özelliğe sahiptir. Bu özelliğe göre öğretmen öğrenenleri çeşitli özellikleri yönünden tanır ve öğrenmenin merkezine koyar.

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin rolleri şu şekilde belirtilmiştir (Alesandrini ve Larson, 2002; Brooks ve Brooks, 1993, 1999; Güneş ve Asan, 2000; Jadallah, 2000; SCIMAST, 1994; Şimşek, 2004; Tobin, 1993):

1. Bir takım sorunsallar ortaya koyar ve öğrenenlerin keşiflerine rehberlik ederek öğrenenlerin araştırmalarının yönünü belirler.
2. Öğrenenlere gerçekleştirilecek belli faaliyetleri sunmak ya da öğretmen merkezli amaçları adım adım yerine getirmek yerine, öğrenenlerin kendi kişisel anlamlandırmaları için amaçlarına ulaşmada onlara yol gösterici ve kolaylaştırıcı bir özelliğe sahiptir.
3. Uygulamaların yer aldığı, araştırma ve keşiflerin düzenlendiği bir sınıf ortamı yaratır.

4. Öğrenenlerin görüşlerini sorgular ve bu görüşlere değer verir. Öğrenenlerin kavramlar hakkında ne düşündüklerini bilmek, dersleri yönlendirmede ve eğitimi farklılaştırmada yarar sağlar.
5. Öğrenenlerin ileri sürdükleri fikirlerin doğruluğunu test edip onlara üst düzey düşünme yeteneğini kazandırmak amacıyla dersleri yapılandırır.
6. Öğrenenlerin öğrenme durumlarını günlük sınıf çalışmaları sırasında değerlendirir.
7. Öğrenenlerin anlamlandırmalarını ortaya çıkararak onların tartışmalarına rehberlik eder.
8. Öğrencilerin merak ve ilgisini artırıcı sorulara yönlendirir ve soru sormalarını destekler.
9. Öğrenenleri değişik bakış açıları için toleranslı olmaya özendirir.
10. Öğrenme ortamının düzenlenmesinde hangi öğrenmelerin teşvik edileceğini belirlemek ve farklı çözümler için üzerinde birlikte çalışılacak problemlerin belirlenmesine rehberlik etmek.
11. Tüm teknolojik araçların kullanımına imkan sağlar ve bilgilerini birinci kaynaktan toplar.
12. Öğrenenlerin yeni bilgiler oluşturmalarına ve bu görüşlerini daha önceki bilgileri ile ilişkilendirmelerine bağlamalarında yardımcı olur.
13. Öğrencilere benzetme, ilişki kurma ve yaratmaları için zaman verir.
14. Öğrenenleri kendi sorularını sormaya, kendi deneylerini yapmaya ve kendi sonuçlarına varmaya özendirir.

Temel rolü öğrenenler açısından öğrenmeyi kolaylaştıracak ortamı oluşturma olan öğretmen, yapılandırmacı yaklaşımın çok önemli bir faktörüdür. Yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği, öğretme-öğrenme sürecini yönlendiren, öğrenciye rehber olan ve etkili bir öğrenme ortamı hazırlayan öğretmenin güçlü bir alan bilgisine sahip olması gerekmektedir. Yeni ölçme ve değerlendirme anlayışının öne çıkardığı farklı eğitsel görevleri yerine getirme, ön bilgilere ve bireysel farklılıklara göre etkinlik temelli bir öğretme-öğrenme süreci tasarlama ve bunu hayata geçirme konusunda öğretmenlerin daha planlı olmaları ve meslektaşları ile daha yakın bir işbirliği yapmaları zorunlu olmaktadır (Bıkmaz, 2006).

#### **1.1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Öğrenci Rolü**

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenin rolleri ise şu şekilde belirtilmiştir (Bhatnagar, 1997; Güneş ve Asan, 2000; SCIMAST, 1994; Semerci, 2001;):

1. Kendi deneyimlerinden faydalanarak öğrenmelerini oluşturur.
2. Birbirleriyle ve öğretmenleri ile diyalog içindedir.
3. Birbirlerine düşündürücü nitelikte açık uçlu sorular sorarak tartışmalar yapar.
4. Girişimci ve özerktir.
5. Bilgilerin depolayıcısı olmaktan çok, bilgilerin üreticisi ve kullanıcısıdır.
6. Zihinsel şemalarına katkısı olabilecek her türlü olanaktan faydalanır.
7. Ham verileri, ilk kaynakları ve etkileşimli materyalleri kullanır.



Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenmenin merkezinde öğrenci olduğundan dolayı öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ortam içerisindeki unsurların birinci dereceden belirleyicisidir.

## **1.2. ÖĞRETİM STİLİ**

### **1.2.1. Öğretim Stilinin Temelleri ve Tanımı**

Öğretim stillerine ilişkin bugünkü çalışmaların temeli etkili öğretmen davranışlarına ilişkin araştırmalara dayanmaktadır. Bu araştırmaların başlangıcını oluşturan 19. yüzyılın başlarında araştırmacılar, öğrencilerin kendi öğretmenlerini nasıl algıladıklarını incelemişlerdir. 1930'lu yıllardan itibaren öğretmenlerin öğretim davranışlarındaki benzerliklerin gözlenmesi tanımlanması önem kazanmıştır. 1960'lı yıllarda ise öğretim stili araştırmacıları etkili öğretmen davranışlarını tanımlamışlar ve bu davranışlara ilişkin ölçekler geliştirmişlerdir (Reed, 2001). Öğretmen davranışlarına ilişkin çalışmalar çok geniş bir literatüre sahip olmakla birlikte temelde geleneksel öğretim stiline karşı ilerlemeci öğretim stili tartışmalarına odaklanmaktadır. Bennett (1976; akt: Ling ve Man, 2000) yaptığı bir çalışmada ilerlemeci öğretim stiline sahip öğretmenlerin geleneksel öğretim stiline sahip öğretmenlerden daha etkili öğretim davranışlarına sahip olduğunu tespit etmiştir. Öğretim stilleri üzerine yapılan daha sonraki çalışmalarda ise öğretim stilleri ve öğrenme stillerinin öğrenci kazanımları ile ilişkisi tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte yapılan araştırmalarda araştırmacılar öğretim stilleri hakkında farklı fikirler ileri sürerek birçok öğretim stili modeli geliştirmişlerdir.

Öğretim stili, eğitim araştırmacıları tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Araştırmacıların öğretim stilini tanımlarken temel aldıkları çıkış noktası, öğretmenin öğretim süreci içinde sergilemiş olduğu davranışlardır (Ellis, 1979; Fischer ve Fischer; 1979; Grasha 1996; 2002; 2003b; Gregorc 1979). Bu davranışlar öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci içinde bilgiyi sunuş biçimi ve öğrenciler ile olan etkileşiminde kendini gösterir. Heimlich ve Norland (2002) öğretim stilini, öğretmenlerin öğretim inanç ve değerleri ile öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarını birbiri ile örtüştürme çabası olarak tanımlamıştır. Nadarajan (2002)'da öğretim stilini, öğretmenlerin bilgiyi aktarmada kullandıkları dil farklılıkları olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla araştırmacıların tanımlamalarından hareketle öğretim stilinin öğretilerin kendine has öğretim şekli olduğu söylenebilir.

Eğitim ile ilgili literatürde temelde iki baskın öğretim stili tanımlanmaktadır. Bunlar öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim stilleridir. (Conti, 1985b; Carr, 1998). Öğretmen merkezli öğretim stilinin felsefi dayanağı pedagojik olan bir eğitmeni yansıtırken, öğrenci merkezli öğretim stilinin felsefi dayanağı andragojik olan yani yetişkin eğitimi ilkelerine dayalı bir eğitmeni yansıtır. Yapılan araştırmalar, eğitimde öğrenci merkezli öğretim stilinin öğretmen merkezli öğretim stiline göre öğrenci kazanımları üzerinde daha olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur (Conti, 1985a; Carr, 1998).

### **1.2.2. Grasha (1996)'nın Öğretim Stili Modeli**

Grasha (1996)'nın öğretim stili modeli, Grasha ve Richmann (1975; akt: Felder ve Henriques, 1995)'in öğrenme stili modeline dayanmaktadır. Grasha-Richmann (1975; akt: Felder ve Henriques, 1995) öğrenme stilini, öğrencilerin bilgiyi edinme, akranlarıyla etkileşme ve öğrenme sürecine katılma yeteneğini etkileyen kişisel nitelikler olarak tanımlamaktadır. Bu noktadan hareketle öğrencileri rekabetçi, işbirlikçi, çekingen, katılımcı, bağımlı ve bağımsız olarak sınıflamışlardır. Öğrencilerin öğrenme şekline göre öğretmenlerin sergilediği öğretim rolleri ve bu rollere uygun olarak kullandığı yöntem ve teknikler değişmektedir.

Grasha (1994a) rekabetçi, işbirlikçi, çekingen, katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stillerini temel aldığı bir araştırmasında yüksek öğretim öğretmenlerinin belli bir yolla nasıl ve niçin öğrettiğine ilişkin bir konu analizi yapmıştır. Analizler sonucunda öğretim stillerini; uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci olmak üzere beş kategoriye ayırmıştır. Bu öğretim stillerine sahip öğretmenlerin özellikleri şöyle belirtilmiştir (Grasha, 1994a; 1996; 2002; 2003a; Grasha ve Montauk, 1995; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000):

**Uzman:** Uzman öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilere ve uzmanlığa sahiptirler Gerçek olay, durum ve kaynaklardan yola çıkarak öğrencilere yol gösterir, rehberlik eder ve onları yönlendirir. Öğretim sürecinde izleyecekleri yola kendileri karar verirler. Bilgi aktarımının yoğun olduğu bir öğretim süreci izlerler. Uygulamada geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır.

**Otorite:** Otorite öğretmenler beklenen davranışları ve uyulması gereken kuralları açıklarlar. Belirtilen kuraların yerine getirilip getirilmediğini kontrol ederler. Ayrıca, bu stile sahip öğretmenler doğru ve kabul edilebilir standartlardan yola çıkarak öğrencilere rehberlik ederek onları yönlendirirler Bu öğretmenler, aşırı kuralcı oldukları için öğrencileri yönlendirirken katı olabilirler; bu tutum öğrencileri olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır.

**Kişisel Model:** Bu öğretim stiline sahip öğretmenler, kişisel model olarak düşünülen örnekleri izlemeyi temel alırlar. Öğrencilere nasıl düşünüp davranacaklarına ilişkin örnek alabilecekleri bir model oluşturular. Öğrencilere, kendi yaklaşımlarını izlemeleri ve bunları anlamaya çalışmalarını için yol gösterirler. Öğrencilerin öncelikli amaçları gözlem yapmak ve bu gözlemi takip etmektir. Bu amaçlar öğretmenlerin öğrencilerle birlikte çalışması ve onlara yol göstermesi ile gerçekleştirilebilir. Sınıf sürecinde öğretmenin rehberlik ve danışmanlık özellikleri baskındır.

**Kolaylaştırıcı:** Kolaylaştırıcı öğretmenler, esnek bir şekilde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve hedeflerini anlamaya çalışırlar. Öğrencilere doğrudan sorular sorarak, seçenekler sunarak ve davranış şekilleri arasında seçim yapmada kullanabilecekleri kriterleri göstererek rehberlik ederler. İçerik, amaç, stratejileri öğrencilerin özelliklerine uygun bir hale getirmeye çalışırlar. Bu stilin en önemli görevi öğrencilerin düşünme kapasitesini geliştirerek bağımsız davranmalarını ve öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlamaktır. Danışmanlık yapacağı bir projede öğrencilerle birlikte çalışarak

onlara mümkün olduğu kadar destek verir ve cesaretlendirir. İşbirlikçi ve öğrenci merkezli sınıf süreci baskındır.

**Temsilci:** Temsilci öğretmenler öğrencilerin bağımsız ya da işbirlikli olarak projelerde çalışmasını, öğrenme aktivitelerine katılmasını teşvik eder. Öğretmen, araştırmacı bir kişi gibi öğrencilerdeki var olan isteği ortaya çıkartmaya çalışır ve öğrencilerin taleplerinde kaynak kişidir. Temsilci öğretmenler, bir yandan öğrencilerin bağımsız bir şekilde hareket edebilmeleri, özerk bir şekilde çalışabilmeleri için onların kapasitelerini geliştirmeye çalışırken diğer yandan da onları sorumluluk almaya ve girişimde bulunmaya teşvik ederler Sınıf sürecinde öğrenci merkezli bağımsız grup ve bireysel öğrenme etkinlikleri baskındır.

Grasha (1996)'nın öğretim stili modelinde yer alan 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 (örneğin bir müzik aleti çalma, dans etme, matematik problemi çözme vb. yetenekler) geliştirmeye yönelik olarak öğretmenlerinin model olması ve **işbirlikçi bir öğrenmenin** gerçekleştirilmesi söz konusudur (Grasha, 1994a; 2002). İşbirlikçi öğrenmenin en belirgin özelliği grup içerisinde toplu etkileşim, karşılıklı denetim ve birlikte çalışan öğrencilere ait bilgilerin analitik olarak değerlendirmesidir (Grasha, 1994a). Kolaylaştırıcı ve temsilci stilleri ise **öğrenci-merkezli** stillerdir. Bu stiller bünyesinde öğrencilerin özerklik kapasitelerinin geliştirilmesi ve kendi öğrenmelerine yön vermeleri amaçlanır (Grasha, 1994a; 2002).

### **1.2.3. Grasha (1996)'nın Öğretim Stillerinin Bütünleştirilmesi**

Grasha (1996; 2002) farklı alanlardan gelen öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerini gözlemlemiş ve öğretmenlerin birden fazla öğretim stiline sahip olabileceğini ortaya koymuştur. Grasha (1994a; 1996; 2002; 2003a) araştırmalarında yapmış olduğu gözlemler sonucunda öğretmenlerin sahip olduğu öğretim stili gruplarını dörde ayırmıştır. Bu gruplar; uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman şeklindedir.

**Uzman/Otorite:** Uzman/Otorite öğretim stillerine sahip olan öğretmen, sınıfta geleneksel yollarla ders işleyerek öğretmen merkezli bir öğretim ortamı sunar. Öğrencilere verilecek içeriği, bilginin akışını ve zamanı kendisi yönlendirir (Grasha, 1994a; 1996). Bu stillere sahip öğretmenler öğrencilerin birbirleri ile etkileşim kurmasına ve işbirlikçi öğrenmeye izin vermezler. Bu nedenle Grasha (1996)'ya göre bu öğretim stillerine sahip öğretmenler öğrenci ihtiyaçlarına ilişkin düşük duyarlılığa sahiptirler. Öğretmenin beklentisi öğrencilerin derse çok iyi hazırlanması yönündedir. Öğrencilerin öğrenme olayına dahil edilmemesi ve onlarla etkileşimde bulunulmaması öğrencilerin pasif kalmalarına ve öğretmenlerine bağımlı bir öğrenme stilini tercih etmelerine neden olabilir. Bu öğretim stillerine sahip bir öğretmen öğrencileri öğrenme olayına dahil etmek için onların sorularını cevaplandırmalı, onlara farklı sorular yönelmeli ve düşüncelerini ifade etme imkanı tanınmalıdır (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000).

**Kişisel Model/Uzman/Otorite:** Bu öğretim stilleri grubunda temel olan unsurlar; öğretmenin öğrencilere bir şeyleri nasıl yapmaları gerektiği konusunda rehberlik etmesi, yol göstermesi ve örneklerle kişisel model oluşturmalarıdır. Öğrencileri öğrenmeye teşvik etmek için zaman zaman sınıf kontrolünü öğrencilerle paylaşır.(Grasha, 1996; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Böylelikle öğretmenin öğrencilerin uygulamalarına yol göstermeye zamanı kalır. Bu tür yol gösterme ve rol modelleme faaliyetleri sınıfta rahatlıkla yapılabilir. Öğretmenin yol gösterme ve model oluşturma faaliyetleri sırasında öğrenciler öğretmenin hareketlerini gözlemler, kendi hareketlerini planlar ve uygularlar. Bu süreçte öğretmenin öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alması önem taşımaktadır (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Bu öğretim stilleri öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişime vurgu yapar. Grasha (1996)'ya göre uzman/otorite öğretim stilleri grubu ile kişisel model /otorite/uzman öğretim stilleri grubu arasındaki temel fark öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki iletişim anlayışlarının farklı olmasıdır

**Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman:** Bu öğretim stillerine sahip öğretmenler aktif öğrenmeyi teşvik etmek için etkinlikler düzenlerler, sınıf içi etkileşimleri kolaylaştırır ve öğretme sürecine yön verirler. Öğretmenler uzmanlıklarını etkinlikleri organize etmede ve öğrencileri yönlendirmede kullanırlar. Bu süreçte öğretmenin zamanının büyük bir bölümü öğrencilerin sorularını cevaplandırarak, davranışlarını izleyerek ve eleştirel düşüncelerini teşvik ederek geçer (Grasha, 1996; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Bu öğretim stillerine sahip öğretmenin sınıfında işbirliğine dayalı öğrenme hakimdir. Öğretim öğrencilerin katılımlarına, etkileşimlerine, yorumlamalarına ve sorgulamalarına dayanır. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk alabilmeleri için bağımsız olmalarına çalışılır (Grasha, 1996). Öğrenciler öğretmeni bir danışman olarak görür ve düşüncelerini açıkça ifade edebilirler.

**Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman:** Bu öğretim stillerine sahip öğretmenler öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak bağımsız öğrenme etkinliklerine katılımını sağlar (Grasha, 1994a; 1996). Öğrencilerin bağımsız şekilde çalışmaları ve kendi öğrenmelerini şekillendirmeleri onlara kendi gelişimlerini yönetme imkanı tanır (Grasha, 1996). Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaç duydukları zaman soru soracakları bir kaynak kişi konumundadır (Grasha, 1996; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Bu nedenle temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenler kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlere göre daha etkili bir öğrenme ortamı yaratırlar. Böylece, bu öğretim stilleri bileşeni kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stilleri bileşeninden daha üst derecede öğrenmeyi sağlar.

Her bir grupta, uzman öğretim stiline varlığı dikkat çekmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin kendilerini öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiye sahip olarak algılamalarıdır. Böylelikle öğretmenler uzman öğretim stilini diğer öğretim stilleri ile bütünleştirerek öğretim sürecine yansıtırlar.

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

#### **2.1. Araştırma Modeli**

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri betimlenmiş ayrıca öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerine, mesleki kıdem ve cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinde fark olup olmadığı incelenmiştir.

#### **2.2. Evren ve Örneklem**

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 sosyo-ekonomik düzeylerine 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'ini 4. sınıf, %59,5'ini 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğrencilerin %50,2'si kız, %49,8'i erkektir.

#### **2.3. Verilerin Toplanması**

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

##### **2.3.1. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği**

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 ve öğrenci formu yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçek faktörlerinin Cronbach alpha değerleri tablo 2.1'de sunulmuştur.

**Tablo 2.1.** Öğretmen ve Öğrenci Formu- Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçek Faktörlerinin Cronbach Alpha Değerleri

<b>Faktörler</b>	<i>Fer ve Cırık (2006)</i>		<i>Araştırma kapsamında</i>	
	<b>Öğretmen Formu</b>	<b>Öğrenci Formu</b>	<b>Öğretmen Formu</b>	<b>Öğrenci Formu</b>
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

Tablo 2.1 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. "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" öğretmen formu EK-1'de, öğrenci formu EK-2'de sunulmuştur.

### **2.3.2. Öğretim Stili Ölçeği**

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 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. “Öğretim Stili Ölçeği” EK-3’te sunulmuştur.

#### **2.4. Verilerin Analizi**

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 histogram ve normal dağılım eğrisinde verilerin dağılımının normale yaklaşık olduğu gözlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin 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 yukarı 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. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ve mesleki kıdeme göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinde fark olup olmadığını belirlenmesinde ise bağımsız grup t-testi ve tek yönlü varyans analizleri kullanılmıştır.

### **BÖLÜM III**

### **BULGULAR**

#### **3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

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 10’da sunulmuştur.

**Tablo 3.1:** Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerine ilişkin frekans ve yüzde dağılım tablosu

<b>Öğretim stilleri</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
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 3.1 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.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Sonuçlar tablo 3.2'de sunulmuştur.

**Tablo 3.2** Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılım tablosu

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 Çözümüne 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 3.2 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.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde 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 3.3'te sunulmuştur.



**Tablo 3.3:** Öğrenci görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılım tablosu

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 3.3 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.

#### **3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt probleminde sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlar tablo 3.4'te sunulmuştur.

**Tablo 3.4:** Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillerine Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeylerinin Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları

YÖÖ	Öğretim Stilleri	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
ve görüşmeler	Uzman/otorite	12	17,0000	2,4495	2,482	,061	-
	1-Tarifişnalar	19	19,1579	4,1535			
	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			
Çelişkiler	Uzman/otorite	12	6,8421	2,5224	1,501	,214	-
	2-Kavramsal	19	7,9509	2,8367			
	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			
diğerleriyle	Uzman/otorite	12	15,2500	2,1373	1,742	,158	-
	3-Düşünceleri	19	16,8947	2,6012			
	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			
Kaynak Çözüm	Uzman/otorite	12	10,1667	1,6422	5,505	,001	• Temsilci/kolaylaş./uzman>kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, uzman/otorite
	4-Materyal ve	19	11,6188	2,0646			
	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			
kavram keşfi	Uzman/otorite	12	21,6667	2,3868	3,167	,025	• Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman>kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman
	5-Yansıma ve	19	23,3684	3,4994			
	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			
İhtiyaçlarını	Uzman/otorite	12	17,8333	2,0817	,548	,650	-
	6-Öğrenen	19	18,1579	3,3210			
	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			
oluşturma ve	Uzman/otorite	12	15,5833	1,9752	,220	,883	-
	7-Anlam	19	15,9474	2,3446			
	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 3.4 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 ( $p<.01$ ), yansıtma 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 materyal 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.

### 3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ilişkisiz grup t-testi tablo 3.5'te sunulmuştur.

**Tablo 3.5:** Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ilişkisiz grup t-testi

	CINSİYET	N	X	Ss	Sd	t	p																																																																																
Tartışmalar ve görüşmeler	kadın	128	19,6875	3,3006	266,450	1,151	,251																																																																																
	erkek	226	19,2655	3,3400				Kavramsal Çelişkiler	kadın	128	7,7266	2,8415	352	-1,172	,242	erkek	226	8,0708	2,5428	Düşünceleri diğerleriyle paylaşma	kadın	128	16,6641	2,5294	352	,596	,551	erkek	226	16,4956	2,5669	Materyal ve kay. çözüme götürmeyi amaçlaması	kadın	128	12,0703	1,9968	352	1,477	,141	erkek	226	11,7434	2,0035	Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	kadın	128	22,9766	3,7405	352	,059	,953	erkek	226	22,9513	3,9308	Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama	kadın	128	18,7734	2,9248	352	1,513	,131	erkek	226	18,2257	3,4522	Anlam oluşturma ve gerçek yaşam durumlarıyla bağlantı	kadın	128	16,8438	6,0853	153,813	1,540	,126	erkek	226	15,9735	2,6058	Toplam	kadın	128	114,7422	15,8652	352	1,148	,252
Kavramsal Çelişkiler	kadın	128	7,7266	2,8415	352	-1,172	,242																																																																																
	erkek	226	8,0708	2,5428				Düşünceleri diğerleriyle paylaşma	kadın	128	16,6641	2,5294	352	,596	,551	erkek	226	16,4956	2,5669	Materyal ve kay. çözüme götürmeyi amaçlaması	kadın	128	12,0703	1,9968	352	1,477	,141	erkek	226	11,7434	2,0035	Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	kadın	128	22,9766	3,7405	352	,059	,953	erkek	226	22,9513	3,9308	Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama	kadın	128	18,7734	2,9248	352	1,513	,131	erkek	226	18,2257	3,4522	Anlam oluşturma ve gerçek yaşam durumlarıyla bağlantı	kadın	128	16,8438	6,0853	153,813	1,540	,126	erkek	226	15,9735	2,6058	Toplam	kadın	128	114,7422	15,8652	352	1,148	,252	erkek	226	112,7257	15,8825								
Düşünceleri diğerleriyle paylaşma	kadın	128	16,6641	2,5294	352	,596	,551																																																																																
	erkek	226	16,4956	2,5669				Materyal ve kay. çözüme götürmeyi amaçlaması	kadın	128	12,0703	1,9968	352	1,477	,141	erkek	226	11,7434	2,0035	Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	kadın	128	22,9766	3,7405	352	,059	,953	erkek	226	22,9513	3,9308	Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama	kadın	128	18,7734	2,9248	352	1,513	,131	erkek	226	18,2257	3,4522	Anlam oluşturma ve gerçek yaşam durumlarıyla bağlantı	kadın	128	16,8438	6,0853	153,813	1,540	,126	erkek	226	15,9735	2,6058	Toplam	kadın	128	114,7422	15,8652	352	1,148	,252	erkek	226	112,7257	15,8825																				
Materyal ve kay. çözüme götürmeyi amaçlaması	kadın	128	12,0703	1,9968	352	1,477	,141																																																																																
	erkek	226	11,7434	2,0035				Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	kadın	128	22,9766	3,7405	352	,059	,953	erkek	226	22,9513	3,9308	Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama	kadın	128	18,7734	2,9248	352	1,513	,131	erkek	226	18,2257	3,4522	Anlam oluşturma ve gerçek yaşam durumlarıyla bağlantı	kadın	128	16,8438	6,0853	153,813	1,540	,126	erkek	226	15,9735	2,6058	Toplam	kadın	128	114,7422	15,8652	352	1,148	,252	erkek	226	112,7257	15,8825																																
Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	kadın	128	22,9766	3,7405	352	,059	,953																																																																																
	erkek	226	22,9513	3,9308				Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama	kadın	128	18,7734	2,9248	352	1,513	,131	erkek	226	18,2257	3,4522	Anlam oluşturma ve gerçek yaşam durumlarıyla bağlantı	kadın	128	16,8438	6,0853	153,813	1,540	,126	erkek	226	15,9735	2,6058	Toplam	kadın	128	114,7422	15,8652	352	1,148	,252	erkek	226	112,7257	15,8825																																												
Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama	kadın	128	18,7734	2,9248	352	1,513	,131																																																																																
	erkek	226	18,2257	3,4522				Anlam oluşturma ve gerçek yaşam durumlarıyla bağlantı	kadın	128	16,8438	6,0853	153,813	1,540	,126	erkek	226	15,9735	2,6058	Toplam	kadın	128	114,7422	15,8652	352	1,148	,252	erkek	226	112,7257	15,8825																																																								
Anlam oluşturma ve gerçek yaşam durumlarıyla bağlantı	kadın	128	16,8438	6,0853	153,813	1,540	,126																																																																																
	erkek	226	15,9735	2,6058				Toplam	kadın	128	114,7422	15,8652	352	1,148	,252	erkek	226	112,7257	15,8825																																																																				
Toplam	kadın	128	114,7422	15,8652	352	1,148	,252																																																																																
	erkek	226	112,7257	15,8825																																																																																			

Tablo 3.5 incelendiğinde bayan ve erkek öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği puan ortalamalarının birbirine benzerlik gösterdiği görülmektedir. İlişkisiz grup t-testi sonucu sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamının geneli ve faktörleri bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin varyans analizi sonucu tablo 3.6'da sunulmuştur.

**Tablo 3.6:** Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin varyans analizi ve Tukey Testi sonucu

YÖO	Kıdem	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
1-Tartışmalar ve görüşmeler	1-5	59	18,9492	3,1041	19,825	,000	26 ve üst>1-5yıl, 6-10, 11-15
	6-10	120	17,9000	3,0690			
	11-15	28	17,7143	3,4519			
	16-20	20	20,5500	3,5906			
	21-25	25	20,2000	2,6458			
	26-	102	21,5294	2,4924			
	Toplam	354	19,4181	3,3273			
2-Kavramsal Çelişkiler	1-5	59	8,1864	2,4528	,327	,897	-
	6-10	120	7,9250	2,3413			
	11-15	28	7,9286	2,5521			
	16-20	20	7,8000	3,0192			
	21-25	25	7,4000	3,2532			
	26-	102	8,0000	2,9417			
	Toplam	354	7,9463	2,6559			
3-Düşünceleri diğerleriyle paylaşma	1-5	59	16,3898	2,6911	9,616	,000	26 ve üst>1-5, 6-10, 11-15
	6-10	120	15,6833	2,3692			
	11-15	28	15,5714	2,9367			
	16-20	20	17,3000	2,6774			
	21-25	25	16,7600	2,1656			
	26-	102	17,7549	2,1081			
	Toplam	354	16,5565	2,5511			
4-Materyal ve Kaynakların Çözüm Görülme	1-5	59	11,4068	1,7332	21,060	,000	26 ve üst>1-5, 6-10, 11-15, 16-20
	6-10	120	11,0167	1,6398			
	11-15	28	10,8571	2,7449			
	16-20	20	11,8500	1,9541			
	21-25	25	12,5200	1,9175			
	26-	102	13,2353	1,5102			
	Toplam	354	11,8616	2,0044			
5-Yansıma ve kavram keşfi için motive	1-5	59	22,2542	3,1818	19,525	,000	26 ve üst>1-5, 6-10, 11-15, 16-20
	6-10	120	21,6417	3,0342			
	11-15	28	20,7857	4,6136			
	16-20	20	21,3000	4,4733			
	21-25	25	24,0800	4,0612			
	26-	102	25,5686	3,2534			
	Toplam	354	22,9605	3,8578			
6-Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama	1-5	59	17,3220	2,5491	23,752	,000	26 ve üst>1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25
	6-10	120	17,3250	3,0353			
	11-15	28	16,5000	3,5746			
	16-20	20	17,7500	3,1768			
	21-25	25	18,8400	2,4610			

	26-	102	20,9118	2,5798			
	Toplam	354	18,4237	3,2777			
7-Anlam oluşturma ve gerçek yaşam durumlarıyla bağlantı	1-5	59	15,4407	2,3362	9,980	,000	26 ve st>1-5, 6-10, 11-15
	6-10	120	15,2500	2,2200			16-20>1-5, 6-10, 11-15, 21-25, 26 ve üstü
	11-15	28	14,9286	3,4094			
	16-20	20	20,9000	13,9091			
	21-25	25	16,3200	2,4447			
	26-	102	17,4608	2,1511			
	Toplam	354	16,2881	4,2221			
8-Toplam	1-5	59	109,9492	13,1430	21,933	,000	26 ve üstü >1-5, 6-10, 11-15
	6-10	120	106,7417	12,6780			21-25>1-5, 6-10, 11-15
	11-15	28	104,2857	19,5692			16-20>6-10, 11-15
	16-20	20	117,4500	22,6959			
	21-25	25	116,1200	12,4510			
	26-	102	124,4608	12,0738			
	Toplam	354	113,4548	15,8834			

Tablo 3.6 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kademelerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasında  $p<.01$  düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu fark yapılandırmacı öğrenme ortamı leğinin kavramsal çelişkiler oluşturma boyutunun dışında diğer bütün boyutlarda paralel şekilde gözlenmiştir. Bu sonuca göre tartışmalar ve görüşmeler, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, materyal ve kaynakların zme götürmeyi amaçlaması, yansıtma ve kavram keşfi için motivasyonu sağlama, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek yaşam durumlarıyla bağlantı kurma ve ölçek toplamında 26 ve üstü mesleki kademeye sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ile mesleki kademi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamalarının istatistiksel olarak farklılık göstermektedir. Bu farklılık 26 ve üstü mesleki kademeye sahip öğretmenlerin lehine bulunmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde genel olarak ortaya çıkan sonuç mesleki kademi yüksek olan sınıf öğretmenlerin düşük olanlara göre oluşturdukları öğrenme ortamını daha fazla yapılandırmacı olarak algıladığıdır.

## BÖLÜM IV

### SONUÇ VE TARTIŞMA

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 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; 2003a)'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 çalışmada 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 çalışmada 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 gözlemlenmesi, 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; Reinsmith, 1994; 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 çalışmada 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 algılayarak 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 sonuçlarına göre öğretmenler eğitim hedeflerinin, içeriğinin, 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, okulda kütüphanenin yeterli olmaması, 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), 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), çalışmasında 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, yapılandırmacıya dayalı öğretim sürecinin öğretmen adaylarının yapılandırmacıya 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.



Aratırmanın ortaya koyduğu diğer bir sonuca göre mesleki kıdemi yüksek olan sınıf öğretmenlerin düşük olanlara göre oluşturdukları öğrenme ortamını daha fazla yapılandırıcı olarak algıladığıdır. Mesleki kıdem, öğretmenlik uygulamalarında önemli bir değişken olarak kendini göstermektedir. Işıkoğlu, Baştürk ve Karaca (2009), yaptıkları çalışmada mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde ğrenci merkezli ğretim inancına sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde nal ve Akpınar (2006) da mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin daha geleneksel öğrenme ortamı oluşturduklarını tespit etmiştir. Yine redi ve ve redi (2008), yaptıkları bir araştırmada mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin düşük olanlara göre daha fazla temsilci/kolaylaştırıcı/uzman ğretim stili tercihine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Her ne kadar öğretmenlerin yaşı ve kıdemi ile meslekte duyarsızlaşma ve duygusal tükenmeleri arasında anlamlı ilişkinin olduğunu tespit eden araştırmalar (Cemaloğlu ve Erdemoğlu, 2007) olsa da araştırma grubundan elde edilen sonuç bu bulgu ile paralellik göstermemektedir. Bununla birlikte Tanrıgen (2000) bir araştırmasında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin değişime ilişkin tutumları ile 1-5 yıl ve 11 yıl ve üstü öğretmenlerin değişime ilişkin tutumları arasında 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir. Bu sonuca göre yüksek mesleki kıdeme sahip öğretmenler, yeni fikirleri uygulama ve hayata geçirme konusunda daha olumlu tutuma sahiptirler. Dolayısıyla ğretmenlerin mesleki kıdemleri ile ğretim uygulamaları arasındaki ilişkiler meklem grubunun özelliklerine göre farklılaşabilmektedir.

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

## REFERANSLAR

- 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.
- Alesandrini, K., ve Larson, L. (2002). Teachers bridge to constructivism. *The Clearing House*, 75, 118-122.
- Altun, S., ve Büyükduman, İ., (2007). Yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri bir örnek çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1): 7-39.
- Applebee A.,N. (1993). Literature in Secondary School: Studies of Curriculum and Instruction in The United States. II. National Council of Teachers of English. 01.01.2008 tarihinde [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/c4/61.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/c4/61.pdf) internet adresinden alınmıştır.
- Applefield, J.M., Huber, R. ve Moallem, M. (2000). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *The High School Journal*, 84(2), 35-54.
- Bhatnagar, G. (1997). Constructivist ID. <http://www.cres.niit.com/forums/construc.htm> Erişim tarihi: 21. 11. 2007.
- 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.
- Brooks, J. G., ve Brooks. M. G., (1993). *In Search of Undestanding: The Case for Constructivist Clasrooms*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brooks, M. G. ve Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*. Alexandria: 57( 3),18-25.
- 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.
- Carr, C. M. (1998). Assesing teaching style preference and factors that influence teaching style preferences of registered dietitians. *Journal of the American Dietetic Association*, 98(9), A-27.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Ş. D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzey4. lerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 465-484.
- 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. 01.09.2004 tarihinde <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/3007058>. internet adresinden alınmıştır.
- Coldren, J. ve Hively, J. (2009). İnterpersonel teaching style and student impession formation. *College Teaching*, 57(2), 93-98.

- Conti, G. J. (1985a). Assessing teaching style in adult education: how and why. *Lifelong Learning*, 8(8), 7-11.
- Conti, G. J. (1985b). The relationship between teaching style and adult student learning. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 220-228.
- Durmuş, S. (2001). Matematik eğitiminde oluşturmacı yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1, 93-107.
- Ellis, S. S. (1979). Models of teaching: A solution to the teaching style/learning style dilemma. *Educational Leadership*, 36(4), 274-277.
- Felder, R. M. (1988). How Student Learn: Adapting Teaching Styles To Learning Styles. *IEEE-ASEE Frontiers In Education Conference Proceedings*. Raleigh, North Carolina. 489-493.
- Felder, R. M. ve Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28 (1), 21-31.
- Fer, S. Ve Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve öğrencilerde, yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir?, *EDU 7*, Cilt: 2, Sayı:1, <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. ve Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, 36(4), 245-254.
- Fosnot, C.T., (1996). *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. Newyork: Teacher College Press.
- 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. (2003a). The dynamics of one-on-one teaching. *The Social Studies*, 94 (4), 179-187.
- Grasha, A. F. (2003b). Teaching with style: the integration of teaching and learning styles in the classroom. *Center for Teaching Excellence*, 17 (5).
- Grasha, A. F. ve Montauk, S. (1995). *Adult HIV Outpatient Care: A Precepting Handbook For Clinical Teachers*. Cincinnati, OH: University of Cincinnati Press.

- Grasha, A. F. ve Yangarber-Hicks N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48 (1), 2-10.
- 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.
- Güneş, G., Asan, A. (2000). *Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği*. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/147/asan.htm> 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.ve 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., Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25, 350-356.
- Jadallah, E., (2000). Constructivist learning experience for social studies education. *The Social Studies*. 91, (5), 221-225.
- Jonassen D. H., (1991). "Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm?" *Educational Technology, Research and Development*, 39(3), 5-14.
- 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.
- Lebow, D. (1993) Constructivist values for systems design: five principles toward a new mindset. *Educational Technology Research and Development*, 41, 4-16.
- 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. ve 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(2), 22.

- Maypole, Joanne and Davies, Timoty,G. (2001). Student's Perceptions Of Constructivist Learning In A Community College American History II Survey Course. *Community College Review*, 29(2), 54-79.
- Miglietti, C. ve 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.
- Nadarajan, N. (2002). Teaching styles. *Language in India*, 1 (9), <http://www.languageinindia.com/jan2002/nadarajapillai2.html>. Erişim tarihi: 11.09.2004.
- O'Donnell, A. M.(1997), Constructivism by design and in practice: A review. *Issues in Education*, 3(2), 285-294.
- 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
- Reed, P. A. (2001). Learning style and laboratory preference: A study of middle school technology education teachers in virginia. *Journal of Technology Education*, 13 (1), 59-71.
- Sahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim birinci kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6 (2), <http://ilkogretimonlineorg.tr/vol6say2/v6s2m21.pdf> Erişim tarihi: 10.01.2009.
- Semerci, Ç. (2001). Oluşturmacılık kuramına göre ölçme ve değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 1(2), 429-440.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Özsen Matbaası LTD. Şti.
- Sert, N. (2008). İlköğretim programlarında oluşturmacılık, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 291-316.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, Luc., Soenens, Bart ve 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, Martin. A., Schifter, D.(1993). Toward a constructivist perspective: the impact of a mathematics teacher inservice program on students. *Educational Studies in Mathematics*, 25, 331-340.
- Southwest Consortium for the Improvement of Mathematics and Science Teaching (SCIMAST). (1994). Constructing knowledge in the classroom. *Classroom Compass*, 1(3), 1-10.
- Şahin, Yanpar,T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 1(2), 463-482.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- Tanrıoğen, A. (2000) Temel eğitim öğretmenlerinin değişmeye ilişkin tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/say%C4%B17/11> Erişim tarihi: 21.11.2008.

- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., ve Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: an exploratory investigation. *Learning and Instruction*, 11, 87-111.
- Tezci, E. 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., Gürol, A. (2001, Kasım). Oluşturmacı Öğretim Tasarımında Teknolojinin Rolü. *Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu*. Sakarya.
- Tobin, K. (1993). *The Practice of Constructivism in Science Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- 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. ve 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. (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.
- 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.
- Vernette, P., Foote, C., Bird, C., Mesibov, D., Harris-Ewing, S. ve 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.
- Wilson, B., Teslow, J. ve Osman, J. R. (1995). The Impact of Constructivism ID Fundamentals. In B. B. Seels (Ed), *Instructional Design Fundamentals: A Review and Reconsideration* (pp. 137-157). Englewood Cliffs NJ: Educational Publication.
- 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 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., M. Gültekin, B. Türkkkan, N. Yıldız, P. Girmen (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.

## EKLER

### EK 1: YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI ÖLÇEĞİ (ÖĞRETMEN FORMU)

Cinsiyetinizi lütfen belirtiniz. **Seçeneğin üstüne X koyunuz.**

(1) Kadın

(2) Erkek

Öğretmenlik kıdeminizi lütfen belirtiniz.

(1) 1- 5 (2) 6- 10

(3) 11- 15

(4) 16- 20

(5) 21-25

(6) 26 ve üstü

Bu ölçek, yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinizi ortaya koymaya yöneliktir. Lütfen görüşlerinizi aşağıda verilen her bir maddeyi dikkatle okuyarak, sınıflarınızdaki öğrenme ortamına en uygun olan durumun, diğer bir deyişle, sizin düşüncenizi en iyi yansıtan rakamın üstüne **X** işareti koyarak belirtiniz. Örneğin, verilen durum sizin sınıfınızdaki öğrenme ortamına

**hiç uymuyor ise** aynı satırdaki **1** rakamının üstüne **X** işareti koyunuz. Ama **tamamen uyuyor ise 5** rakamının üstüne **X** işareti koyunuz. Lütfen **hiç boş madde bırakmayınız ve her maddede yalnızca tek rakam işaretleyiniz.**

1. Hiç
2. Çok az
3. Kısmen
4. Çok
5. Tamamen

Bu ölçeği doğru biçimde yanıtlayarak, öğrenme etkinliklerinin gelişimine katkıda bulunmuş olacaksınız. Formu doldurmak için ayırdığınız zaman ve katkılarınız için **teşekkür ederim.**

1	Konular sınıfta tartışmalar ve görüşmeler yapılarak işlendi.	1	2	3	4	5
2	Derslerde, öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymaları teşvik edildi	1	2	3	4	5
3	Dersler, sınıfta bilgi alışverişi yapılarak işlendi.	1	2	3	4	5
4	Öğrenciler, zihinsel bakış açılarını, örneğin, eleştirel düşünme geliştirmeyi öğrendiler.	1	2	3	4	5
5	Dersler farklı bakış açıları karşılaştırılarak işlendi.	1	2	3	4	5
6	Dersler, öğrencilerin çelişkiler yaşamasına neden oldu.	1	2	3	4	5
7	Dersler, öğrencilerin düşüncelerinin karışmasına neden oldu.	1	2	3	4	5
8	Derslerde, öğrencilerin farklı konularda çelişkiler yaşaması sağlandı.	1	2	3	4	5
9	Dersler, sınıfta sosyal etkileşim sağlanarak işlendi.	1	2	3	4	5
10	Dersler farklı ve çeşitli öğrenme etkinlikleriyle işlendi.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerin kendilerini ifade etme fırsatları oldu.	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerin kendi deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşma fırsatları oldu.	1	2	3	4	5
13	Derslerde öğrenciler, uygun yanıtlara nasıl ulaşabileceklerini öğrendiler.	1	2	3	4	5
14	Derslerde öğrenciler, ihtiyaçları olan kaynaklara ulaşmayı ve kullanmayı öğrendiler.	1	2	3	4	5
15	Dersler konuya uygun örneklerle işlendi.	1	2	3	4	5
16	Dersler düşüncelerini derinleştirmeleri için öğrencileri motive etti.	1	2	3	4	5
17	Dersler öğrencileri, bir konunun farklı bakış açılarını inceleyerek öğrenmeleri için teşvik etti.	1	2	3	4	5
18	Derslerdeki farklı düşünceler öğrencileri öğrenmeye motive etti.	1	2	3	4	5
19	Derslerde öğrenciler, öğrendiklerini sorgulamayı öğrendiler.	1	2	3	4	5
20	Derslerde öğrenciler, öğrendikleri bilgileri kullanmayı öğrendiler.	1	2	3	4	5
21	Dersler, gelecekteki öğrenmeler konusunda öğrencileri motive etti.	1	2	3	4	5
22	Dersler, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine uygun olarak işlendi.	1	2	3	4	5
23	Öğrenciler, derslerde öğrendiklerinden dolayı mutluydular.	1	2	3	4	5
24	Derslerde öğrenciler, öğrenme zorluklarından yararlanmayı öğrendi.	1	2	3	4	5
25	Derslerde öğrenme hedefleri sınıfça tartışılarak kararlaştırıldı.	1	2	3	4	5
26	Dersler, öğrencilerin bireysel hedeflerini takip etmelerine yardımcı oldu.	1	2	3	4	5
27	Öğrenme ortamı öğrencileri, düşüncelerini sorgulamaya ve geliştirmeye teşvik etti.	1	2	3	4	5
28	Öğrencilerin, konuları ve düşüncelerini anlamlandırmalarına odaklanıldı.	1	2	3	4	5
29	Dersler, gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurularak işlendi.	1	2	3	4	5
30	Dersler örneklerle zenginleştirilerek işlendi.	1	2	3	4	5

## EK 2: YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI ÖLÇEĞİ (ÖĞRENCİ FORMU)

Bu ölçek, yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinizi ortaya koymaya yöneliktir. Lütfen görüşlerinizi aşağıda verilen her bir maddeyi dikkatle okuyarak, sınıflarınızdaki öğrenme ortamına en uygun olan durumun, diğer bir deyişle, sizin düşüncenizi en iyi yansıtan rakamın üstüne **X** işareti koyarak belirtiniz. Örneğin, verilen durum sizin sınıfınızdaki öğrenme ortamına

**hiç uymuyor ise** aynı satırdaki **1** rakamının üstüne **X** işareti koyunuz. Ama **tamamen uyuyor ise** **5** rakamının üstüne **X** işareti koyunuz. Lütfen, **hiç boş madde bırakmayınız ve her maddede yalnızca tek rakam işaretleyiniz.**

- |            |
|------------|
| 1. Hiç     |
| 2. Çok az  |
| 3. Kısmen  |
| 4. Çok     |
| 5. Tamamen |

Bu ölçeği doğru biçimde yanıtlayarak, öğrenme etkinliklerinin gelişimine katkıda bulunmuş olacaksınız. Formu doldurmak için ayırdığınız zaman ve katkılarınız için **teşekkür ederim.**

1	Konuları sınıfta tartışmalar ve görüşmeler yaparak işledik.	1	2	3	4	5
2	Dersler, özgün (kendime ait) düşüncelerimi ortaya koymamı teşvik etti.	1	2	3	4	5
3	Dersleri, arkadaşlarımla bilgi alışverişi yaparak işledik.	1	2	3	4	5
4	Derslerde, zihinsel bakış açımı, örneğin, eleştirel düşünme geliştirmeyi öğrendim.	1	2	3	4	5
5	Dersleri farklı bakış açılarını karşılaştırarak işledik.	1	2	3	4	5
6	Dersler, çelişkiler yaşamama neden oldu.	1	2	3	4	5
7	Dersler, düşüncelerimin karışmasına neden oldu.	1	2	3	4	5
8	Dersler, farklı konularda çelişkiler yaşamama neden oldu.	1	2	3	4	5
9	Dersleri, sınıfta sosyal etkileşim sağlayarak işledik.	1	2	3	4	5
10	Dersleri, farklı ve çeşitli öğrenme etkinlikleriyle işledik.	1	2	3	4	5
11	Derslerde kendimi ifade etme fırsatım oldu.	1	2	3	4	5
12	Derslerde kendi deneyimlerimi arkadaşlarımla paylaşma fırsatım oldu.	1	2	3	4	5
13	Derslerde, uygun yanıtlara nasıl ulaşabileceğimi öğrendim.	1	2	3	4	5
14	Derslerde, ihtiyacım olan kaynaklara ulaşmayı ve kullanmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
15	Dersleri, konumuza uygun örnekler vererek işledik.	1	2	3	4	5
16	Dersler, düşüncelerimi derinleştirmem için motive etti.	1	2	3	4	5
17	Dersler beni, bir konuyu farklı bakış açılarından inceleyerek öğrenmeye teşvik etti.	1	2	3	4	5
18	Derslerde arkadaşlarımla farklı düşünceleri, beni öğrenmeye motive etti.	1	2	3	4	5
19	Derslerde, öğrendiklerimi sorgulamayı öğrendim.	1	2	3	4	5
20	Derslerde, öğrendiğim bilgileri kullanmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
21	Dersler, gelecekteki öğrenmeler konusunda beni motive etti.	1	2	3	4	5
22	Dersler, benim ihtiyaç ve ilgilerime uygun olarak işlendi.	1	2	3	4	5
23	Derslerde öğrendiklerimden mutlu oldum.	1	2	3	4	5
24	Derslerde, öğrenme zorluklarımdan yararlanmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
25	Derslerdeki öğrenme hedeflerine, sınıfça tartışarak karar verdik.	1	2	3	4	5
26	Dersler, bireysel hedeflerimi takip etmeme yardımcı oldu.	1	2	3	4	5
27	Derslerde, düşüncelerimi sorgulamayı ve geliştirmeyi öğrendim.	1	2	3	4	5
28	Dersler, konuları ve düşüncelerimi anlamlandırmamı sağladı.	1	2	3	4	5
29	Dersleri, gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurarak işledik.	1	2	3	4	5
30	Dersleri örneklerle zenginleştirerek işledik.	1	2	3	4	5



### EK 3: ÖĞRETİM STİLİ ÖLÇEĞİ

**Aşağıda ders içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan 40 madde bulunmaktadır. Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne derece katılıp-katılmadığınızı daire içine alarak belirtiniz. Eğer siz ifadeye, tamamen katılıyorsanız "7"yi, hiç katılmıyorsanız "1"i daire içine alınız. Eğer siz ifadeye, daha az ya da daha fazla katılıyorsanız, 1 ile 7 arasında size en yakın dereceyi daire içine alınız.**

1 Hiç Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Biraz Katılmıyorum	4 Kararsızım	5 Biraz Katılıyorum	6 Katılıyorum	7 Tamamen Katılıyorum
--------------------------	-------------------	----------------------------	-----------------	---------------------------	------------------	-----------------------------

1. Öğrencilerin kazanması gereken en önemli şeyler; olgular, kavramlar ve ilkelerdir.	1	2	3	4	5	6	7
2. Sınıfta öğrenciler için yüksek standartlar koyarım.	1	2	3	4	5	6	7
3. Söylediklerim ve yaptıklarım öğrencilerin derslerdeki konular hakkında düşünme şekillerine model oluşturur.	1	2	3	4	5	6	7
4. Öğretim amaçlarım ve metotlarım farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap eder.	1	2	3	4	5	6	7
5. Öğrencilerim ders projeleri üzerinde benden çok az bir yardım alarak kendi başlarına çalışırlar.	1	2	3	4	5	6	7
6. Bilgimi ve uzmanlığımı öğrencilerle paylaşmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
7. Performansları yetersiz olduğunda öğrencilere olumsuz geri bildirimde bulunurum.	1	2	3	4	5	6	7
8. Öğrencileri benim verdiğim örneklerden daha iyi örnek vermeleri için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	6	7
9. Öğrencilere bireysel çalışmalarında ve/veya grup projelerinde yaptıkları işi nasıl geliştirebilecekleri konusunda rehberlik yapmak için zaman ayırırım.	1	2	3	4	5	6	7
10. Sınıfta yapılan etkinlikler öğrencileri ders konuları hakkında kendi düşüncelerini oluşturmaya teşvik eder.	1	2	3	4	5	6	7
11. Bir konu hakkında söylediklerim öğrencilerin o alandaki konular üzerinde daha geniş bir görüş açısına sahip olmaları açısından önem taşır.	1	2	3	4	5	6	7
12. Öğrenciler benim standartlarımı ve beklentilerimi biraz katı ve değişmez olarak tanımlarlar.	1	2	3	4	5	6	7
13. Öğrencilere ders konularına tam olarak hakim olmaları için neyi, nasıl yapmaları gerektiğini açık bir biçimde gösteririm.	1	2	3	4	5	6	7
14. Derslerimde öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için küçük grup tartışmaları yapılır.	1	2	3	4	5	6	7
15. Öğrenciler bir ya da daha fazla ben merkezli(kendi kendine = öz denetimli) öğrenme deneyimi tasarlarlar.	1	2	3	4	5	6	7
16. Öğrencilerin ders sonunda konular hakkında daha geniş çalışmalar yapabilecek temele sahip olmalarını isterim.	1	2	3	4	5	6	7
17. Öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği ve nasıl öğrenebileceklerini tanımlamak bana ait bir sorumluluktur.	1	2	3	4	5	6	7
18. Konuyla ilgili bazı noktaları açıklamak için kendi kişisel deneyimlerimden örnekleri sıkça kullanırım.	1	2	3	4	5	6	7
19. Öğrencilere sorular sorarak, farklı seçenekleri araştırarak ve alternatif yollar tavsiye ederek öğrencilerin ders projelerini yönlendiririm.	1	2	3	4	5	6	7
20. Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerini geliştirmek önemli bir amaçtır.	1	2	3	4	5	6	7
21. Sınıftaki her ders saatinin önemli bir bölümünü ders anlatmaya ayırırım.	1	2	3	4	5	6	7
22. Derslerde verdiğim ödevlerin(görevlerin) nasıl yapılması gerektiğini çok açık bir şekilde belirtirim.	1	2	3	4	5	6	7
23. Öğrencilere çeşitli ilke ve kavramları nasıl kullanmaları gerektiğini sık sık gösteririm.	1	2	3	4	5	6	7
24. Dersteki etkinlikler öğrencilerin öğrenmeleri için insiyatif ve sorumluluk almalarını teşvik eder.	1	2	3	4	5	6	7
25. Öğrenciler sınıfta dersin bir bölümünde öğretim yapmak için sorumluluk alırlar.	1	2	3	4	5	6	7

26.Sınıfta tartışılan konular hakkındaki anlaşmazlığı gidermek için benim uzmanlığımdan belirgin bir şekilde faydalanılır.	1	2	3	4	5	6	7
27.Bu ders(dersler), ulaşmak istediğim çok belirgin amaç ve hedefleri içerir.	1	2	3	4	5	6	7
28.Öğrenciler kendi performansları hakkında yazılı ve/veya sözlü olarak sık sık eleştiriler alırlar.	1	2	3	4	5	6	7
29.Öğrencilerin derslerde neyi, nasıl öğreteceğim hakkında ki önerilerini öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5	6	7
30.Öğrenciler bağımsız çalışmalarını ve/veya grup projelerini tamamlama hızını kendileri belirlerler.	1	2	3	4	5	6	7
31.Öğrenciler beni ihtiyaç duydukları olguları, ilkeleri ve kavramları onlara sağlayan bir "bilgi deposu" olarak tanımlayabilirler.	1	2	3	4	5	6	7
32.Bu sınıfta öğrencilerden neler yapmalarını istediğim programımda açıkça belirtilmiştir.	1	2	3	4	5	6	7
33.Sonuçta, birçok öğrenci ders konuları hakkında benim gibi düşünmeye başlar.	1	2	3	4	5	6	7
34.Öğrenciler dersin gereklerini yerine getirmek için çeşitli etkinlikler arasından seçim yapabilirler.	1	2	3	4	5	6	7
35.Benim öğretim yaklaşımım, alt kademesindeki çalışanlarına görev ve sorumluluk dağıtan bir yöneticinin yaklaşımına benzer.	1	2	3	4	5	6	7
36.Derslerdeki tüm konuları işlemek için yeterli zamanım yoktur.	1	2	3	4	5	6	7
37.Benim standartlarım ve beklentilerim öğrencilerin öğrenmek için ihtiyaç duydukları disiplini geliştirmelerine yardımcı olur.	1	2	3	4	5	6	7
38.Öğrenciler beni davranış ve düşünceleriyle ilgili hatalarla yakından ilgilenen ve düzeltten bir rehber olarak görürler.	1	2	3	4	5	6	7
39.Öğrencilerime derslerde başarılı olabilmeleri için yoğun olarak kişisel destek ve cesaret veririm.	1	2	3	4	5	6	7
40.Öğrencilerin yardıma ihtiyaç duydukları her zaman başvuracakları bir kaynak kişi olma rolünü benimserim.	1	2	3	4	5	6	7