

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına göre Düzenlenmiş Mevcut Programa İlişkin Yaklaşımlarının ve Uygulamalarının Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine göre Değerlendirilmesi

Sabahattin ÇİFTÇİ¹, Ali Murat SÜN BÜL² & Onur KÖKSAL³

Özet: 2005-2006 öğretim yılından itibaren eğitim programları yeniden düzenlenerek programlar öğrenci merkezli bir eğitime anlayışına göre düzenlenmiştir. Bir yıllık bir pilot uygulamadan sonra birlikte tüm ülkede uygulanmaya başlanan programın işlerliğinin değerlendirilme çalışmaları da zaman zaman yapılan çalışmalarla ortaya konmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmalar daha çok programa yönelik olarak yapılmakta programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programı uygulama biçimlerinin değerlendirilmediği görülmektedir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlere bu konuda rehberlik eden ve periyodik olarak onları denetleyen eğitim müfettişlerinin (il eğitim denetmenleri) görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin yaklaşım ve uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun programa ilişkin yaklaşımlarının olumsuz olduğu, mesleğinde yeni olan öğretmenlerin programı daha iyi uyguladığı, programın uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı en önemli sorunun araç-gereç eksikliği olduğu, sınıf öğretmenlerinin programı etkili bir şekilde uygulamada yetersiz kaldıkları ve öğretmenlerdeki en büyük eksikliğin programın henüz öğretmenlerce yeterince anlaşılabilmesi olması ve hizmet içi eğitim eksikliklerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacı öğrenme, sınıf öğretmeni, eğitim müfettişi (İl Eğitim Denetmeni), eğitim programı.

Abstract: An Assessment of Elementary School Teachers' Approaches and Practices regarding the Constructivist Program Based on the Views of Educational Inspectors. Beginning with 2005-2006 academic year, educational programs have been restructured and prepared in line with learner-centered instruction. After a one-year pilot study, various evaluation studies have sometimes been carried out to test whether the program functions well or not. Such studies have been carried out on the program, but teachers' style; that is, how teachers put the program into practice isn't assessed. The purpose of the present study is to evaluate how teachers view the program and their implementational skills according to the views of educational inspectors in charge of inspecting and guiding teachers on a periodical basis (provincial educational inspectors). The findings of the study indicate that most of the elementary school teachers had a negative attitude towards the program; less experience teachers implemented the program better; the most significant problem that teachers encountered during implementation of the program was the lack of enough equipment; elementary school teachers were not efficient in implementing the program, and the greatest problem in teachers was their inability to appreciate the program fully and the lack of in-service training opportunities.

Key Words: Constructivist learning, elementary school teacher, inspectors, educational program.

Giriş

Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik etkinliklerinin tümü (Varış, 1994) olarak tanımlanan eğitim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları olmak üzere dört ögesi (Demirel, 2011) bulunmaktadır. Ülkenin yetiştirilmesi planlanan insan modeline uygun olarak belli felsefeleri ve öğrenme kuramlarını temele alarak hazırlanan eğitim programları, bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, buna bağlı olarak, eğitim bilimleri ve öğretme-öğrenme anlayışında ortaya çıkan yeni paradigmlar sonucunda, değişime uğramakta ya da köklü olarak değişmektedirler. Türkiye'de 2005-2006 öğretim yılından itibaren eğitim programlarında yeniden düzenleme yoluna gidilerek eğitim programlarının temeline yapılandırmacılık alınmıştır. Yapılandırmacılık özellikle son yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nden Avustralya'ya, İspanya'dan İngiltere'ye, İsrail'den Kanada'ya kadar pek çok ülkenin eğitim sistemini derinden etkilemiş ve günümüz eğitim sistemlerine egemen olan öğrenci merkezli yeni bir anlayış getiren bir yaklaşımdır (Akçay, Doymuş, Şimşek ve Okumuş, 2012; Mathews, 2000) Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olarak literatürde birbirinden farklı birçok tanımlama ile karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda yapılandırmacılığın hem epistemolojik hem de pedagojik açılarından tam

¹ Dr. Necmettin Erbakan üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, e-mail: sciftci@konya.edu.tr

² Prof. Dr. Necmettin Erbakan üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, e-mail: asunbul@konya.edu.tr

³ Dr. Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, e-mail: onurkoksalmeh@hotmail.com

anlamıyla sağlam bir zemine oturduğunu söylemek güçtür. Yapılandırmacılığın birçok çeşidinden (radikal, bilişsel, sosyal) bahsedilmektedir (Ernest, 1995). Yapılandırmacılık kısaca, öğrenenin önceki deneyimlerine dayalı olarak bilginin yeniden oluşturulması olarak tanımlanır (Koochang, Riley, ve Smith, 2009). Yapılandırmacılık, ilk olarak öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlamış, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline almıştır (Demirel, 2011). Yapılandırmacılık bir öğretim kuramı ya da stratejisi değil; öğrenme esnasında bireyin aktif olarak rol aldığı, bireyin dünyayı algılayışını ortaya koyan ve bilgiyi temelden kurmaya dayanan felsefi bir yaklaşımdır (Akınoğlu, 2011; Brooks ve Brooks, 1993; Doğanay ve Tok, 2007; Durmuş, 2001; Simpson, 2002). Yapılandırmacılığa göre bilgi, kişinin geçirmiş olduğu yaşantıları ile oluşmaktadır ve öznedir (Kılıc, 2001). Yapılandırmacılığın temel varsayımı, insanların bilgiyi, mevcut olan bilgileri ile inançları, karşılaşmış oldukları yeni fikir veya durumlarla etkileşimleri sonucunda yarattıkları üzerine kurulmuştur (Airasian ve Walsh, 1997, Akt: Yanpar, Hazer ve Arslan, 2006:164). Yapılandırmacılığın uzun bir geçmişe sahip olduğu ve yapılandırmacılığı benimseyen ilk eğitimcinin 18. yüzyılda İtalya’da yaşayan Giambattista Vico olduğu ileri sürülmektedir (Özden, 2011; Yaşar, 1998). Vico, “kişi bir şeyi ancak onu açıklayabildiğinde bilir” görüşüyle yapılandırmacılığın özünü açıklamaktadır (Yager, 1991). Kökenleri, Kant felsefesine ve 18. yy İtalyan filozofu Giambattista Vico’nun düşüncelerine dayanan yapılandırmacılığın oluşması ve şekillenmesinde Von Glasersfeld ve 20. yy’ın başında William James ve John Dewey, F. C. Barlet, Jean Piaget, L.S. Vygotsky Jerome Bruner ve Howard Gardner gibi isimlerde önemli katkılar sağlamışlardır. (Driscoll, 1994; Duffy & Cunningham 1996; Tynjala, 1999, Akt: Tezci ve Gürol, 2003; Glickman ve diğ., 2004, Akt: Çınar, Teyfur ve Teyfur).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, aktif bir süreçtir. Öğrenmenin bilginin aktarılması ile oluşmadığını ancak soru sorma, araştırma, problem çözme gibi öğrenci faaliyetleri ile gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Öğrenme bilgiyi pasif biçimde almak değil, bilgiyi yapılandırmaktır. Gürol (2002), yapılandırmacı yaklaşımın temel özelliklerini kısaca; öğrenme odaklılık, bilginin içeriğe-alana bağımlı olması, gerçek yaşamla bağlantı kurulması, işbirlikli etkinliklerin uygulanması, her öğrencinin kendi gerçeğini keşfetmesi, süreç değerlendirmesinin ağırlık kazanması olarak sıralamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilere sürekli bilgi aktarma yerine öğrenenlerin gerçek hayatta karşılaşacakları problemleri çözmeleri için gerekli beceriler kazandırılmak amaçlanmaktadır. Üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınmaktadır. Bu nedenle program tasarımlarının kesin olmaktan çok, daha esnek ve öğrenen görüşlerine dayalı olması gerekmektedir. Yapılandırmacılar “Ne öğretilmeli?” yerine, “Birey nasıl öğrenir?” sorusu ile ilgilenmektedir. Daha önceki davranışçı eğitim programlarında hedefler ürüne dayalı, yapılandırmacı yaklaşımda ise önceden belirlenen “istenir” hedeflere yönelik değil, daha sürece dayalı yani öğrenme yaşantılarına dayalı olarak belirlenmektedir (Holloway, 1999, Akt: Yurdakul, 2008).

Geleneksel (davranışçı) ders işleniş düzeninde dersin içeriği, öğretim durumları önceden belirlenir. Yapılandırmacı ders işleyişinde ise içerik genel hatlarıyla bellidir, ancak geleneksel yaklaşımdan farklı olarak sınırlar kesin değildir (Özden, 2011). Yapılandırmacı eğitim programlarında öğrenme içeriği, öğrencilerin ilgileri ve gereksinimlerine yanıt vermenin yanında, gerçek yaşamla da bağlantılı ve özgün olmalıdır. Başka bir deyişle konu merkezli tasarım yerine öğrenen merkezli tasarım uygulanmaktadır (Çelik, 2006). Yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde uygulanan öğretimsel yaklaşımlar çok fazla zaman aldığından içeriğin uzun bir liste olarak düzenlenmemesi gerekmektedir. Az konunun derinlemesine, zengin bağlantılarla işlenebilecek nitelikte bir içeriğin seçimi ve düzenlenmesi söz konusu olmaktadır (Marlowe ve Page, 1998).

Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir öğretim programında eğitim durumlarının amaç ve içeriğe uygun olması beklenmektedir. Bunun için öğretim uygulamaları, öğrenmeyi kolaylaştırma amacını taşımakta ve öğrencinin düşünen, yapılandıran birey olması istenmektedir (Brooks ve Brooks, 1993). Yapılandırmacı anlayış bilinçli, yaratıcı, araştıran, soruşturan, neyi, nereden ve neden öğrendiğini bilen öğrenenler gerektirir (Jonassen, Peck and Wilson, 1999). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı; öğrencilerin; bireysel ihtiyaçlarına, güçlü ve zayıf yönlerine, ilgilerine ve deneyimlerine önem vermektedir. Bu nedenle programı sıkı sıkıya takip etmek yerine, konuları seçmek ve kendi şartlarına uyarlamayı tercih etmektedir. Öğrenciler arasında rekabeti desteklemek yerine; bilgiyi ve sorumlulukları paylaşmaya, ayrıca karşılıklı saygıya dayanan bir sınıf atmosferi oluşturmaya çalışmaktadır. Öğrenmenin sorumluluğu öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılmaktadır (Jonassen, 1994). Bu nedenle yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamının en önemli amacı, öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlamaktır. Dolayısıyla, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında her birey, öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi

öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bunun için; öğretmen, sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmeli öğrenci merkezli stratejilere daha fazla yer vermelidir (Saban, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme ise, geleneksel yaklaşımdan farklı olarak, öğretmen ve öğrencilerle birlikte planlanan ve yürütülen bir süreçtir. Değerlendirme öğrenmenin sonunda yer almaz, öğrenme süreci ile birlikte devam eder ve öğretime yön verir (Brooks ve Brooks,1993: Çelik, 2006).Yapılandırmacılık, öğrenenlerin neyi bildikleri, ne kadar bildikleri, neleri ezberlediklerinden çok, öğrenme süreçlerinde neleri, nasıl, yeni durumlara, uyguladıklarını, düşündüklerini, geliştirdiklerini değerlendirmeye çalışan bir yaklaşımdır (Akınoğlu, 2011: 441). Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, öğrenmeye yardımcı bir araçtır. Öğrenenler önceki ve daha sonra kazandığı anlamları karşılaştırarak kendi bilgi yapılarını değerlendirir. Öğrenenlerin anlamlarını ortaya koyabilmesi için performans görevleri, özgün değerlendirme, günlük yazma, öğretmen gözlemleri, görüşme, portfolyo, problem çözme, çalışma yaprakları proje, rubrikler, gibi çoklu değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır (Çelik, 2006; Erdamar ve Demirel, 2008). Programın tüm öğelerinde yeni bir anlayışa ve değişime neden olan yapılandırmacı yaklaşım programın sınıf içerisindeki uygulayıcıları olan öğretmenlerinde rollerinde de değişikliğe yol açmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenler geleneksel anlayıştaki gibi bilgi aktaran değil, öğrencilerin düşüncelerini yönlendiren onlara rehberlik eden ve onları hedeflerine ulaşmaları için teşvik eden rollere bürünürler. Bu yaklaşımda öğretmenlerin en iyi şekilde neyi nasıl öğreteceklerini tasarılma yerine, öğrencilerin en iyi hangi koşullarda öğreneceklerini düşünmeleri daha önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin araştıran, sorgulayan, eleştiren bireyler olarak yetişmelerine çabalarlar. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin yeni görüşler oluşturmalarını ve bu görüşlerini önceki bilgileri ile ilişkilendirerek oluşturmalarını sağlar. Öğretmen, etkinlikleri öğrenci merkezli seçer, öğrencilerin soru sormasına, uygulama yapmasına ve kendi sonuçlarına ulaşmasını sağlar. Brooks ve Brooks (1993), yapılandırmacı bir öğretmenin özelliklerini şöyle sıralamaktadır: Yapılandırmacı öğretmenler,**1.**Öğrenci katılımını ve kabulünü teşvik ederler. **2.** Etkileşimli fiziksel materyaller ile birlikte ham ve birincil kaynakları kullanırlar. **3.** Sınıf içinde sınıflandır, çözümler, tahmin et, oluştur gibi eylem ifadeleri kullanma.**4.** Kavramlara ilişkin kendi anlamlarını öğrencilerle paylaşmadan önce öğrencilerin kavramdan ne anladıklarını ve ön bilgilerini araştırırlar. **5.** Öğrencilerin eğitim programlarıyla bağlantılı öğrenmelerini sağlarlar. **6.** Öğrencilerin ne bildiklerini tartışarak birbirlerinin fikirlerini karşılaştırmalarına fırsat verirler. **7.** Öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya ve işbirliği içinde çalışmaya teşvik ederler. **8.** Soru sorduktan sonra öğrenenlere düşünmeleri için zaman verirler. **9.** Öğrencileri, tartışma ve karşılaştırma yapmaya teşvik ederler. **10.** Öğrencilere metaforlar yaratmaları ve ilişkiler oluşturmaları için zaman verirler. **11.** Öğrenme halkası modelini sık sık kullanarak öğrencilerin doğal meraklarını geliştirirler.

Öğretmenlerin bu rollerini başarıyla yerine getirmeleri yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen programın istenilen hedeflere ulaşılmasını sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. Her şeyden önce programın etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme kuramının tanımı, felsefesi, sınıfta nasıl uygulanacağını, öğretene ve öğrenene yüklediği rolleri bilmesi ve bu yaklaşıma ilişkin olumlu bir tutuma sahip olması gerekmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını sınıfında etkili bir şekilde uygulayabilecek bir öğretmenin yapılandırmacılıkla ilgili bir öğrencilik yaşamının olması gerekir. Türkiye’de 2005 yılından itibaren yaşanan program değişikliğinden önce mezun olan binlerce öğretmenin böyle bir geçmişinin olmadığı açıktır. Bu durum hizmet içi eğitim kursları ve öğretmenler için hazırlanan kılavuz kitaplarla giderilmeye çalışılmıştır. Programın uygulamaya geçtiği 2005 yılından bugüne Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşım üzerine birçok araştırmanın yapıldığını görülmektedir. Bu araştırmaların bir kısmı doğrudan yapılandırmacı yaklaşımın doğasını, felsefesini (Arslan, 2007; Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007; Tezci ve Gürol, 2003; ortaya koyarken, bazı çalışmalarda yapılandırmacı yaklaşımın çeşitli derslerde uygulanış şekli ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkileri ve etkileri üzerine (Arslan, 2009; Arslan ve Şahin, 2004;Bal, 2011; Ersoy, 2005; İnan, 2006; Özerbaş, 2007; Zengin, 2010; olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda ise programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin (Dursin, 2010; Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008; Önen, Erdem, Uzal ve Gürdal, 2011;Özdemir and Kiroğlu 2011,) öğretmen adaylarının, (Balım, Kesercioğlu, İnel and Evrekli, 2009; Yeşilyurt, 2011,) bunun yanı sıra okul yöneticilerinin (Çınar, Teyfur and Teyfur, 2006, öğrencilerin, (Coşkun, 2005; Çetin, 2009) program hakkındaki görüşlerinin alındığı araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında hepsinin programın değerlendirilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Programın uygulayıcılarının değerlendirildiği araştırma sayısı yok denecek kadar azdır. Bu nedenle yapılan bu çalışmada öğretmenlere rehberlik eden ve periyodik olarak onları denetleyen eğitim müfettişlerinin (il eğitim denetmenleri) görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri:

Eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre:

1. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış mevcut programa ilişkin yaklaşımları nasıldır?
2. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış mevcut programın uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış mevcut programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin uygulamaları nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış mevcut programın değerlendirme sürecine ilişkin uygulamaları nasıldır?
5. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış mevcut programı uygulama biçimleri mesleki kıdemlerine ve çalıştıkları yere göre nasıldır?
6. Programın uygulama sürecinde öğretmenlerde görülen en büyük eksiklikler nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntem ve tekniklerine dayalı olarak yapılmış durum çalışması deseni şeklindedir. Durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma desendir (Yin, 1984; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma desenini oluşturan durum çalışmasında da geniş örneklem kullanılarak sınırlı sayıdaki değişkeni katı kurallar doğrultusunda ele almak yerine, bir olay ya da durum üzerinde boylamsal ve derinlemesine inceleme yapılmaktadır (Flyvbjerg, 2006). Araştırmanın çalışma grubunu 2010 yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapmakta olan eğitim müfettişlerinden ulaşılabilen 25 tanesi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan eğitim müfettişlerinin tamamı erkektir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabirlik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabirlik (convenient sampling) durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Genellikle, kolay ulaşılabirlik örneklem göreceli olarak daha az maliyetlidirler. Ayrıca, tanıdık bir örneklem üzerinde çalışma, bazı araştırmacılar için daha pratik ve kolay algılanabilir. Bu nedenlerle araştırmacılar kolay ulaşılabirlik bir grubu araştırmaya dâhil etmeyi tercih etmek isteyebilirler. Gerçekte nitel araştırmalarda maliyet ve ulaşılabirlik, örneklem kararında dikkate alınması gereken etkenlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 113).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmanın ilk aşamasında, konu ile ilgili literatür taranarak alanda yapılan çalışmalar incelenerek araştırmacı tarafından 6 sorudan oluşan açık uçlu soru formu hazırlanmıştır. Açık-Uçlu Soru Formu literatürde "open-ended questions" ya da "open-ended survey" şeklinde geçen ve nitel alanda veri toplama amacıyla kullanılan tekniklerden birisidir. Bu yöntemde görüşmede olduğu gibi katılımcıların sorulara yanıtlar vermesi istenmektedir. Ancak bu yanıtlar sesli olarak değil, yazılı olarak verilmektedir (Creswell, 2005; Gay, Mills ve Airasian, 2006: Akt: Akdağ, 2008). Hazırlanan açık-uçlu soru formu alan uzmanları tarafından değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve açık-uçlu soru formunun son şekli verilmiştir. Hazırlanan bu açık-uçlu soru formumüfettişlerin soruları daha iyi değerlendirebilmesi için uygulama esnasında araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Formlar daha sonra bir sıraya konmuş ve sırasına göre bir numara (M:1, M:2, M:3...) verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular kategorilere ayrılarak frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Eğitim müfettişlerinin belirttikleri görüşlerin birden fazla kategoriye girdiği bulguların tablolarında yüzde hesaplamalarına yer verilmemiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak eğitim müfettişlerine Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış programa ilişkin yaklaşımları nasıldır? Neden? Sorusu sorulmuştur.

Tablo1: Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına göre Hazırlanmış Programa Yaklaşımları

Tema: öğretmenlerin mevcut programa ilişkin yaklaşımları	f	%
Olumlu	6	24
Olumsuz	12	48
Bir kısmı olumlu/olumsuz	7	28

Tablo. 1 incelendiğinde eğitim müfettişleri, sınıf öğretmenlerinin yürürlükteki yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış programa ilişkin yaklaşımlarının en çok olumsuz (%48) olduğunu belirtirken, bazı müfettişler bu soruya sınıf öğretmenlerinin bir kısmının olumlu bir kısmının ise olumsuz olduğu şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin kısmen olumlu/olumsuz bir yaklaşıma sahip olduklarını söyleyen müfettişlerin oranı ise %28'dir. Sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin olumsuz yaklaşıma sahip olduklarını belirten bir müfettiş bu konudaki görüşlerini: *öğretmenler bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için genelde olumsuz yaklaşıyorlar. Bu nedenle kendilerini de geliştirmemektedirler. Yüzeysel bakış açısıyla uygulama anlayışı beklentileri karşılayacak düzeyde değildir. Ayrıca veli ve toplumun beklentisi (SBS) bu programın öğretmenlerin özen göstermemesine yol açan nedenlerden biridir (M. 24).* Bir başka öğretmen: *öğretmenlerin programa bakış açıları olumsuz bu nedenle programın beklentilerini karşılamıyor. Çünkü öğretmenler programların gereklerine uygun araç-gereç ve materyal hazırlamıyorlar. Klasik öğrenen öğretmen rolleri daha kolaylarına geldiği için bu eski uygulamaya devam ediyorlar. (M. 4)*

Olumlu görüş bildiren müfettişler ise bu konuda: *“Öğretmenlerin programa ilişkin bakış açıları genelde olumludur. Öğretmenler yapılandırmacı programa uygun olarak hazırlanmış programı önceki programla karşılaştırdıklarında yeni programın öğrencilerin, derslere aktif katılımını sağlayan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, girişimci, çevresiyle uyumlu ve sorumluluk sahibi, araştıran, eleştiren olarak yetişmelerini sağlamaya yönelik bir program olduğunu değerlendirmektedirler”.* (M.21) Bir başka müfettiş ise bu konuda: *“Genelde sınıf öğretmenlerinin bu konudaki tutumları olumludur. Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın felsefesine uygun davranmakta, program uygulamalarında yapılandırmacı davranışın vizyon misyonunuza uygun eğitim öğretim yaşantıları oluşturmaktadırlar”.*(M.7)

Kısmen olumlu ya da kısmen olumsuz görüş bildiren bir müfettiş ise bu konuda: *“Ortak bir tutumdan bahsedilemez. Yaş gruplarına ve kıdeme göre bakış açıları olumlu ya da olumsuz olabilmektedirler. Kıdemi az genç öğretmenlerin tutumları genelde olumlu ve uygulamada programı benimsemiş görünmektedirler. Kıdemi fazla olanlar uygulamadaki değişime çaba göstermekle birlikte henüz olumlu bir tutuma sahip olduklarını söyleyemem.”* (M. 22) Bir başka müfettiş ise: *“Mesleğini seven öğretmenler olumlu bir bakış açısına sahipler ve canla başla programı uygulamaya çalışıyorlar. Mesleğini sevmeyenler ise yüzeysel geçip gününü gün edip gitmektedirler”.* (M.17)

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak eğitim müfettişlerine sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış (mevcut) programı uygulama konusunda karşılaştıkları sorunlar nelerdir? sorusu sorulmuştur.

Tablo. 2 incelendiğinde müfettişler öğretmenlerin yapılandırmacı programı uygularken birçok sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Müfettişler en çok programın etkin bir şekilde uygulanabilmesi için gereken araç-gereçlerin (projeksiyon, bilgisayar, internet vb.) eksikliğini, sınıfların kalabalık oluşunu, branş dersleri için derslik yetersizliği, etkinliklerin çok zaman alması ve uygulanmasında yaşanan bir takım sıkıntıların öğretmenlerin programı uygulamasında karşılaştıkları en önemli sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygun olarak Hazırlanmış Programı Uygulama Konusunda Karşılaştıkları Sorunlar

Tema: sınıf öğretmenlerinin programı uygulama konusunda karşılaştıkları sorunlar		
Alt temalar	f	Örnek İfadeler
Araç- gereç eksikliği	12	Projeksiyon, internet, bilgisayar ve bir çok dersle ilgili araç-gereç eksikliği (M. 5,12,15,21, 20). Okullarda araç-gereç sıkıntısı olduğundan uygulamalarda sıkıntı olmaktadır (M.11).
Etkinlikler	11	Etkinlik faaliyetlerinin süreyle uymaması. (M. 14) Etkinlikleri uygularken materyal sıkıntısı. (M.17)
Sınıfların Kalabalık Olması,	10	Öğrenci sayısının sınıfta fazla olması, derslik yetersizliği. (M.16,19,21,24)
Ölçme değerlendirme uygulamaları	7	Öğretmenler, mevcut programın ölçme değerlendirmeye ilişkin felsefesini tam anlamış değiller. (M. 3,6) Proje performans ödevlerinin fazla zaman alması (M,17)
SBS sınavının varlığı	5	Mevcut sınavlar (SBS vb.) öğretmenin programı uygulamasında en büyük engeldir. (M.4,15,16)
Zaman yetersizliği	5	Konular için yeterli zaman ayırlamaması. (M. 10) Etkinliklerin ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinin çok zaman alması. (M.24)
Kırtasiyecilik	5	Kırtasiyeciliğin fazla olması, öğretmenler fotokopi çektirmekten ders yapamıyorlar. (M. 10)
Kılavuz kitaplar	4	Kılavuz kitaplar öğretmenleri sınırlandırmaktadır, yaratıcılıklarını olumsuz etkilemektedir. (M.5, 7, 18)
Öğrenciler	3	Öğrencilerin derslere yeterli ilgi göstermemesi ve hazır bulunuşluk düzeylerinin uygun olmaması. (M. 9)
Veliler	3	Velilere programın anlatılamaması okul veli işbirliğine gereken önemin verilmemesi veli ve öğretmenlerin bu sınavlara odaklanmaları. (M.12, 22)

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak eğitim müfettişlerine sınıf öğretmenlerinin dersleri işlerken ve kılavuz kitaplardaki etkinlikleri uygularken öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmakta mıdır? Açıklayınız?

Tablo3: Sınıf Öğretmenlerinin Dersleri İşlerken ve Kılavuz Kitaplardaki Etkinleri Uygularken Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanabilme Durumları

Kategoriler	f	%
Hayır	15	60
Kısmen	9	36
Evet	1	4

Tablo. 3 incelendiğinde müfettişlerin büyük bir kısmı öğretmenlerin dersin işlenişinde ve etkinliklerin uygulanışında öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşteki müfettişlerin bazılarının konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: “Ne yazık ki kullanılmamaktadır. Öğretmenlerin çoğu hala anlatım yöntemini kullanmaktadırlar. Diğer yöntem ve tekniklerle ders işlediklerinde çok zaman aldığından dert yanmaktalar.” (M.9)

“Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerini hala kavramış değiller. Öğrenci merkezli ders işlemeyi de bilmiyorlar. Çoğunlukla anlatım yöntemini kullanıyorlar. Bu da sınıfta sadece başarılı öğrencilerle yapılmaktadır.” (M.17) “Genel olarak kullanılmamaktadırlar. SBS kaygısı, müfredatta yer alan konuları yetiştirmeme endişeleri derslerin işlenişinde öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini genel olarak kullanamamalarına neden olmaktadır.”(M.22). “Hayır. Etkinlikleri her şeyden önce ev ödevi gibi görmekteler ve öğrencilere ev ödevi şeklinde vermekteler. Etkinlikler daha çok sonuç tabanlı verilmektedir. Etkinliklerde sürece çoğu öğretmen dikkat etmemektedir. Öğretim yöntem ve tekniklerini ders v etkinliklerin içeriğine göre seçmemeleri de başka bir etmendir. Dersin, etkinliklerin ve kazanımların içeriğine göre ve öğrencilerin seviyelerine göre farklı öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilere sunarak öğrencilerin zekâ düzeylerini de işin içine katmaları gerekirken sadece anlatım ve soru-cevap yöntemini

kullanmaları yapılandırmacı eğitimin mantığına pek uymamaktadır.” (M.25).

Müfettişlerin 9’u ise öğretmenlerin bir kısmının öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıklarını bir kısmının ise kullanmadığını belirtmişlerdir. Bu görüşteki müfettişlerin bazılarının konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: “Programı düzenli olarak takip eden öğretmenler uygun öğretim yöntem ve tekniklerini zorunlu olarak uygulamaktadırlar. Ancak daha çok az zaman alan yöntem ve teknikleri tercih etmektedirler”. (M.10). “Bir kısmı kullanmaktadır. Öğretmenler alışılmışın dışındaki yöntem ve teknikler konusunda kendilerini geliştirmediklerinden programın gerektirdiği yöntem ve teknikleri istenilen düzeyde kullanmamaktadırlar. Etkinlikler kolaylaştırılarak işlenmektedir. Programın yaklaşımını tam olarak benimsemeyen öğretmen kendi anlayışı doğrultusunda öğretim etkinliğini gerçekleştirmektedir. Programın öngördüğü şekilde etkinlik yapan ve öğrenci merkezli yöntemleri kullanan öğretmen sayısı çok azdır”. (M.24). “Kılavuz kitapları önceden okuyup etkinliklere çalışan öğretmenler uygulamalarda başarılı olmakta öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri öğrenme ve uygulamada çalışmalarını sağlıklı bir şekilde sürdürmektedirler”. (M.11).

Görüşme yapılan müfettişlerden sadece biri öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmakta olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin olarak eğitim müfettişlerine sınıf öğretmenlerinin mevcut programa uygun ölçme değerlendirme yöntemlerini (portfolyo, rubrik, proje, performans, öz değerlendirme, akran değerlendirme...) kullanmakta mıdır? Açıklayınız. Sorusu sorulmuştur.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Programa Uygun Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Durumları

Kategoriler	f	%
Hayır	17	68
Kısmen	6	24
Evet	2	8

Tablo.4 incelendiğinde müfettişlerin çoğu (f.17) öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programı kullanırken programa uygun ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Hatta müfettişlerin bir kısmı (M.7,10,21) programın uygulamadaki en zor ve problemlili kısmının ölçme değerlendirme olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşteki müfettişlerin bazılarının konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: “Sınıf öğretmenlerinin en çok zorlandıkları ve kendilerini yetersiz olarak gördükleri alan ölçme değerlendirmedir. Bu konuda öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyacı vardır. Öğretmenler ayrıca ölçme değerlendirme çalışmaları kapsamında düzenlemeleri gereken formların fazlalığından şikâyet etmektedirler”. (M.21) “Öğretmen programın ölçme değerlendirme kısmına yabancıdır. Programın öngördüğü değerlendirme araçları fonksiyonel değildir. Öğretimde yasak savma babından bu değerlendirmeleri yapmaktadır. Öğrenciler ise performans ve proje görevlerini ailesine ya da parası ile internet kafelere yaptırmaktadırlar. Portfolyo ise amaçsız faydasız bir araç olarak görülmektedir.” (M.15) “Öğretmenler hiç kullanmamaktadırlar. Çünkü bunlar zaman ve emek gerektirmektedir. Öğretmen bununla uğraşmaktansa sonuca endeksli ölçme yapmaktadır.” (M.4) “Öğretmenler genelde ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmadıkları, okula gelen denetim elemanlarına göstermek amacıyla kağıt üzerinde formların doldurulduğu öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerle uyumlu olmadığı ortaya çıkmaktadır”. (M.12) “Öğretmenler mevcut programa uygun ölçme değerlendirme yerine, SBS yüzünden dershanelerin hazırladıkları ya da test kitaplarındaki mevcut testlerden faydalandıklarını görmekteyiz.” (M. 23)

Müfettişlerin 6’sı ise öğretmenlerin kısmen programın gerektirdiği ölçme değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşteki müfettişlerin bazılarının konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: “Performans, proje ve rubrikler genelde kullanılmaktadırlar. Öğrenciler yönelik öz değerlendirme ölçekleri öğrenciler tarafından dolduruluyor ancak öğretim sürecinde yeterli düzeyde kullanılmamaktadır. Değerlendirme yöntemleri işleyişine uygun olarak kullanmak yerine yapmış olma düşüncesiyle yapılan çalışmalar olup yarar sağlayacak nitelikte değildir. Öğretmenlerin zaman harcamasını gerektiren çalışmalar görünürde usulen yapılmaktadır.” (M. 24). “1,2 ve 3. Sınıflarda ürün dosyalarının derecelendirme ölçeklerinin kullanımı etkindir. Özdeğerlendirme ve akran değerlendirme ölçekleri az kullanılmaktadır. Performans ve proje ölçekleri 4. Sınıf üzeri sınıflarda mevzuat zorunluluğundan dolayı kullanılmaya çalışılmaktadır.” (M. 22).

Müfettişleri 2’si ise öğretmenlerin programa uygun ölçme değerlendirme yöntemlerini kullandıkları görüşündedirler. Bu konuda görüş bildiren müfettişlerden biri: “öğretmenler in genelde ölçme değerlendirme de bir zorlukla karşılaştıklarını düşünmüyorum.” (M.7) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin olarak eğitim müfettişlerine göre sınıf öğretmenlerinin

yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış programı uygulama biçimleri öğretmenlerin, çalıştıkları yer ve mesleki kıdemlerinden etkilenmekte midir? Sorusu sorulmuştur.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Yer ve Mesleki Kıdemlerinin Programı Uygulama Biçimlerini Etkileme Durumu

Kategoriler	f	%
Evet, etkilenmektedir.	19	76
Hayır, etkilenmemektedir.	6	24

Tablo.5 incelendiğinde eğitim müfettişlerinin büyük çoğunluğu (f.19) sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış programı uygulama biçimlerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerinden ve çalıştıkları yerden etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu görüşteki müfettişlerin bazılarının konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: “Evet etkilenmektedir. Genç öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı daha olumlu görüp uygulamakta, kıdemi fazla olan öğretmenler bu yaklaşıma olumsuz bakmaktadırlar”.(M.3) “Evet, genç öğretmenler programa daha yatkınlar, uygulamaya gayret ediyorlar. Yine okulun imkânları ve öğrenci sayıları önemlidir. Öğrenci sayısı az olan sınıflarda programın ve yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması daha kolay olmaktadır”. (M. 15) “Evet, genç öğretmenler daha uyumlu, 20 yıldan fazla kıdemi olan öğretmenler de maalesef eski sistem devam etmektedir. Okulun bulunduğu ortam ve velilerin okula yaklaşımı programın uygulanmasını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir”. (M.16) “Çalışılan yerin imkânları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, velilerin tutumları, programın uygulanmasını etkilemektedir. 15 ile 20 yıl üzerindeki meslek tecrübesine sahip öğretmenler programa daha olumsuz yaklaşmakta, meslekte yeni olan öğretmenlerimizin programın felsefesine uygun ders işlemekte ve daha istekli olmaktadır”. (M. 5). “Evet, etkilemekte ancak çok belirleyici değil. Mesleki kıdem arttıkça klasik öğretmenlik rolü oynama düzeyide artmaktadır. Ayrıca materyal eksikliğinin olması da programdan uzaklaşılmasına yol açmaktadır.” (M. 4) “Çalıştıkları yere ve kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Örneğin özel okullarda ve merkezi okullarda SBS’ye yönelik çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Bu okullarda test çözme çalışmalarına daha fazla verildiğinden yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış olan programın gereklerini yeterince yerine getirdikleri söylenemez. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 20 yıldan fazla olanlar yeni programa daha kapalı olabilmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış programı daha etkin bir şekilde uygulamaktadır.” (M.21)

Müfettişlerin bir kısmı (f.6) ise çalışılan yerin ve mesleki kıdem programın uygulanmasını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemediğini belirtmişlerdir Bu görüşteki müfettişlerin bazılarının konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: “Öğretmenlerin programı uygulaması bence mesleki kıdeme ya da çalışılan yere göre değil öğretmenin mesleğini sevip sevmemesine bağlıdır.” (M.23) “Farklılık göstermemektedir. Mesleki kademden ziyade öğretmenlerin duyduğu mesleki sorumluluk ve heyecanla ilişkilidir. Bu heyecan ve sorumluluğu duyan öğretmen hangi kademde ya da nerede olursa olsun gereğini yerine getirmeye çalışır.”(M.20)

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin olarak eğitim müfettişlerine sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusundaki en büyük eksiklikleri nelerdir ve bu eksikliklerin giderilmesine ilişkin önerileriniz nelerdir? Sorusu sorulmuştur.

Tablo. 6 incelendiğinde müfettişler programın uygulanması noktasında öğretmenlerde gördükleri en büyük eksiklikler olarak programın öğretmenler tarafından yeterince anlaşılabilmesi, ölçme değerlendirme ve öğrenci merkezli öğretim yöntemleri hakkında yetersiz bilgiye sahip oluşları ile kılavuz kitapların yeterince incelenmemesi müfettişler tarafından en büyük eksiklikler olarak belirtilmiştir. Öneriler kısmında ise müfettişlerin çoğu (f.18) öğretmenlerin eksikliklerinin giderilmesi için eksik oldukları konularda hizmet içi eğitime tabi tutulmaları gerektiği görüşünü belirtirken ikinci olarak ta okulların fiziksel ve teknolojik alt yapılarının iyileştirilmesi önerisini getirmişlerdir. Müfettişlerin bu soruya ilişkin belirttikleri görüşlerden bazıları şu şekildedir: “En büyük eksiklik programa yeterince hakim olunmamasıdır. Ayrıca kılavuz kitapların yeterince incelenmemesi de önemli bir eksikliktir. Bunu için mutlaka bu konularda öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerekir”. (M.6) “Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış programın felsefesini ve amacını yeterince bilmemeleri, ders öncesi öğretmen hazırlığına gereken önemin verilmemesi, öğretmenlerin motive edilmemesi, kılavuz kitapların yeterince incelenmemesi, söz konusu kitaptaki etkinliklerin uygulanmaması en önemli eksikliklerdir. Bunu için öğretmenlere hizmet içi eğitim ya da işbaşında eğitim verilmelidir. Öğretmenlerin motivasyonlarını artırılması gereklidir. Öğretmenlerin derslere hazırlıklı gelmeleri özendirilmelidir.” (M.19). “Programı

tam olarak tanımadıklarından eksiklikler olmaktadır. Bütün öğretmenlerin programı, içeriğini, öğrenme alanlarını, iyi tanımalı, çevreye, okula, öğrencilerin hazırbuluşluk, düzeylerine uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir. Bunun için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli ve bölgeler uygun program geliştirilmelidir.”(M.12)

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Konusundaki En Büyük Eksiklikleri ve Çözüm Önerileri

Tema: Programa yönelik eksiklikler ve çözüm önerileri		f
Eksiklikler	Programın henüz yeterince anlaşılammış olması	6
	Ölçme değerlendirme yöntemlerinin yeterince bilinmemesi	5
	Kılavuz kitapları yeterince incelememeleri	5
	Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini bilmemeleri	4
	Velilerle yeterince işbirliğinin sağlanamamış olması	3
	Ders öncesi hazırlıkların yapılmaması	3
	Teknoloji kullanımındaki eksiklikler	3
	Öğretmenlerin kendilerini yenilememeleri	3
	Motivasyon eksikliği	2
Öneriler	Hizmet içi eğitim	18
	Okulların imkânlarının artırılması	6
	Programın çevre şartlarına göre yeniden düzenlenmesi	4
	Öğretmenlerin daha sıkı takip edilmesi	2
	Motivasyonlarının artırılması	2
	Ödül ceza sisteminin getirilmesi	1

Sonuç ve Tartışma

2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm yurttta uygulamaya geçilen yapılandırmacı anlayışa dayalı programın sınıf öğretmenleri tarafından uygulanması ile eğitim müfettişleri ile yapılan bu araştırmada, eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının çoğunlukla olumsuz ve kısmen olumlu/olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir ve Kıroğlu (2011) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin program hakkında orta düzeyde bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşmış ve bu durumun programın uygulanmasını zorlaştıracaklarını belirtmişlerdir. Rençber, (2008), yaptığı araştırmasında öğretmenlerin kısmen de olsa programın amaç ve vizyonunu benimsememesi, program ve uygulamaya karşı isteksiz ve önyargılı olması, alışılmış uygulamaları devam ettirme isteği, programın genel felsefesinin anlaşılmmaması sonuçlarına ulaşmıştır. Altun ve Şahin (2009) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin çoğunun programın teorisi ve uygulanması konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olamadıklarını göstermektedir. Şentürk (2007) yaptığı araştırmada öğretmenlerin programa ilişkin tutumlarının kısmen olumlu olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgularda eğitim müfettişleri, bu durumu daha çok öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarına ve programın felsefesini yeterince anlamadıklarına bağlamışlardır. Bu durum öğretmenlere verilen 1 haftalık hizmet içi eğitimin yetersizliğinden ve programın felsefesinin öğretmenlere yeterince anlatılamamasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Arı (2012), Aydın ve Çakıroğlu (2010) Duru ve Korkmaz (2010) Karacaoğlu ve Acar (2010) Kenan ve Özmen (2010) Rençber (2008), Sancar Tokmak (2011), Yaptıkları çalışmalarda öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Coşkun (2005) geliştirilen programlar ne kadar iyi olursa olsun onu uygulayacak ve hayata geçirecek olan öğretmenlerin programın felsefesine ve programdaki yöntem ve tekniklere yabancı olması programın başarıyla uygulanmasının mümkün olmadığını belirtmiştir.

Yapılan araştırmada, eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış programı uygulama konusunda karşılaştıkları sorunların başında okullardaki araç gereç eksikliği geldiğini belirtirken bu sorunu sırasıyla, kılavuz kitaplarda yer alan etkinlikler, sınıfların kalabalık oluşu ve ölçme değerlendirme uygulamaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yelken, Üredi, Tanrıseven ve Kılıç (2010) yaptıkları çalışmada, müfettişlerin büyük çoğunluğu programa ilişkin sorunları, materyal eksikliği ve fiziksel olanakların yetersiz olması, etkinliklerin ve değerlendirmenin uzun zaman alması, ailelerin konuya ilişkin ön bilgilerinin eksik olması ve öğretmenlerin geleneksel öğretimden vazgeçememeleri olduğunu belirtmişlerdir. Ekinci (2007) çalışmasında, öğretmenlerin çok büyük bir kesiminin araç gereç eksikliğinin kazanımlara ulaşılmasını güçleştirdiğini düşünmesi, araç gereç yetersizliğinin yapılandırmacılığa dayalı ders işlenişi için önemli bir sorun teşkil

ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum yapılan bir çok araştırmadan Akamca, Hamurcu, ve Günay, (2006), Battal (2008), Sancar Tokmak (2011), Çınar ve diğ. (2006), Doğan (2010), Duru ve Korkmaz (2010), Kenan ve Özmen (2010) elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bunun nedeni programa geçiş sürecinin hızlı olması gerekli altyapıyla ilgili çalışmaların tüm okullara yayılamaması gösterilebilir. Ayrıca programın uygulamaya geçtiği 2005 yılından bu araştırmanın verilerinin toplandığı 2010 yılına kadar benzer problemlerin devam etmesi de bu alanda yapılan çalışmaların yetersiz olduğunun bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmada, eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun dersleri işlerken ve kılavuz kitaplardaki etkinlikleri uygularken öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve eski alışkanlıklarından vazgeçmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Yine öğrencilerin ve velilerin SBS sınavı ile ilgili beklentileri ile öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin fazla zaman alması dolayısıyla programı yetiştirememesi endişesi de öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamama nedenleri arasında yer almaktadır. Demir (2009), yaptığı çalışmada öğretmenlerin, programın öğrenme ve öğretme boyutunda sorunlar yaşadıklarını ve öğretmenlerin çoğunluğunun, ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci merkezli yaklaşıma uygun olduğunu düşünürken programda belirtilen etkinliklerin, yöntem ve tekniklerin, mevcudu fazla olan sınıflarda uygulanamayacağına inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Yine bu konuda yapılan birçok araştırmada; Akgül, (2006) Aykaç ve Ulubey (2012) Aykaç (2011) Çelikkaya ve Kuş (2009) Şimşek, Hırça ve Coşkun (2012) benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Yapılan araştırmada, eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre, sınıf öğretmenlerinin mevcut programa uygun ölçme değerlendirme yöntemlerini (portfolyo, rubrik, proje, performans, öz değerlendirme, akran değerlendirme...) etkili bir şekilde kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Müfettişler bu durumun sebepleri olarak, öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliği, yeni ölçme değerlendirme etkinliklerinin çok zaman alması, SBS sınavının varlığı ve öğretmenlerin iş yükünün artmasını göstermişlerdir. Bu durum öğretmenlerin geleneksel sınav sistemine olan yatkınlıklarından kaynaklanıyor olabilir. Anıl ve Acar (2008) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin özellikle alternatif ölçme araçlarının hazırlama ve uygulama aşamasında zaman açısından problem yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Buna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin belirtmiş oldukları konular, alternatif ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulamasının çok fazla zaman gerektirdiği, bunun için bir ders saatinin yeterli olmadığı ve başka işlerinin bu araçların uygulanması aşamasında aksadığı yönündedir. Öğretmenler geleneksel ölçme araçlarının kullanımında zaman açısından alternatif ölçme araçlarına göre daha az sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kurtdede Fidan (2010), çalışmasında, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yeterince yararlanmadıklarını, genellikle test soruları ile öğrencileri sınavlara hazırladıklarını gözlemlemiştir. Yine, Alaz ve Yarar (2009), Aykaç ve Ulubey (2012), Birinci Konur ve Konur (2011), Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Özsevgeç ve Karamustafaoğlu (2010), Rençber (2008), Tuncer ve Yılmaz (2012) yaptıkları çalışmaların sonucunda benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Yapılan araştırmada, eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış programı uygulama biçimleri öğretmenlerin çalıştıkları yerden ve mesleki kıdemlerinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Müfettişler, özellikle genç öğretmenlerin programı uygulamaya karşı daha istekli olduklarını, özel okullarda ve şehir merkezlerinde fiziksel imkânların yeterli olduğu ve velilerin daha ilgili olduğu okullarda görev yapan, sınıf öğretmenlerinin programı daha etkili uyguladıklarını belirtmişlerdir. Yapılan birçok araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında mesleki kıdem ve görev yapılan yerin programın uygulanmasında etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Karacığa (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin meslekteki kıdem süresi ile yeni ilköğretim programı arasındaki uyuma bakıldığında 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin diğer gruplara göre puan ortalamasını daha yüksek bulmuştur. Akça (2007) Gömleksiz (2007) Kardeşahin ve Kahyaoğlu, (2012) Özenç ve Doğan (2012) Şentürk (2007) Yaptıkları çalışmalarda programın benimsenmesinin ve program yeterliliklerinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Karacaoğlu ve Acar (2010) Yenilenen programların yeterince esnek olmadığı, bölgesel, yöresel, ekonomik vb. farklılıkları yeterince dikkate almadığını ilçe ve köylerde birtakım olanakların yenilenen programların uygulanması için uygun olmadığı, araç gereç ve ortam düzenleme konusunda eksiklerin olduğunu belirtmişlerdir. Demir (2009) araştırmasında, programın, ülke genelinde etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, okulların teknik imkânlar ve fiziksel koşullar bakımından eşit düzeye getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Yapılan araştırmada, eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusundaki en büyük eksiklikleri olarak programın henüz öğretmenlerce yeterince anlaşılmasını, programın içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ögesine yönelik bilgi eksiklikleri

olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim müfettişleri bu eksikliklerin giderilmesi için sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Nitekim Kurtdede Fidan (2010) çalışmasında yaptığı gözlemler sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere yeterince sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ocak (2012) yaptığı çalışmada öğretmenleri gözlemleyen öğretmen adaylarının, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmada yeterli olmadıklarını belirtmiştir. Güneş ve Baki (2011) yaptıkları çalışmanın sonunda, Öğretim programlarının uygulanmasında ve başarıya ulaşmasında en büyük pay sahibinin uygulayıcı olan öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlere sürekli eğitimle yeni yeterlilikler kazandırılması gerekli olduğunu, yapılan program düzenlemelerinin istenen şekilde gerçekleşmesi için kapsamlı ve iyi hazırlanmış öğretmen eğitimine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda yapılan araştırmaların birçoğunda, Ağlagül (2009), Aykaç ve Ulubey (2012), Çoruhlu, Er Nas ve Çepni (2009), Özdemir ve Kıroğlu (2011), Ocak, (2012), Önen ve diğ. (2011), Tuncer ve Yılmaz (2012) öğretmenlerin programa ilişkin eksikliklerinin giderilmesinde hizmet içi eğitim ya da seminer verilmesi gerektiği sonucu, bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Kaynakça

- Ağlagül, D. (2009). Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi. Adana, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Akamca, G., Hamurcu, H. ve Günay, Y. (2006). Yeni ilköğretim fen ve teknoloji programına yönelik öğretmen görüşleri. 14-16 Nisan. Ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu: Bildiriler kitabı I. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akça, S. (2007). İlköğretim 5.sınıf 2005 matematik programının öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Afyonkocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Akgül N.İ. (2006). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaşılan sorunlar (Niğde il örneği). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Akinoğlu, O. (2011). Öğrenme-öğretmede yeni yönelimler,(Editör: Behçet Oral). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alaz, A ve Yarar, S. (2009). Ölçme-değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. The first international congress educational research. 1-3 May, Çanakkale/Turkey. <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/indexb.php?link=2>
- Altun, T. ve Şahin, M. (2009). Değişen İlköğretim Programının Sınıf Öğretmenleri Üzerindeki Psiko-lojik Etkilerinin İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 15-32.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. V(II), 44-61.
- Arı, A. (2012). Öğretmen görüşlerine göre İsviçre (Basel) ve Türkiye İlköğretim Programlarının karşılaştırılması: Bir durum çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 119-139.
- Arslan, A (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1): 143-154.
- Arslan, A. ve Yanpar Şahin T. (2004). Oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerine etkileri XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 41-61.
- Aydın, S ve Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *İlköğretim Online*, 9(1), 301-315.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1) 113-126.
- Aykaç, N. ve Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 63-82.
- Ayten P. B. (2011). Oluşturmacı öğrenme ortamının sınıf öğretmenliği öğrencilerinin temel matematik dersinde akademik başarı , Van Hiele geometri düşünme düzeyine etkisi. *Pegem Eğitim Öğretim Dergisi*, 1(3), 47-57.

- Balm, A. G., Kesercioğlu T., İnel, D. ve Evrekli, E. (2009). Fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 55-74.
- Battal, F. C. (2008). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı fen ve teknoloji programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Birinci Konur, K. ve Konur, B. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Metotlarına İlişkin Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(2),138-155.
- Brooks, J. G. and Brooks M, G. (1993). *In Search Of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms*. Association For Supervision And Curriculum Development, Alexandria: Virginia.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,5(2), 451-476.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11) 1-15.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. Uludağ üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 741-758.
- Çetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamaları hakkında ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2) 487-502.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- Çoruhlu Şenel, T., Er Nas, S. ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. V1(I), 122-141.
- Demir, S. (2009). İlköğretim okullarında 1-5. sınıflarda yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasında öğretmen ve yöneticilerin karşılaştığı sorunlar. (Gaziantep İli Örneği). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Demirel, Özcan (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (17. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. VII(I), 86-106.
- Doğanay, A. ve Tok, Ş. (2007). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar. Editör: Ahmet Doğanay. *Öğretim İlke ve Yöntemleri* 1. Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Durmuş, S. (2001). Matematik derslerinde yapısalci yaklaşımlar. *Etüt*, 6, 35-36.
- Dursin, G, A. (2010). Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğretmen Görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*,11-13 November, Antalya-Turkey.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 38, 67-81.
- Ekinci, A. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi.
- Erdamar (Koç) ve Demirel, N. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Gürcü Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Erdoğan, T. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. Constructivist Instructional Design and Creativity. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2 (1), 50-55.
- Ernest, P. (1995). The One and the Many', in Steffe L. P. and Gale, J., Eds, *Constructivism in Education*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 459-486.
- Ersoy, A. (2005). İlköğretim bilgisayar dersindeki sınıf yerleşim düzeni ve öğretmen rolünün yapılandırmacı öğrenmeye göre değerlendirilmesi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (4), 170-181.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12 (2), 219-245.

- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları dergisi*, (27), 69-82.
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Güneş, G. ve Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 41, 192-205.
- Gürol, M. (2002). Aktif öğrenmeyi temel alan oluşturmacı öğrenme tasarımının uygulanması ve başarıya etkisi. Ulaşıldı: 12 Aralık 2011. URL:<http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd7/sbd-7-14.pdf>
- Gürol, M. (2002.) Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: Oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.
- İnan, C. (2006). Matematik öğretiminde oluşturmacı yaklaşım uygulamasının örnekleri. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 40-50.
- Jonassen D H., K. L Peck and B G. Wilson.(1999). Learning With Technology: A Constructivist Perspective. New Jersey, Prentice Hall.
- Jonassen, D. H. (1994). Towards a Constructivist Design Model. *Educational Technology*. 34 (4), 34-37.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. VII(1), 45-58.
- Karacığa, S. (2008). Öğretmenlere göre yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler. İstanbul, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Eğitim Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma. *U.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 383-402.
- Karavaşin, A. ve Kahyaoğlu H. (2012). İlköğretim birinci kademe fen ve teknoloji dersine giren 4. Ve 5. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme modeli konusunda yeterliliklerinin incelenmesi X. Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi 27-30 Haziran, Niğde.
- Kenan, O. ve Özmen, H. (2010). Bir reform olarak yeni öğretim programları. II. International Congress Of Educational Research April 29-May, Antalya-Turkey.
- Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 7-22.
- Koohang, A., Riley, L., Smith, T. (2009). E-Learning and Constructivism: From Theory to Application. Presented at the Informing Science & Information Technology Education Conference, Macon, Georgia.
- Kurtdede Fidan, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Marlowe, A. B. & Page, L.(1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. California:Corwin Press.
- Mathews, M. R. (2000). Appraising constructivism in science and mathematics education. In D. C. Philips (Ed.). *Constructivism in education opinions and second opinions on controversial issues*. Chicago: NSSE, 161-192.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Kurma Başarılarının Öğretmen ve Öğretmen Adaylarınca Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-39.
- Önen, F., Erdem, A., Uzal, G. Ve Gürdal, A.(2011). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Programının Uygulanabilirliğine ve Alanla İlgili Kitapların Yeterliliğine İlişkin Görüşleri: Tekirdağ Örneği . *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*,5(2), 115-137.
- Özdemir, Y. ve Kıroğlu, k. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilgi düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 265-283.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme* (11. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özenç ve Doğan (2012) . Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 67-83.
- Özerbaş, M, A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.

- Özsevgeç, T. ve Karamustafaoğlu, S. (2010). Öğretmen adaylarının geleneksel ve yapılandırmacı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik profilleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 333-354.
- Rençber, İ. (2008). Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri (Konya ili Örneği). Konya, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sancar Tokmak, H. (2011). Experienced k-12 teachers' opinions on barriers preventing successful applications of a constructivist curriculum. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 1-10.
- Simpson, T, L. (2002). Dare oppose constructivist theory? *Educational Forum*, 66 (4), 347 – 354.
- Şaşan, H, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*. 74-75, 49-52.
- Şentürk, Ş. (2007). Yeni ilköğretim programlarının öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre değerlendirilmesi (Amasya İli Örneği). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Şimşek, H., Hırça, N. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 249-268.
- Tuğba Y., Hazer, B. ve Arslan, A. (2006). 10. sınıf çözümlülük konusunda oluşturmacı öğrenme yaklaşımına dayalı grup çalışmalarının kullanılması. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11). 113-122.
- Tuncer, M. ve Yılmaz, Ö.(2012). Kıdem değişkeni açısından ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanımı üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 41-48.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yager, R. (1991). The constructivist learning model, towards real reform in science education. *The Science Teacher*, 58(6), 52-57.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yelken, T., Üredi, L., Tanrıseven, I. ve Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31 – 46.
- Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 865-885.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5.ed.), Ankara:Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, CA.:Sage.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39-67.
- Zengin, M. (2010). Temele alınan yaklaşımlar bağlamında yeni ilköğretim DKAB öğretim programı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 225-258.

Extended Abstract

Educational programs that are prepared on the basis of various philosophical approaches and educational theories in line with the citizen model that the educational system plans to raise have to be changed or sometimes totally replaced as a result of paradigm shifts in educational sciences, teaching and learning approaches resulting from scientific and technological developments. Quite a few countries have adopted constructivism, defined as a philosophical approach based on the idea that learners take responsibility of their own learning in a process in which information is constructed upon previous knowledge and learners assume an active role, while the teacher guides the learners. Such countries have ultimately integrated this new philosophy that reflects how an individual views the world and that is based on reconstructing knowledge into their educational system. After the academic year 2005-2006, educational programs in Turkey were redesigned and prepared based on a learner-centered approach. After a one-year pilot study, various evaluation studies have sometimes been carried out to test whether the program functions well or not. When these studies are examined, it is seen that the components of the program are mostly evaluated from the perspectives of the teachers as implementers of the program. However, the way teachers implement the program is not evaluated. The purpose of the present study is to evaluate the views of

inspectors in charge of inspecting and guiding teachers in this issue periodically (provincial educational inspectors) on the perspectives of teachers and the program and teachers' implementation skills. In line with these purposes, the sub-problems of the study are formulated as follows:

1. What are the views of elementary school teachers on the program developed in line with constructivist approach?
2. What are the challenges that teachers experience during the implementation of the constructivist program?
3. What are the practices of elementary school teachers in terms of learning and teaching processes in the constructivist program?
4. What are these teachers' practices regarding the assessment of the program prepared in line with constructivism?
5. How do teachers practice the program designed in line with the constructivist approach with respect to where they work and their length of service?
6. What are the most prominent deficiencies that are evident in teachers during the implementation process of the program?

The study was carried out using qualitative research methods and techniques. The study sample was composed of 25 inspectors employed by the Provincial Directorate of National Education in Konya in 2010. All of the inspectors that participated in the study were males. The ease of accessibility was taken into consideration in the sample selection method in the study.

During the first phase of the study, a survey form with six open-ended questions was prepared by reviewing the literature on this issue. "A survey form with open-ended questions" is one of the qualitative data collection techniques. In this method, as it is the case in interviews, the participants are asked to respond to the items in the form. However, these responses are written and rather than oral. The open-ended survey form was revised by field specialists, and the final form of the open-ended survey was prepared. The items in that open-ended survey form were briefly explained by the researcher to help the participants understand them better.

Data analysis: To analyze the data, descriptive statistical analysis technique was used. The purpose of descriptive analysis was to convert data into an understandable and usable form. Then the survey forms were ordered and they were numbered (M:1, M:2, M:3...). As a part of the analysis, the data were summarized and interpreted according to a number of predefined themes.

The findings obtained through the analysis of the data in this study are as follows:

1. According to educational inspectors' views investigated after the implementation of the program based on the constructivist approach that was put into practice by elementary school teachers throughout the country beginning with 2005-2006 academic year, it was found that elementary school teachers mostly had a negative attitude towards the available program designed based on the constructivist approach.
2. In the present study, the inspectors thought that one of the most prominent challenges that elementary school teachers experience while implementing the program designed in line with the constructivist approach is the lack of enough equipment at schools, and this problem is followed by the activities in the teacher's books, overcrowded classes and problems in testing and evaluation.
3. According to the findings of the present study, the participants thought that a great majority of elementary school teachers were not able to use the student-centered instructional methods and techniques in the teacher's books efficiently during the lessons.
4. The educational inspectors thought that elementary school teachers failed to use appropriate testing and evaluation methods (portfolio evaluation, using rubrics, projects, performance evaluation, self-evaluation, peer-evaluation etc.). The inspectors attributed this perceived failure of teachers to their not being knowledgeable on the issue, new testing and evaluation tools as time-consuming activities, the existence of a compulsory placement test and heavy work load of teachers.
5. In the present study, based on the views of the educational inspectors, it was found that the styles of teachers in implementing the constructivist program differed across such variables as where they work and their teaching experience. The inspectors stressed that younger teachers were more willing to implement the program. They also noted that physical conditions were more adequate in urban areas, and the elementary school teachers who worked at schools with curious parents implemented the program more efficiently.
6. In the present study, according to educational inspectors, the greatest deficiency of elementary school teachers in terms of implementing the constructivist approach is their failure to appreciate the program fully and inadequate knowledge on the components of program content, educational practices and evaluation. The educational inspectors emphasized that elementary school teachers should receive in-service training to compensate for this deficiency.