TURJE
www.turje.org

Volume 4 Issue 1

Turkish Journal of Education
Eğitimde Program Geliştirme Araştırma Makalesi

Received 15.01.2015
Accepted 21.02.2015

Okul müdürlerinin yapılandırmacı eğitim-öğretim stratejilerine dayalı görüşleri :Hatay İli örneği

Cem Babadoğan
Ankara Üniversitesi Ankara, Türkiye, cbabadogan@gmail.com
Çetin Toraman
Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, cetintoraman@gmail.com

ÖZET Günümüzde hiyerarşik, bürokratik ve merkezden yönetilen okul örgütlenmelerinden uzaklaşarak daha katılımcı, çevresiyle bütünleşmiş, öğrenci ve öğretmen katılımına önem veren ve topluluk bilincinin geliştiği okul örgütlenmelerini yaratmak gelmektedir. Bu araştırmada Hatay il sınırları içerisinde bulunan okullarda görev yapan yöneticilerin çeşitli değişkenler bakımından yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. soruya cevap aranırken "İki Değişken İçin Ki–Kare Testi" kullanılmıştır. Bu araştırmada okul türünün yapılandırmacı anlayışa dayalı kavram ve uygulamaların, yönetici ve öğretici rollerinin, okul yönetimi özelliklerinin ve sınıf söylemelerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin konularda anlamlı farklılık yarattığını ortaya çıkarmıştır. Bunun dışında kalan yöneticinin statüsüne, okul tipine, cinsiyete, hem öğretmenlik hem de yönetici kıdemine göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Yöneticilerinin ortalama puan dağılımları bakıldığında genel durumun kararsızlıkla katılma arasında katılmanın alt sınırında bulunduğu görülmektedir. öğretmenlikten geçerek yöneticiliğe atanan bireylerin bu konularda bilgi, beceri ve yetkinlik yönlerinden eğitim eksiklikleri olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler *Yapılandırmacılık, okul müdürü, strateji, Hatay*

School principal's views about constructivist education-instruction strategies :the sample of Hatay Province

ABSTRACT Today it is necessary to create school organizations which are more participatory, and integrated with environment. Such organizations emphasize teacher and student participation, and are in the community rather than being hierarchical, bureaucratic, and central. In this research it is aimed to determine the views of managers and teachers who work at schools in Hatay province towards constructivism according to various variables. While searching an answer to the question, chi square test for two variables was used. This study revealed a significant difference in certain topics such as concepts and applications based on constructivism, school type, the role as a manager, characteristics of school management, and school discourse. No significant difference was originated towards constructivism in terms of manager's status, school type, sex, teaching and managing experience. When weighted average score distributions of the managers are considered, it can be seen that the overall situation is at the lower boundary of agreeing between indecisiveness and agreeing. It can be stated that people appointed to managerial positions after being a teacher have educational deficiencies in terms of knowledge, skills, and perfection on these issues.

Keywords *Constructivism, director of school, strategy, Hatay*

EXTENDED SUMMARY

More than being a philosophical concept, constructivism is a contemporary concept as a political, learning, teaching, ethical and general education theory or as a world view which remains on the agenda. In the creation of this concept, intellectuals such as Socrates, Aristotle, Locke, Berkeley, Kant, Vico, Dewey, Kuhn, and Wittgenstein played important roles. Constructivism has different types such as cognitive, social, radical, cybernetics, critical. However, the most notable ones in educational applications are cognitive, social, and radical constructivism. Cognitive constructivism has emerged as a result of Piaget's theory. It focuses on student learning in different circumstances and the effects of experiences of students on his/her learning. According to him, learning is a dynamic, multidimensional and nonlinear process. Learning mostly requires first the breaking of the balance of individual and then forming that balance again in a higher level. Vygotsky, the leader of social constructivism, put the emphasis on social context in the construction of knowledge by the learner and stressed that knowledge should not be transmitted by adults. According to Glasserfeld, the leading supporter of radical constructivism, radical constructivism is a thinking style for knowledge and an act of knowing. Knowledge, according to this view, knowledge cannot be acquired passively by the learner, but can be constructed efficiently. As known, in the implementation of educational policies and the construction of local educational policies, school managers need to get active roles. Managers, especially in countries in which teacher population is high, have key roles for the changes of the system and applications to increase quality. People who add managerial roles to teaching position support the ideas they put forward towards their colleagues, use the materials and other resources which provide student interaction in addition to raw data and basic resources, and they have the students use it. Today it is necessary to create school organizations which are more participatory, which are integrated with environment, which emphasize teacher and student participation, and which are in the community rather than organizations which are hierarchical, bureaucratic, and central. In this research it is aimed to determine the views of managers and teachers who work at schools in Hatay province towards constructivism according to various variables. While searching an answer to the question, chi square test for two variables was used. In this research it is aimed to determine the views of managers and teachers who work at schools in Hatay province towards constructivism according to various variables. In the light of this general aim, the answers of following questions are sought: (1) Is there a significant difference in terms of views towards constructivism according to manager's status?, (2) Is there a significant difference in terms of views towards constructivism according to school type (public-private)?, (3) Is there a significant difference in terms of views towards constructivism according to school kind?, (4) Is there a significant difference in terms of views towards constructivism according to sex?. (5) Is there a significant difference in terms of views towards constructivism according to the length of service of teachers? (6) Is there a significant difference in terms of views towards constructivism according to the length of service of managers? and (7) What is the weighted average score distribution of answers that managers gave to survey questions according to a fivefold rating structure? The questionnaire was publicized to 1218 managers working at schools in Hatay and data was collected from 978 managers. The completion of data collection tool by managers is more than 80%. This study revealed a significant difference in certain topics such as concepts and applications based on constructivism, school type, the role as a manager and teacher, characteristics of school management, and school discourse. In terms of concepts and applications managers at academic high schools, counseling research centers, center of science and the arts; in terms of teacher roles, managers at academic high schools, preschools, center of science and the arts and counseling research centers, primary school, secondary school and special education; in terms of manager roles, managers at academic high schools, preschools, public education centers, counseling research centers and special education institutions; in terms of school management qualities, managers at academic high schools, preschools, public education centers, primary schools, vocational Anatolian high schools, secondary schools, counseling research centers, and special education institutions differed from other types of managers in terms of their views. No significant difference was originated towards constructivism in terms of manager's status, school type, sex, teaching and managing experience. When weighted average score distributions of answers that managers gave to survey questions according to a fivefold rating structure are considered, it can be seen that the overall situation is at the lower boundary of agreeing between indecisiveness and agreeing. It can be stated

that people appointed to managerial positions after being a teacher have educational deficiencies in terms of knowledge, skills, and competence on these issues. When analyzed in terms of school type, significant differences signify that it needs to be differentiated. In the literature, there isn't enough number of qualitative and quantitative publications regarding the roles of managers according to constructivist view. In the light of this, it can be suggested that more comprehensive quantitative research done and experimental studies carried out on attention, motivation, environment cultivation strategies depending on teaching theories. Finally it can be suggested that positive discrimination be applied regarding school management.

GİRİŞ

Davranışçılığa göre öğrenme, bir canlının davranışlarında oluşagelen gözlenebilir değişmeler olarak betimlenmektedir. Bu bakışın eğitim konusundaki yansımaları özellikle Skinner'in yaptığı çalışmalarla belirginleşmiştir. Ona göre davranışın oluşumunda çevresel faktörler çok önemlidir. Bu görüşe göre öğrenme olgusunda öğrenen ikinci plandadır. Önemli olan çevresel etmenlerin uygun biçimde düzenlenmesidir.

Zaman ilerledikçe programdan çok öğrenci üzerinde odaklaşmayla birlikte; bireylerin düşüncelerini kazandığı bir dış dünyanın varlığı söz konusu olmuştur. Böylece anlamların bireylerde bağımsız olarak bulunmasının yerine, birey tarafından anlamlandırma gerçeğine dönüşüm başlamıştır. Başka bir söylemle anlam, nesnel bir gerçeklikten çok bireyin deneyimleri ışığında birey tarafından oluşturulduğu düşüncesine yönelmiştir.

Yapılandırmacılık kavramı sadece felsefi bir terim olmaktan öte; politik, öğrenme, öğretme, etik ve genel bir eğitim kuramı olarak, ya da bir dünya görüşü olarak gündemde olan bir kavramdır. Bu kavramın doğuşunda Socrates, Aristoteles, Locke, Berkeley, Kant, Vico, Dewey, Kuhn, Wittgenstein gibi fikir adamları önemli işlevler yüklenmiştir (Dündar, 2012: 197).

Bu yaklaşım türetimci öğrenme, keşfederek öğrenme, durumlu öğrenme bilişsel çıraklık ve bilişsel esneklik kuram, yaklaşım ve modellerin bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Bir yanıyla da; bilişsel psikoloji, gelişim psikolojisi, antropoloji gibi değişik alanlardaki gelişme ve kavramlardan da yararlanmaktadır. Bu görüşte ise zihin ve beyin merceğe benzetilebilir ve bu merceğe bağlı olarak aynı nesneler değişik kişilerce farklı algılanabilir. Bu nedenle, bilgi oluştuğu yapıdan ayrıştırılarak ya da soyutlanarak yorumlanmamalıdır. Bu açıklamaya göre öğrenme, eski bilgilerin yeni deneyim ve yaşantıların ışığında yeniden yorumlanması ve oluşturulması; öğretme ise, öğrenenlere eski deneyim ve yaşantılarını kullanma olanağı yaratabilecek ve karşılıklı etkileşimleri temel alan ortamların hazırlanması sürecidir. Bu çerçevede yöneticilerin işlevi ise öncelikli olarak bu ortamların hazırlamak ve geliştirilmek için çaba sarf etmektir.

Kuramsal Gerekçe

İngilizce karşılığı "constructivism" olan bu kavram, ülkemizde yapılandırmacılık, yapısalcılık, yapıcılık, oluşturmacılık, inşacılık, tamamlayıcılık, konstrüktivizm gibi farklı adlarla kullanılmakta olup terim bilgisi konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır.

Yapılandırmacılık

Bu görüş açısına göre, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Dolayısıyla, öğrenmenin işlevsel, uzun süreli ve anlamlı olabilmesi için öğrenci, öğrenme süreci boyunca kendi öz bilgisini oluştururken etkin olmalıdır. Bilgi, doğrudan doğruya anlatım yoluyla edilgen durumdaki öğrencinin belleğine aktarılamaz. Başka bir söylemle öğrenciyi bilgi emen bir nesne yerine bilgi üreterek büyüyen, gelişen ve olgunlaşan bir canlı olarak görmek gerekir.

Bu yaklaşımda öğretmen bir ayaklı kütüphane gibi bir kaynak olmanın ötesinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunan her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasını sağlayan bir sorunla karşı karşıya kalan öğrencinin sorununu çözmek yerine, sorunun öğrenci tarafından çözümlenmesi için çaba gösteren bir danışman olmalıdır. Bunun için de öğrenme ve öğretme stilleri ve stratejileri konusunda donanımlı olması beklenmektedir.

Öğretmenlik becerilerinin yanına yöneticilik görevlerini ekleyen bireyler, meslektaşlarına yönelik olarak öne sürdükleri fikirleri destekler, ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynakları ve materyalleri kullanır ve öğrencilerin kullanmalarını sağlarlar. Toplantılarda öğretmenlerin sınıflandırma, analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramlarını dile getirmelerine olanak verirler, karşılıklı diyaloğa girmelerini ve öğrencilerini araştırma yapmaya özendirirler.

Yapılandırmacılığın; bilişsel, sosyal, radikal, sibernetik, eleştirel gibi çeşitli türleri vardır ancak bunlardan eğitim uygulamalarında en çok sözü edilenler; bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılıktır. Bilişsel yapılandırmacılık, Piaget'in kuramına dayalı gelişme göstermiştir. Öğrencinin çeşitli durumlarda nasıl öğrendiği ve öğrencinin geçirdiği yaşantının öğrenmesine etkileri üzerinde durmaktadır. Ona göre, öğrenmenin; dinamik, çok boyutlu ve doğrusal olmayan bir süreç

olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre göre öğrenme, büyük ölçüde bireyin denge durumunun bozulmasına ve dengenin yeniden daha üst düzeyde kurulmasına bağlı olmaktadır. Sosyal yapılandırmacılığın öncüsü Vygotsky, öğrenenin bilgiyi etkin bir biçimde yapılandırmasında sosyal bağlama önem vermiş ve bilginin yetişkinler tarafından aktarılmaması gerektiğini belirtmiştir. Radikal yapılandırmacılığın önde gelen savunucusu von Glasersfeld'e göre, radikal yapılandırmacılık bilgi hakkında bir düşünme biçimi ve bilme etkinliğidir. Bu görüşe göre bilgi, birey tarafından edilgen bir biçimde alınamaz ancak etkin bir biçimde yapılandırılır (Dündar, 2012: 200-206).

Türk Milli Eğitim Sisteminde, ilköğretim (2004) ve ortaöğretim (2005) düzeyinde yapılandırmacı programlar uygulanmaya başlanmıştır. Sistemsel değişikliklerde eleştirin varlığı hem doğal hem de kaçınılmaz bir durumdur. Eleştirilerin bir bölümü programların geliştirilmesi üzerine yoğunlaşırken bu sürecin kısıtlı bir akademisyen çevresiyle yürütülmesi, alt yapı ile eşgüdümlü değişimlere gidilememesi ve paydaşların yeterince nitelikli eğitim süreçlerinden geçirilmemesi yönlerinden eleştirilmiştir. Paydaşlar içinde bu anlayışa göre yöneticilerin ne yapmaları gerektiği konusunda derinlikli çalışmaların azlığı ve kapsamın yuvarlaklığı da eleştiri konuları içinde ön planda kalmaya devam etmektedir. Buna dayalı geliştirilen yönetimsel önerilerin başında da hiyerarşik, bürokratik ve merkezden yönetilen okul örgütlenmelerinden uzaklaşarak daha katılımcı, çevresiyle bütünleşmiş, öğrenci ve öğretmen katılımına önem veren ve topluluk bilincinin geliştiği okul örgütlenmelerini yaratmak gelmektedir.

Yöneticilik ve Yapılandırmacılık

Bunu yaratmak için de yöneticilerin; yapılandırmacılık kavramı ve uygulamaları hakkında bilgi ve yetkinlik düzeyi, öğretmen ve yönetici rollerinin birlikteliği, sürecin görünür yüzü olan içi dolu okul ve sınıf söylemleri ile iletişim sürecindeki değişimler konularında kendilerini geliştirmeleri önerilmektedir. Bunun yanında okul ve sınıf yönetimi süreçlerindeki değişimler, bir öğretmen olarak okul müdürünün yapılandırmacı anlayışa dayalı öğrenme, öğretme, güdüleme, ortam hazırlama-geliştirme ile ölçme ve değerlendirme stratejileri ile ilgili yetkinliklerini de geliştirmeleri beklenmektedir.

Bilindiği üzere sisteme uyarlanan eğitim politikalarının uygulanması ve yerel eğitim politikalarının oluşturulmasında okul müdürlüklerinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Yöneticiler, öğretmen kitlesi yoğun olan ülkelerde, sistemde yapılacak değişikliklerin ve nitelik artırıcı uygulamalara dönüştürülmesinde kilit bir role sahiptiler.

TED MEM tarafından 1700 öğretme üzerinde 2014 yılında geçekleştirilen bir çalışmada; dışsal meslek boyutunda denetim şekli, çalışma koşulları, ücret, kurum politikası ve yönetimi, çalışma şartları ve iş arkadaşlarıyla ilişkiler gibi işin çevresiyle ilgili unsurlar ele alınmakta ve yönetici tutumunun da bu unsurların başında geldiği ortaya çıkmıştır (TED MEM, 2014)

Yapılandırmacı görüşün vitrininde doğal olarak öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada yöneticilerin dil ve üsluplarının da öğretmenlerin mesleklerini olumsuz yorumlamaları konusunda etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yöneticilik gibi alanlarda gözlenen kadın öğretmen sayısının azlığı, okul sisteminde de daha çok erkeklerin kurumsal aidiyet, beklenti ve kurumsal bağlılık performansı sergilemelerine aracılık edebilmektedir. Rol uyumu olarak kadınların öğretmenliği ideal görebilmesi de, benzer bir nedenle bu sonuca katkı sağlamış olabilir. Tüm bunlara karşın kadın yönetici sayısının artırılması konusunda pozitif ayrımcılık yapılması gereklidir.

Milli Eğitim Bakanlığı kayıtlarında, öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları konusu 2014 yılı içinde öğretmenlerin en çok yeğledikleri hizmet-içi eğitim programı içinde yer almıştır. Yönetici eğitimlerinde ise bu konulara yer verilmemiştir. Bu bağlamda alınması gereken en pratik önlem, her öğretmenin bir yönetici adayı olarak düşünülerek, bu eğitimlerinin niteliğinin yükseltilmesidir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, veri toplama aracı, verilerin toplanma ve analiz edilme sürecinden söz edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Hatay il sınırları içerisinde bulunan okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çeşitli değişkenler bakımından yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Yöneticinin statüsüne göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
Okul tipi (resmi–özel) göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
Okul türüne göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
Cinsiyete göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
Öğretmen kıdemine göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
Yönetici kıdemine göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
Yöneticilerinin anket sorularına verdikleri cevapların beşli dereceleme yapısına göre ağırlıklı ortalama puan dağılımları nasıldır?

Verilerin Toplanması

Araştırmacılardan birinin okul yöneticilerine yönelik konu ile ilgili bir konuşma yapmak üzere Hatay iline davet edilmesiyle başlayan bu süreçte, konuşmanın araştırma verilerine dayalı yapılması kararlaştırılmıştır. Bu nedenle çalışmada, araştırmanın amaçlarına uygun biçimde veri toplamaya hizmet edecek bir ölçme aracı ihtiyacı oluşmuştur. Araştırmanın amaçlarına bire bir hizmet edecek bir veri toplama aracı yapılan alanyazın taramasında rastlanmaması üzerine araştırmanın amaçlarına uygun, araştırmacı tarafından elektronik bir anket oluşturulmuştur.

Anket oluşturulduktan sonra, amaca hizmet etme düzeyini belirlemek için Eğitim Programları ve Öğretim alanında iki, Ölçme ve Değerlendirme alanında bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler sonucunda ankete son hali verilmiş ve maddelerin tepki alıp almadığı, işleyip işlemediğini belirlemek amacıyla küçük bir deneme uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamadan sonra asıl uygulama için hazır hale getirilen ankette toplam yedi madde bulunmaktadır. Bu maddelere yanıtlar "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" **"**Kesinlikle Katılmıyorum" ve biçiminde alınmaktadır.

Verilerin Analizi

Anket, Hatay ilinde bulunan okullarda görev yapan 1218 yöneticiye yönelik sistemde duyurulmuş ve toplam 978 yöneticiden veri toplanmıştır. Veri toplama aracının yöneticilerce doldurulma oranı %80 den fazladır. Uygulamadan elde edilen veriler IBM-SPSS 21 Paket Programına aktarılmıştır. Değerlendirme sürecinde ise doğru değerlendirmeler yapılabilmesi için veriler beşl yerine üçlü değerlendirme sistemine dönüştürülmüştür. Anket maddeleri kategorik veri (katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum) üretirken, araştırma kapsamında ele alınan değişkenler (okul türü, cinsiyet, kıdem vb.) de kategorik veri üretmektedir. Dolayısıyla iki kategorik verinin oluşturduğu frekans gözenekleri arasındaki ilişki/farklılık olup olmadığı ki-kare analizi ile test edilmiştir (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005).

Gözeneklerde yer alan frekans sayısının 5 ve 5'in altına düşüp düşmediği incelenmiştir. 5 ve 5'in altına düştüğünde, bu gözeneklerin toplam gözeneğe oranına bakılmıştır. 5 ve 5'in altına düşen gözenek sayısının toplam gözenek sayısına oranı %20'nin altında olduğu durumda "Pearson Ki–Kare" değeri, %20'nin üzerinde olduğu durumlarda ise "Pearson Ki–Kare Exact" değeri dikkate alınmıştır (Özdamar, 2013).

BULGULAR

Yapılan analizlerle ilgili ayrıntılı dökümler bulgular bölümünde açıklanmıştır.

Yönetici Statüsü

Yöneticinin statüsüne göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken "*İki Değişken İçin Ki–Kare Testi*" kullanılmıştır. Bu test; iki sınıflamalı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005).

Tablo 1. Yönetici Statüsüne Göre Yapılandırmacılık Kavramı Ve Uygulamaları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Statüsü				Toplam
	Kurucu Müdür	Müdür	Müdür Vekili	Müdür Yetkili Öğretmen	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	3 %17.6	90 %10.8	10 %10.2	3 %11.1	106 %10.8
Kararsızım	5 %29.4	261 %31.2	20 %20.4	9 %33.3	295 %30.2
Katılıyorum	9 %52.9	485 %58	68 %69.4	15 %55.6	577 %59
Toplam	17 %100	836 %100	98 %100	27 %100	978 %100

(χ^2 = 6.35; sd = 6; p = 0.385)

Tablo 1 incelendiğinde, yönetici statüsünün yapılandırmacılıkla ilgili kavram ve uygulamaları bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=6.35, p>.05) görülmektedir.

Tablo 2. Yönetici Statüsüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Öğretmen Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Statüsü				Toplam
	Kurucu Müdür	Müdür	Müdür Vekili	Müdür Yetkili Öğretmen	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	2 %11.8	93 %11.1	7 %7.1	3 %11.1	105 %10.7
Kararsızım	8 %47.1	261 %31.2	28 %28.6	10 %37	307 %31.4
Katılıyorum	7 %41.2	482 %57.7	63 %64.3	14 %51.9	566 %57.9
Toplam	17 %100	836 %100	98 %100	27 %100	978 %100

(χ^2 = 4.87; sd = 6; p = 0.561)

Tablo 2 incelendiğinde, yönetici statüsünün yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretmen rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=4.87, p>.05) görülmektedir.

Tablo 3. Yönetici Statüsüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Yönetici Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Statüsü				Toplam
	Kurucu Müdür	Müdür	Müdür Vekili	Müdür Yetkili Öğretmen	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	2 %11.8	86 %10.3	7 %7.1	5 %18.5	100 %10.2
Kararsızım	7 %41.2	264 %31.6	34 %34.7	12 %44.4	317 %32.4
Katılıyorum	8 %47.1	486 %58.1	57 %58.2	10 %37	561 %57.4
Toplam	17 %100	836 %100	98 %100	27 %100	978 %100

(χ^2 = 7.07; sd = 6; p = 0.314)

Tablo 3 incelendiğinde, yönetici statüsünün yapılandırmacı anlayışa dayalı yönetici rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=7.07, p>.05) görülmektedir.

Tablo 4. Yönetici Statüsüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Söylemlerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Statüsü				Toplam
	Kurucu Müdür	Müdür	Müdür Vekili	Müdür Yetkili Öğretmen	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	2 %11.8	99 %11.8	9 %9.2	5 %18.5	115 %11.8
Kararsızım	9 %52.9	299 %35.8	29 %29.6	9 %33.3	346 %35.4
Katılıyorum	6 %35.3	438 %52.4	60 %61.2	13 %48.1	517 %52.9
Toplam	17 %100	836 %100	98 %100	27 %100	978 %100

(χ^2 = 6.52; sd = 6; p = 0.367)

Tablo 4 incelendiğinde, yönetici statüsünün yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf söylemlerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=6.52, p>.05) görülmektedir.

Tablo 5. Yönetici Statüsüne Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı İletişim Süreci Farklılıklarının Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Statüsü				Toplam
	Kurucu Müdür	Müdür	Müdür Vekili	Müdür Yetkili Öğretmen	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	2 %11.8	107 %12.8	9 %9.2	6 %22.2	124 %12.7
Kararsızım	9 52.9	306 %36.6	35 %35.7	11 %40.7	361 %36.9
Katılıyorum	6 %35.3	423 %50.6	54 %55.1	10 %37	493 %50.4
Toplam	17 %100	836 %100	98 %100	27 %100	978 %100

(χ^2 = 6.42; sd = 6; p = 0.378)

Tablo 5 incelendiğinde, yönetici statüsünün yapılandırmacı anlayışa dayalı iletişim sürecinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=6.42, p>.05) görülmektedir.

Tablo 6. Yönetici Statüsüne Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Yönetimi Özeliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Statüsü				Toplam
	Kurucu Müdür	Müdür	Müdür Vekili	Müdür Yetkili Öğretmen	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	3 %17.6	92 %11	10 %10.2	5 %18.5	110 %11.2
Kararsızım	6 %35.3	291 %34.8	23 %23.5	8 %29.6	328 %33.5
Katılıyorum	8 %47.1	453 %54.2	65 %66.3	14 %51.9	540 %55.2
Toplam	17 %100	836 %100	98 %100	27 %100	978 %100

(χ^2 = 8.14; sd = 6; p = 0.22

Tablo 6 incelendiğinde, yönetici statüsünün yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=8.14, p>.05) görülmektedir.

Tablo 7. Yönetici Statüsüne Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Okul Yönetimi Özeliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Statüsü				Toplam
	Kurucu Müdür	Müdür	Müdür Vekili	Müdür Yetkili Öğretmen	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	3 %17.6	96 %11.5	9 %9.2	7 %25.9	115 %11.8
Kararsızım	7 %41.2	276 %33	35 %35.7	11 %40.7	329 %33.6
Katılıyorum	7 %41.2	464 %55.5	54 %55.1	9 %33.3	534 %54.6
Toplam	17 %100	836 %100	98 %100	27 %100	978 %100

(χ^2 = 9.56; sd = 6; p = 0.145)

Tablo 7 incelendiğinde, yönetici statüsünün yapılandırmacı anlayışa dayalı okul yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=9.56, p>.05) görülmektedir.

Okul Tipi

Okul tipine (resmi–özel) göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken "*İki Değişken İçin Ki–Kare Testi*" kullanılmıştır. Bu test; iki sınıflamalı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005).

Tablo 8. Okul Tipine Göre Yapılandırmacılık Kavramı Ve Uygulamaları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Okul Tipi		Toplam
	Özel Okul	Resmi Okul	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	5 %10.6	101 %10.8	106 %10.8
Kararsızım	16 %34	279 %30	295 %30.2
Katılıyorum	26 %55.3	551 %59.2	577 %59

Toplam	47 %100	931 %100	978 %100

(χ^2 = 0.36; sd = 2; p = 0.835)

Tablo 8 incelendiğinde, okul tipinin yapılandırmacılıkla ilgili kavram ve uygulamaları bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}$=0.36, p>.05) görülmektedir.

Tablo 9. Okul Tipine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Öğretmen Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Okul Tipi		Toplam
	Özel Okul	Resmi Okul	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	5 %10.6	100 %10.7	105 %10.7
Kararsızım	16 %34	291 %31.3	307 %31.4
Katılıyorum	26 %55.3	540 %58	566 %57.9
Toplam	47 %100	931 %100	978 %100

(χ^2 = 0.17; sd = 2; p = 0.920)

Tablo 9 incelendiğinde, okul tipinin yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretmen rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}$=0.17, p>.05) görülmektedir.

Tablo 10. Okul Tipine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Yönetici Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Okul Tipi		Toplam
	Özel Okul	Resmi Okul	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	5 %10.6	95 %10.2	100 %10.2
Kararsızım	11 %23.4	306 %32.9	317 %32.4
Katılıyorum	31 %66	530 %56.9	561 %57.4
Toplam	47 %100	931 %100	978 %100

(χ^2 = 1.88; sd = 2; p = 0.391)

Tablo 10 incelendiğinde, okul tipinin yapılandırmacı anlayışa dayalı yönetici rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}$=1.88, p>.05) görülmektedir.

Tablo 11. Okul Tipine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Söylemlerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Okul Tipi		Toplam
	Özel Okul	Resmi Okul	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	5 %10.6	110 %11.8	115 %11.8
Kararsızım	19 %40.4	327 %35.1	346 %35.4
Katılıyorum	23 %48.9	494 %53.1	517 %52.9
Toplam	47 %100	931 %100	978 %100

(χ^2 = 0.55; sd = 2; p = 0.759)

Tablo 11 incelendiğinde, okul tipinin yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf söylemlerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}$=0.55, p>.05) görülmektedir.

Tablo 12. Okul Tipine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı İletişim Süreci Farklılıklarının Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Okul Tipi		Toplam
	Özel Okul	Resmi Okul	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	6 %12.8	118 %12.7	124 %12.7
Kararsızım	19 %40.4	342 %36.7	361 %36.9
Katılıyorum	22 %46.8	471 %50.6	493 %50.4
Toplam	47 %100	931 %100	978 %100

(χ^2 = 0.29; sd = 2; p = 0.864)

Tablo 12 incelendiğinde, okul tipinin yapılandırmacı anlayışa dayalı iletişim sürecinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}$=0.29, p>.05) görülmektedir.

Tablo 13. Okul Tipine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Yönetimi Özeliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Okul Tipi		Toplam
	Özel Okul	Resmi Okul	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	5 %10.6	105 %11.3	110 %11.2
Kararsızım	16 %34	312 %33.5	328 %33.5
Katılıyorum	26 %55.3	514 %55.2	540 %55.2
Toplam	47 %100	931 %100	978 %100

(χ^2 = 0.02; sd = 2; p = 0.990)

Tablo 13 incelendiğinde, okul tipinin yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}$=0.02, p>.05) görülmektedir.

Tablo 14. Okul Tipine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Okul Yönetimi Özeliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Okul Tipi		Toplam
	Özel Okul	Resmi Okul	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	5 %10.6	110 %11.8	115 %11.8
Kararsızım	17 %36.2	312 %33.5	329 %33.6
Katılıyorum	25 %53.2	509 %54.7	534 %54.6
Toplam	47 %100	931 %100	978 %100

(χ^2 = 0.17; sd = 2; p = 0.921)

Tablo 14 incelendiğinde, okul tipinin yapılandırmacı anlayışa dayalı okul yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}$=0.17, p>.05) görülmektedir.

Okul Türü

Okul türüne göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken "*İki Değişken İçin Ki–Kare Testi*" kullanılmıştır. Bu test; iki sınıflamalı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005). Gözeneklerde yer alan frekans sayısının 5 ve 5'in altına düştüğünde, bu gözeneklerin toplam gözeneğe oranına bakılmıştır. Toplam gözenek sayısına oranı %20'nin altında olduğu durumda "Pearson Ki–Kare" değeri, %20'nin üzerinde olduğu durumlarda ise "Pearson Ki–Kare Exact" değeri dikkate alınmıştır (Özdamar, 2013).

Tablo 15. Okul Türüne Göre Yapılandırmacılık Kavramı ve Uygulamaları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Okul Türü									Toplam
	Akademik Lise	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ana Okulu	Bilim Sanat Merkezi	Halk Eğitin Merkezi	İlkokul	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	Ortaokul	Rehberlik Özel Eğitim	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	9 %11.4	6 %28.6	7 %13	0 %0	3 %20	50 %10.4	9 %16.1	21 %8.1	1 %11.1	106 %10.8
Kararsızım	12 %15.2	8 %38.1	15 %27.8	0 %0	4 %26.7	149 %30.8	18 %32.1	88 %33.8	1 %11.1	295 %30.2
Katılıyorum	58 %73.4	7 %33.3	32 %59.3	1 %100	8 %53.3	284 %58.8	29 %51.8	151 %58.1	7 %77.8	577 %59
Toplam	79 %100	21 %100	54 %100	1 %100	15 %100	483 %100	56 %100	260 %100	9 %100	978 %100

(χ^2 = 27.71; sd = 16; p = 0.021*)

Tablo 15 incelendiğinde, okul türünün yapılandırmacılıkla ilgili kavram ve uygulamaları bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yarattığı ($\chi^2_{(16)}$=27.71, p<.05) görülmektedir.

Akademik lise, rehberlik araştırma ve bilim ve sanat merkezleri ve özel eğitimle ilgili kurumlarda çalışanlar öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu görüşe katılmaktadır.

Tablo 16. Okul Türüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Öğretmen Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Okul Türü									Toplam
	Akademik Lise	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ana Okulu	Bilim Sanat Merkezi	Halk Eğitin Merkezi	İlkokul	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	Ortaokul	Rehberlik Özel Eğitim	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	7	7	6	0	2	55	8	20	0	105
	%8.9	%33.3	%11.1	%0	%13.3	%11.4	%14.3	%7.7	%0	%10.7
Kararsızım	15	5	15	0	6	151	21	92	2	307
	%19	%23.8	%27.8	%0	%40	%31.3	%37.5	%35.4	%22.2	%31.4
Katılıyorum	57	9	33	1	7	277	27	148	7	566
	%72.2	%42.9	%61.1	%100	%46.7	%57.3	%48.2	%56.9	%77.8	%57.9
Toplam	79	21	54	1	15	483	56	260	9	978
	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100

(χ^2 = 25.39; sd = 16; p = 0.044*)

Tablo 16 incelendiğinde, okul türünün yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretmen rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yarattığı ($\chi^2_{(16)}$=25.39, p<.05) görülmektedir.
Akademik lise, anaokulu, bilim sanat okulları, ilkokullar, ortaokullar ve rehberlik ve özel eğitimle ilgili kurumlarda çalışan öğretmenlerinin büyük çoğunluğu bu görüşe katılmaktadır.

Tablo 17. Okul Türüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Yönetici Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Okul Türü									Toplam
	Akademik Lise	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ana Okulu	Bilim Sanat Merkezi	Halk Eğitin Merkezi	İlkokul	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	Ortaokul	Rehberlik Özel Eğitim	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	6	6	5	0	3	52	7	20	1	100
	%7.6	%28.6	%9.3	%0	%20	%10.8	%12.5	%7.7	%11.1	%10.2
Kararsızım	14	7	14	0	3	151	22	105	1	317
	%17.7	%33.3	%25.9	%0	%20	%31.3	%39.3	%40.4	%11.1	%32.4
Katılıyorum	59	8	35	1	9	280	27	135	7	561
	%74.7	%38.1	%64.8	%100	%60	%58	%48.2	%51.9	%77.8	%57.4
Toplam	79	21	54	1	15	483	56	260	9	978
	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100

(χ^2 = 34.01; sd = 16; p = 0.003**)

Tablo 17 incelendiğinde, okul türünün yapılandırmacı anlayışa dayalı yönetici rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yarattığı ($\chi^2_{(16)}$=34.01, p<.05) görülmektedir.
Akademik lise, anaokulu, halk eğitim merkezi, rehberlik ve özel eğitimle ilgili kurumlarda çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğu katılmaktadır. Bu soruda öğretmenlerin büyük çoğunluğu katılma eğilimindedir.

Tablo 18. Okul Türüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Söylemlerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Okul Türü									Toplam
	Akademik Lise	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ana Okulu	Bilim Sanat Merkezi	Halk Eğitin Merkezi	İlkokul	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	Ortaokul	Rehberlik Özel Eğitim	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	8	8	6	0	2	58	9	23	1	115
	%10.1	38.1	%11.1	%0	%13.3	%12	%16.1	%8.8	%11.1	%11.8
Kararsızım	20	4	17	0	6	167	25	103	4	346
	%25.3	%19	%31.5	%0	%40	%34.6	%44.6	%39.6	%44.4	%35.4
Katılıyorum	51	9	31	1	7	258	22	134	4	517
	%64.6	%42.9	%57.4	%100	%46.7	%53.4	%39.3	%51.5	%44.4	%52.9
Toplam	79	21	54	1	15	483	56	260	9	978
	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100

(χ^2 = 25.55; sd = 16; p = 0.039*)

Tablo 18 incelendiğinde, okul türünün yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf söylemlerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yarattığı ($\chi^2_{(16)}$=25.55, p<.05) görülmektedir.
Akademik lise, anaokulu, ilkokul, ortaokul, rehberlik ve özel eğitimle ilgili kurumlarda çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğu katılmaktadır. Bu soruda öğretmenlerin büyük çoğunluğu katılma eğilimindedir.

Tablo 19. Okul Türüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı İletişim Süreci Farklılıklarının Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Okul Türü									Toplam
	Akademik Lise	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ana Okulu	Bilim Sanat Merkezi	Halk Eğitin Merkezi	İlkokul	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	Ortaokul	Rehberlik Özel Eğitim	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	8	7	7	0	4	63	10	24	1	124
	%10.1	%33.3	%13	%0	%26.7	%13	%17.9	%9.2	%11.1	%12.7
Kararsızım	22	5	15	1	5	182	21	107	3	361
	%27.8	%23.8	%27.8	%100	%33.3	%37.7	%37.5	%41.2	%33.3	%36.9
Katılıyorum	49	9	32	0	6	238	25	129	5	493
	%62	%42.9	%59.3	%0	%40	%49.3	%44.6	%49.6	%55.6	%50.4
Toplam	79	21	54	1	15	483	56	260	9	978
	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100

(χ^2 = 23.42; sd = 16; p = 0.075)

Tablo 19 incelendiğinde, okul türünün yapılandırmacı anlayışa dayalı iletişim sürecinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(16)}$=23.42, p>.05) görülmektedir.

Tablo 20. Okul Türüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Yönetimi Özeliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Okul Türü									Toplam
	Akademik Lise	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ana Okulu	Bilim Sanat Merkezi	Halk Eğitin Merkezi	İlkokul	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	Ortaokul	Rehberlik Özel Eğitim	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	9	7	5	0	2	60	8	19	0	110
	%11.4	%33.3	%9.3	%0	%13.3	%12.4	%14.3	%7.3	%0	%11.2
Kararsızım	19	7	18	1	5	158	18	98	4	328
	%24.1	%33.3	%33.3	%100	%33.3	%32.7	%32.1	%37.7	%44.4	%33.5
Katılıyorum	51	7	31	0	8	265	30	143	5	540
	%64.6	%33.3	%57.4	%0	%53.3	%54.9	%53.6	%55	%55.6	%55.2
Toplam	79	21	54	1	15	483	56	260	9	978
	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100

(χ^2 = 22.26; sd = 16; p = 0.105)

Tablo 20 incelendiğinde, okul türünün yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(16)}$=22.26, p>.05) görülmektedir.

Tablo 21. Okul Türüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Okul Yönetimi Özeliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Okul Türü									Toplam
	Akademik Lise	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ana Okulu	Bilim Sanat Merkezi	Halk Eğitin Merkezi	İlkokul	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	Ortaokul	Rehberlik Özel Eğitim	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	7	7	6	0	2	62	8	23	0	115
	%8.9	%33.3	%11.1	%0	%13.3	%12.8	%14.3	%8.8	%0	%11.8
Kararsızım	16	6	19	0	3	159	19	104	3	329
	%20.3	%28.6	%35.2	%0	%20	%32.9	%33.9	%40	%33.3	%33.6
Katılıyorum	56	8	29	1	10	262	29	133	6	534
	%70.9	%38.1	%53.7	%100	%66.7	%54.2	%51.8	%51.2	%66.7	%54.6
Toplam	79	21	54	1	15	483	56	260	9	978
	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100

(χ^2 = 26.04; sd = 16; p = 0.034*)

Tablo 21 incelendiğinde, okul türünün yapılandırmacı anlayışa dayalı okul yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yarattığı ($\chi^2_{(16)}$=26.04, p<.05) görülmektedir.
Akademik lise, anaokulu, halk eğitim merkezi, ilkokul, mesleki ve teknik anadolu lisesi, ortaokul, rehberlik ve özel eğitimle ilgili kurumlarda çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğu katılmaktadır. Bu soruda öğretmenlerin büyük çoğunluğu katılma eğilimindedir.

Cinsiyet

Cinsiyete göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken "*İki Değişken İçin Ki–Kare Testi*" kullanılmıştır. Bu test; iki sınıflamalı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005).

Tablo 22. Cinsiyete Göre Yapılandırmacılık Kavramı Ve Uygulamaları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kadın	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	97	9	106
	%10.7	%12.5	%10.8
Kararsızım	274	21	295
	%30.2	%29.2	%30.2
Katılıyorum	535	42	577
	%59.1	%58.3	%59
Toplam	906	72	978
	%100	%100	%100

(χ^2 = 0.23; sd = 2; p = 0.892)

Tablo 22 incelendiğinde, cinsiyetin yapılandırmacılıkla ilgili kavram ve uygulamaları bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}$=0.23, p>.05) görülmektedir.

Tablo 23. Cinsiyete Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Öğretmen Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kadın	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	95	10	105
	%10.5	%13.9	%10.7
Kararsızım	292	15	307
	%32.2	%20.8	%31.4
Katılıyorum	519	47	566
	%57.3	%65.3	%57.9
Toplam	906	72	978
	%100	%100	%100

(χ^2 = 4.22; sd = 2; p = 0.122)

Tablo 23 incelendiğinde, cinsiyetin yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretmen rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}$=4.22, p>.05) görülmektedir.

Tablo 24. Cinsiyete Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Yönetici Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kadın	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	88	12	100
	%9.7	%16.7	%10.2
Kararsızım	296	21	317
	%32.7	%29.2	%32.4
Katılıyorum	522	39	561
	%57.6	%54.2	%57.4
Toplam	906	72	978
	%100	%100	%100

(χ^2 = 3.55; sd = 2; p = 0.170)

Tablo 24 incelendiğinde, cinsiyetin yapılandırmacı anlayışa dayalı yönetici rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}$=3.55, p>.05) görülmektedir.

Tablo 25. Cinsiyete Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Söylemlerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kadın	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	104 %11.5	11 %15.3	115 %11.8
Kararsızım	329 %36.3	17 %23.6	346 %35.4
Katılıyorum	473 %52.2	44 %61.1	517 %52.9
Toplam	906 %100	72 %100	978 %100

(χ^2 = 4.86; sd = 2; p = 0.088)

Tablo 25 incelendiğinde, cinsiyetin yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf söylemlerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}$=4.86, p>.05) görülmektedir.

Tablo 26. Cinsiyete Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı İletişim Süreci Farklılıklarının Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kadın	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	112 %12.4	12 %16.7	124 %12.7
Kararsızım	339 %37.4	22 %30.6	361 %36.9
Katılıyorum	455 %50.2	38 52.8	493 %50.4
Toplam	906 %100	72 %100	978 %100

(χ^2 = 1.91; sd = 2; p = 0.384)

Tablo 26 incelendiğinde, cinsiyetin yapılandırmacı anlayışa dayalı iletişim sürecinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}$=1.91, p>.05) görülmektedir.

Tablo 27. Cinsiyete Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Yönetimi Özeliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kadın	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	101 %11.1	9 %12.5	110 %11.2
Kararsızım	309 %34.1	19 %26.4	328 %33.5
Katılıyorum	496 %54.7	44 %61.1	540 %55.2
Toplam	906 %100	72 %100	978 %100

(χ^2 = 1.78; sd = 2; p = 0.410)

Tablo 27 incelendiğinde, cinsiyetin yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}$=1.78, p>.05) görülmektedir.

Tablo 28. Cinsiyete Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Okul Yönetimi Özeliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Cinsiyet	Toplam

	Erkek f / %	Kadın f / %	 f / %
Katılmıyorum	102 %11.3	13 %18.1	115 %11.8
Kararsızım	305 %33.7	24 %33.3	329 %33.6
Katılıyorum	499 %55.1	35 %48.6	534 %54.6
Toplam	906 %100	72 %100	978 %100

(χ^2 = 3.13; sd = 2; p = 0.209)

Tablo 28 incelendiğinde, cinsiyetin yapılandırmacı anlayışa dayalı okul yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}$=3.13, p>.05) görülmektedir.

Öğretmen Kıdemi

Öğretmen kıdemine göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken "*İki Değişken İçin Ki–Kare Testi*" kullanılmıştır. Bu test; iki sınıflamalı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005).

Tablo 29. Öğretmen Kıdemine Göre Yapılandırmacılık Kavramı Ve Uygulamaları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Öğretmen Kıdemi 1-5 Yıl f / %	 6-10 Yıl f / %	 11-15 Yıl f / %	 16 Yıl ve Üstü f / %	Toplam f / %
Katılmıyorum	2 %4.8	10 %7.9	22 %10.5	72 %12	106 %10.8
Kararsızım	13 %31	35 %27.8	58 %27.6	189 %31.5	295 %30.2
Katılıyorum	27 %64.3	81 %64.3	130 %61.9	339 %56.5	577 %59
Toplam	42 %100	126 %100	210 %100	600 %100	978 %100

(χ^2 = 5.97; sd = 6; p = 0.427)

Tablo 29 incelendiğinde, öğretmen kıdeminin yapılandırmacılıkla ilgili kavram ve uygulamaları bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=5.97, p>.05) görülmektedir.

Tablo 30. Öğretmen Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Öğretmen Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Öğretmen Kıdemi 1-5 Yıl f / %	 6-10 Yıl f / %	 11-15 Yıl f / %	 16 Yıl ve Üstü f / %	Toplam f / %
Katılmıyorum	3 %7.1	9 %7.1	20 %9.5	73 %12.2	105 %10.7
Kararsızım	14 %33.3	40 %31.7	64 %30.5	189 %31.5	307 %31.4
Katılıyorum	25 %59.5	77 %61.1	126 %60	338 %56.3	566 %57.9
Toplam	42 %100	126 %100	210 %100	600 %100	978 %100

(χ^2 = 4.22; sd = 6; p = 0.646)

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmen kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretmen rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=4.22, p>.05) görülmektedir.

Tablo 31. Öğretmen Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Yönetici Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Öğretmen Kıdemi 1-5 Yıl f / %	 6-10 Yıl f / %	 11-15 Yıl f / %	 16 Yıl ve Üstü f / %	Toplam f / %

Katılmıyorum	2 %4.8	9 %7.1	21 %10	68 %11.3	100 %10.2
Kararsızım	14 %33.3	46 %36.5	60 %28.6	197 32.8	317 %32.4
Katılıyorum	26 %61.9	71 %56.3	129 %61.4	335 %55.8	561 %57.4
Toplam	42 %100	126 %100	210 %100	600 %100	978 %100

(χ^2 = 5.80; sd = 6; p = 0.446)

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmen kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı yönetici rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=5.80, p>.05) görülmektedir.

Tablo 32. Öğretmen Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Söylemlerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Öğretmen Kıdemi				Toplam
	1-5 Yıl f / %	6-10 Yıl f / %	11-15 Yıl f / %	16 Yıl ve Üstü f / %	 f / %
Katılmıyorum	3 %7.1	10 %7.9	25 %11.9	77 %12.8	115 %11.8
Kararsızım	14 %33.3	43 %34.1	74 %35.2	215 %35.8	346 %35.4
Katılıyorum	25 %59.5	73 %57.9	111 %52.9	308 %51.3	517 %52.9
Toplam	42 %100	126 %100	210 %100	600 %100	978 %100

(χ^2 = 4.29; sd = 6; p = 0.637)

Tablo 32 incelendiğinde, öğretmen kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf söylemlerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=4.29, p>.05) görülmektedir.

Tablo 33. Öğretmen Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı İletişim Süreci Farklılıklarının Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Öğretmen Kıdemi				Toplam
	1-5 Yıl f / %	6-10 Yıl f / %	11-15 Yıl f / %	16 Yıl ve Üstü f / %	 f / %
Katılmıyorum	3 %7.1	13 %10.3	25 %11.9	83 %13.8	124 %12.7
Kararsızım	14 %33.3	51 %40.5	80 %38.1	216 %36	361 %36.9
Katılıyorum	25 %59.5	62 %49.2	105 %50	301 %50.2	493 %50.4
Toplam	42 %100	126 %100	210 %100	600 %100	978 %100

(χ^2 = 3.84; sd = 6; p = 0.699)

Tablo 33 incelendiğinde, öğretmen kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı iletişim sürecinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=3.84, p>.05) görülmektedir.

Tablo 34. Öğretmen Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Yönetimi Özeliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Öğretmen Kıdemi				Toplam
	1-5 Yıl f / %	6-10 Yıl f / %	11-15 Yıl f / %	16 Yıl ve Üstü f / %	 f / %
Katılmıyorum	1 %2.4	12 %9.5	24 %11.4	73 %12.2	10 %11.2
Kararsızım	16 %38.1	38 %30.2	69 %32.9	205 %34.2	328 %33.5
Katılıyorum	25 %59.5	76 %60.3	117 %55.7	322 %53.7	540 %55.2
Toplam	42 %100	126 %100	210 %100	600 %100	978 %100

(χ^2 = 5.52; sd = 6; p = 0.479)

Tablo 34 incelendiğinde, öğretmen kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=5.52, p>.05) görülmektedir.

Tablo 35. Öğretmen Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Okul Yönetimi Özeliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Öğretmen Kıdemi				Toplam
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl ve Üstü	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	4	10	27	74	115
	%9.5	%7.9	%12.9	%12.3	%11.8
Kararsızım	14	55	62	198	329
	%33.3	%43.7	%29.5	%33	%33.6
Katılıyorum	24	61	121	328	534
	%57.1	%48.4	%57.6	%54.7	%54.6
Toplam	42	126	210	600	978
	%100	%100	%100	%100	%100

(χ^2 = 8.29; sd = 6; p = 0.217)

Tablo 35 incelendiğinde, öğretmen kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı okul yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=8.29, p>.05) görülmektedir.

Yönetici Kıdemi

Yönetici kıdemine göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken "*İki Değişken İçin Ki–Kare Testi*" kullanılmıştır. Bu test; iki sınıflamalı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005).

Tablo 36. Yönetici Kıdemine Göre Yapılandırmacılık Kavramı Ve Uygulamaları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Kıdemi				Toplam
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl ve Üstü	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	47	18	16	25	106
	%12.7	%8.7	%9.5	%10.8	%10.8
Kararsızım	110	70	50	65	295
	%29.6	%33.8	%29.8	%28	%30.2
Katılıyorum	214	119	102	142	577
	%57.7	%57.5	%60.7	%61.2	%59
Toplam	371	168	232	207	978
	%100	%100	%100	%100	%100

(χ^2 = 4.07; sd = 6; p = 0.667)

Tablo 36 incelendiğinde, yönetici kıdeminin yapılandırmacılıkla ilgili kavram ve uygulamaları bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=4.07, p>.05) görülmektedir.

Tablo 37. Yönetici Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Öğretmen Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Kıdemi				Toplam
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl ve Üstü	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	42	22	16	25	105
	%11.3	%10.6	%9.5	%10.8	%10.7
Kararsızım	118	75	49	65	307
	%31.8	%36.2	%29.2	%28	%31.4
Katılıyorum	211	110	103	142	566
	%56.9	%53.1	%61.3	%61.2	%57.9
Toplam	371	168	232	207	978
	%100	%100	%100	%100	%100

(χ^2 = 4.68; sd = 6; p = 0.586)

Tablo 37 incelendiğinde, yönetici kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretmen rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=4.68, p>.05) görülmektedir.

Tablo 38. Yönetici Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Yönetici Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Kıdemi				Toplam
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl ve Üstü	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	47 %12.7	17 %8.2	14 %8.3	22 %9.5	100 %10.2
Kararsızım	126 %34	77 %37.2	45 %26.8	69 %29.7	317 %32.4
Katılıyorum	198 %53.4	113 %54.6	109 %64.9	141 %60.8	561 %57.4
Toplam	371 %100	168 %100	232 %100	207 %100	978 %100

(χ^2 = 11.02; sd = 6; p = 0.088)

Tablo 38 incelendiğinde, yönetici kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı yönetici rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=11.02, p>.05) görülmektedir.

Tablo 39. Yönetici Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Söylemlerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Kıdemi				Toplam
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl ve Üstü	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	50 %13.5	24 %11.6	18 %10.7	23 %9.9	115 %11.8
Kararsızım	134 %36.1	71 %34.3	58 %34.5	83 %35.8	346 %35.4
Katılıyorum	187 %50.4	112 %54.1	92 %54.8	126 %54.3	517 %52.9
Toplam	371 %100	168 %100	232 %100	207 %100	978 %100

(χ^2 = 2.63; sd = 6; p = 0.854)

Tablo 39 incelendiğinde, yönetici kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf söylemlerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=2.63, p>.05) görülmektedir.

Tablo 40. Yönetici Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı İletişim Süreci Farklılıklarının Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Kıdemi				Toplam
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl ve Üstü	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	55 %14.8	28 %13.5	17 %10.1	24 %10.3	124 %12.7
Kararsızım	145 %39.1	77 %37.2	55 %32.7	84 %36.2	361 %36.9
Katılıyorum	171 %46.1	102 %49.3	96 %57.1	124 %53.4	493 %50.4
Toplam	371 %100	168 %100	232 %100	207 %100	978 %100

(χ^2 = 7.99; sd = 6; p = 0.239)

Tablo 40 incelendiğinde, yönetici kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı iletişim sürecinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=7.99, p>.05) görülmektedir.

Tablo 41. Yönetici Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Yönetimi Özeliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Kıdemi				Toplam
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl ve Üstü	

	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	49 %13.2	25 %12.1	15 %8.9	21 %9.1	110 %11.2
Kararsızım	125 %33.7	67 %32.4	58 %34.5	78 %33.6	328 %33.5
Katılıyorum	197 %53.1	115 %55.6	95 %56.5	133 %57.3	540 %55.2
Toplam	371 %100	168 %100	232 %100	207 %100	978 %100

(χ^2 = 3.88; sd = 6; p = 0.694)

Tablo 41 incelendiğinde, yönetici kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=3.88, p>.05) görülmektedir.

Tablo 42. Yönetici Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Okul Yönetimi Özeliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki–Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Kıdemi				Toplam
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl ve Üstü	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	53 %14.3	22 %10.6	18 %10.7	22 %9.5	115 %11.8
Kararsızım	133 %35.8	75 %36.2	52 %31	69 %29.7	329 %33.6
Katılıyorum	185 %49.9	110 %53.1	98 %58.3	141 %60.8	534 %54.6
Toplam	371 %100	168 %100	232 %100	207 %100	978 %100

(χ^2 = 9.43; sd = 6; p = 0.151)

Tablo 42 incelendiğinde, yönetici kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı okul yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}$=9.43, p>.05) görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada okul türünün yapılandırmacı anlayışa dayalı kavram ve uygulamaların, yönetici ve öğretici rollerinin, okul yönetimi özelliklerinin ve sınıf söylemelerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin konularda anlamlı farklılık yarattığını ortaya çıkarmıştır. Kavram ve uygulamalar konusunda akademik lise, rehberlik araştırma ve bilim ve sanat merkezleri ve özel eğitim kurumlarında; öğretmen rolleri konusunda akademik lise, anaokulu, bilim sanat ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde, ilkokullar, ortaokullar ve özel eğitimle, yönetici rolleri konusunda akademik lise, anaokulu, halk eğitim ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde ve özel eğitim kurumlarında; okul yönetimi özelliklerinde akademik lise, anaokulu, halk eğitim merkezi, ilkokul, mesleki ve teknik anadolu lisesi, ortaokul, rehberlik ve araştırma merkezlerinde ve özel eğitimle ilgili kurumlarda çalışan yöneticiler diğer okul türü yöneticilerine yönelik olarak görüşlerinde anlamlı biçimde farklılaşmışlardır.

Bunun dışında kalan yöneticinin statüsüne, okul tipine, cinsiyete, hem öğretmenlik hem de yönetici kıdemine göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır.

Tablo 43. Yöneticilerinin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Beşli Dereceleme Yapısına Göre Ağırlıklı Ortalama Puan Dağılımları (N=978)

	Kesinlikle Katılmıyorum 0.0-0.8	Katılmıyorum 0.8-1.6	Kararsızım 1.6-2.4	Katılıyorum 2.4-3.2	Kesinlikle Katılıyorum 3.2-4.0	Puan
Yapılandırmacılık kavramı ve uygulamaları hakkında bilgi sahibi olma	31	75	296	457	119	2.571
Yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretmen rollerini bilme	30	75	307	459	107	2.550
Yapılandırmacı anlayışa dayalı yönetici rollerini bilme	32	68	317	448	113	2.554
Yapılandırmacı anlayışa dayalı	31	84	346	423	94	2.475

sınıf söylemlerini bilme						
Yapılandırmacı anlayışa dayalı iletişim süreci farklılıklarını bilme	31	93	361	395	98	2.446
Yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf yönetimi özeliklerini bilme	32	78	328	440	100	2.509
Yapılandırmacı anlayışa dayalı okul yönetimi özelliklerini bilme	31	84	329	414	120	2.519
Ortalama	31	80	326	434	107	2.518

Tablo 43 incelendiğinde yöneticilerinin anket sorularına verdikleri cevapların beşli dereceleme yapısına göre ağırlıklı ortalama puan dağılımları görülmektedir. Tabloda genel durumun kararsızlıkla katılma arasında katılmanın alt sınırında bulunduğu (2.518) görülmektedir. Yapılandırmacılık kavramı ve uygulamaları hakkında bilgi sahibi olma (2,571), yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretmen rollerini bilme (2.550) ve yapılandırmacı anlayışa dayalı yönetici rollerini bilme (2.554) ortalamanın üstünde bir puan değerine sahiptir.

Yapılandırmacı anlayışa dayalı okul yönetimi özelliklerini bilme (2.519) ortalama ile aynı puan aralığına sahiptir. Yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf yönetimi özeliklerini bilme (2.509), yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf söylemlerini bilme (2.475) ve yapılandırmacı anlayışa dayalı iletişim süreci farklılıklarını bilme (2.446) cevapları ise ortalamanın altında kalmışlardır.

Bu bağlamda öğretmenlikten geçerek yöneticiliğe atanan bireylerin bu konularda bilgi, beceri ve yetkinlik yönlerinden eğitim eksiklikleri olduğu söylenebilir. Özelikle okul türü açısından bakıldığında anlamlı farklılaşmaların görülmesi okul türüne yönelik olarak farklılaştırması gerektiğini vurguladığı anlamına gelebilir.

Alanyazın tarandığında okul yöneticilerinin yapılandırmacı görüşe dayalı rollerinin belirlenmesine yönelik nicel ve nitel araştırma yetersizliği gözlemektedir. Bu çerçevede konu ile ilgili nicel ve derinlemesine nitel çalışmaların yapılması, bu çalışmalar içinde öğretim kuramlarına dayalı dikkat, iletişim, güdüleme, ortam geliştirme stratejilerine dayalı uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir. Veriler incelendiğinde yöneticilik kıdeminin düşüklüğünün bu konuda kemikleşme oluşmadan yapılacak eğitimlerin daha etkili olabilmesini sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Bevevino, M. M., Dengel, J., Adams, K. (1999). Constructivist theory in the classroom. *The Clearing House. 72*(5), 275-278.

Brooks, J. G., & Brooks, M. (1999a). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms with a new introduction by the authors*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Brooks, M. G., Brooks, J. G. (1999b). The constructivist classroom: The courage to be constructivist. *Educational Leadership, 57*(3), 18-24.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Crowther, D. T. (Ed.). (1997).The constructivist zone. *Electronic Journal of Science Education. 2*(2). http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejsev2n2ed.html.

Dündar, S. (Ed.). (2012). Oluşturmacılık. *Eğitimde bilim teorisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 197-213 https://www.academia.edu/10151174/E%C4%9Fitimde_Bilim_Teorisi_Olu%C5%9Fturmac%C4%B1l%C4%B1k.

Gabler, I. C., Schroeder, M. (2003). *Seven constructivist methods for the secondary classroom: A planning guide for invisible teaching*. USA: Pearson Education, Inc.

Gagnon, G. W., Collay, M. (2001). *Designing for learning: Six elements in constructivist classrooms*. California: Corwin Press, Inc.

Gray, A. (1997). *Constructivist teaching and learning*. SSTA research centre report. http://www.ssta.sk.ca/research/instruction/97-07.htm

Green, S. B., Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh (analyzing and understanding data–fifth edition)*. Pearson Prentice Hall: New Jersey

Hanley, S. (1994). *On constructivism*. Maryland collaborative for teacher preparation. http://www.inform.umd.edu/UMS+State/UMD-Projects/MCTP/Essays/Constructivism.txt

Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Oğuz, A. (2013). Yapılandırmacılık. Bilal Duman (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık. 391-433

Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi.* Eskişehir: Nisan Kitabevi. (9. Baskı).

Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record, 105*(9), 1623-1640

Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama. 3*(5),115-139.

TEDMEM (2015). *2014 Eğitim değerlendirme raporu*. [Online] http://www.tedmem.org/yayinlar.

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8*(1-2), 68-75.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* Ankara: Pegem A Yayıncılık. 39-65.