

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM YETERLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Mehmet ÖZENÇ **

Cihangir DOĞAN ***

ÖZET

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2008–2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy, Maltepe, Kartal ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapan ve random yolla seçilen 281 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karadağ (2007) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi, SPSS paket programı ile nicel veri analiz teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri, kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli görmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini diğer mesleki kıdem aralığındaki öğretmenlere göre daha yeterli görmektedirler. Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler. Lisansüstü eğitim yapan sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlere göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli görmektedirler. Eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenleri diğer okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli görmektedirler.

Anahtar sözcükler: Yapılandırmacılık, yapılandırmacı öğrenme, öğretmen yeterliği.

*. Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tez çalışmasından türetilmiştir.

** Öğretmen, Maltepe Güzin Dinçkök İlköğretim Okulu/İstanbul, mozenc38@hotmail.com

*** Prof. Dr., Marmara Ün. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı/İstanbul, mcdogan@marmara.edu.tr

DETERMINING THE COMPETENCY LEVELS OF PRIMARY TEACHERS IN THE CONSTRUCTIVIST APPROACH

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine primary teachers' competency levels in the constructivist approach, using their perceptions. The sample of the study consisted of 281 randomly selected primary teachers who were working in the Kadıköy, Maltepe, Kartal, and Sultanbeyli counties of İstanbul during the 2008-2009 academic year. The data were collected using "Teachers' Competency Scale in Regard to Constructivist Learning" developed by Karadağ (2007). The analyses were conducted using SPSS and quantitative data analysis techniques. According to the study's findings, primary teachers perceived themselves to be competent regarding the constructivist approach. No difference was found in terms of gender regarding primary teachers' competencies in the constructivist approach. The primary teachers who had 21 years or more of professional experience considered themselves to be more competent in the constructivist approach than their colleagues of lesser years of experience. The primary teachers working in private schools perceived themselves to be more competent in the constructivist approach than teachers working in public schools. Primary teachers doing graduate studies perceived themselves to be more competent in the constructivist approach than other teachers. Primary teachers who graduated from education faculties perceived themselves to be more competent in the constructivist approach than teachers who were graduates of other faculties.

Keywords: *Constructivism, constructivist learning, teacher competency*

1. GİRİŞ

Eğitim programları zaman içinde insanların ve toplumun ihtiyaçları farklılaştıkça değişime uğramıştır. Ülkemizde de farklı zamanlarda program değişiklikleri yapılmıştır. En son yapılan değişikliklerle hazırlanan müfredat 2004–2005 eğitim- öğretim yılında pilot olarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda programdan beklenen sonucun alınması ile yeni eğitim programı 2005–2006 eğitim- öğretim yılı itibari ile tüm ülkede uygulanmaya başlanmıştır.

Bütün eğitim programlarının temelini öğrenme yaklaşımları oluşturmaktadır. Ülkemizde uygulanan yeni müfredatın temel yapısını "Yapılandırmacı Yaklaşım" oluşturmaktadır. Son yıllarda ABD, Yeni Zelanda, İsrail, Kanada, İsviçre, Avustralya gibi ülkelerle birlikte Türkiye'deki ilköğretim programına da giren yapılandırmacılık, birçok filozof, psikolog ve eğitimcinin çalışmalarına dayanan geleneksel bilgi kuramlarından farklı olarak, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişme-

ye başlayan bir öğrenme kuramıdır (Glickman vd., 2004; Akt. Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006). Yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl oluşturduklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Bireyin, bilgiyi zihinsel yapılandırması sonucu gerçekleşen zihin temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için yeni yapılar oluşturur. Bilgi var olan bilgilerle karşılaştırılır, yeniden yorumlanır ve yeni bilgiler oluşturulur. Uyumlu hale getirilen bilgi problemlerin çözümünde kullanılır (Perkins, 1999). Yani öğrenme ezberlemeye değil öğrenenin bilgiyi transfer etmesine dayanır. Yapılandırmacı yaklaşımda asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp, aynen zihinsel yapılara yerleştirilmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bilgi, öğrenenin var olan düşünceleri ve yaşantıları tarafından üretilir.

Yapılandırmacı yaklaşımda, bilginin zihinde inşa edilmesi anlayışı benimsenmektedir. Buna göre öğrenci, öğrenmenin merkezi ve ana belirleyicisidir. Ona göre şekillenerek yapılandırılan bilgi ve çevre onun dışında değil, etkileşim sonucunda bizzat kendisinin yapılandığı bilgidir. Yapılandırmacı anlayışın özünde, öğrencinin kendi öğrenme sistemini kurması ve bilgiyi kendi potansiyeline göre işlemesi bulunmaktadır (Özel ve Bayındır, 2008).Yapılandırmacılık, bilginin bir vericiden (öğretenden) bir alıcıya (öğrenene) doğrudan aktarılamayacağını, bilginin alıcı tarafından bireysel olarak etkin bir şekilde oluşturulması gerektiğini ileri sürer (Durmuş ve Bahar, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Yapılandırmacı yaklaşımı savunanlara göre bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır. Öğrenenler zihinleri doldurulması gereken boş bir levha değil, anlamları araştırarak etkin varlıklardır. Öğrenilen şey ne olursa olsun, yapılandırmacı süreçler çalışmakta ve bireyler tatmin edici bir duruma ulaşmaya kadar aday zihinsel yapılar oluşturulmakta, anlamlandırılmakta ve test edilmektedir. Daha sonra yeni, özellikle çelişkili yaşantılar, bu yapılarda merakla yol açmakta, böylece bireyler yeni bilgiyi anlamlandırmak için yeniden yapılandırmak zorunda kalmaktadırlar (Driscoll, 2000; Akt. Yurdakul, 2005). Yapılan açıklamalara dayanılarak yapılandırmacı yaklaşımın temel önermeleri şu şekilde özetlenebilir (Olssen, 1996; Akt. Yurdakul, 2005: 41- 42):

- a) Bilgi çevreden pasif bir şekilde alınmaz, algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır.
- b) Bilgiye ulaşmak bireyin yaşamını düzenleyen bir uyum sürecidir. Bilen kişi, zihni dışında var olan bağımsız bir dünyayı keşfetmez.
- c) Bilgi bireysel ve sosyal olarak oluşturulur.

Türkiye’de, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında uygulama olarak dördüncü yılına giren yeni ilköğretim programı ve programın temel felsefesini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Sağlam’ın (2006) yapılandırmacı ve dav-

ranışçı sosyal bilgiler öğretim programlarını değerlendirdiği araştırmasında, öğrenci görüşleri bakımından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının isteklendirme, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarından etkili olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen görüşleri bakımından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretiminin değerlendirme boyutu dışında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarından daha etkili olduğunu görmüştür.

Karaduman (2005), ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyalinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını ve öğrenilenlerin hatırlanma düzeylerini arttırdığını tespit etmiştir. Balcı'nın (2007), fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında yapılandırmacı eğitimin uygulandığı grubun akademik başarılarında ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarında geleneksel eğitimin yapıldığı gruba göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Koç ve Demirel (2008), yapılandırmacı öğrenme ortamının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini saptamak amacıyla yaptıkları araştırmalarının sonucunda yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki öğrenenlerin dersten daha fazla zevk aldığını, öğrenme etkinliklerine daha istekle katıldıklarını, kendilerine daha fazla güvendiklerini, daha fazla işbirliği yaptıklarını, diğer arkadaşlarının görüşlerini dinlediklerini ve saygı duyduklarını görmüşlerdir. Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme sınıflarındaki öğrencilerin üst düzey öğrenme erişimi ve kalıcılık puanları ile problem çözme becerisi erişimi puanları arasında yapılandırmacı sınıflar lehine anlamlı farklılıklar bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Devries'in (2004) yapmış olduğu "Erken Çocuklukta Okullaşma: Çocuğun Akıldaki Yapı ilişkileri Yapılandırmacı bir Öğretmen için Neden Bu Kadar Mühimdir?" adlı çalışmada çocuğun yapısal ilişkilendirmeleri onun hem zekâsını ortaya koyduğu hem de bilginin yapılandırmasındaki düzeni ortaya koyduğu için önemlidir denilmektedir. Yapısal ilişkilendirmeler çocukluktan yetişkinliğe kadar devam eden gelişimin bir göstergesidir aynı zamanda. Çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içerisindeki aktivitelerinde gözlem yaparak onların yapısal ilişkilendirmelerini görebileceklerinden de bahsedilmektedir. Galliger (2009) "Motive Edilmiş Olmak ya da Olmamak: Öğrencilerin Doğrudan Öğretimle ya da Yapılandırmacılığa Dayalı Okulla Amaçlarına Yönelmelerinin Bir Karşılaştırması" konulu doktora tezinde amaç, öğrencilerin amaçlarına ulaşmalarında doğrudan öğretim veren ve yapılandırmacı öğretim veren (montessorri model) okulların başarılarının kıyas edilmesidir. Bu araştırmaya 209 ilköğretim okulu öğrencisi katılmıştır. Sonuçlar ise şunları göstermiştir: Doğrudan öğretime göre eğitim alan çocuklar montessorri eğitim alanlara göre daha çok performans uyumlu iken, hem

doğrudan öğretimli olanlar hem de montesorri modele göre öğretim alanlar otorite uyumunda eşitlik göstermişlerdir. Ayrıca her iki gruptaki öğrenciler de performans uyumlu değil, daha çok otorite uyumlu çıkmıştır.

Yukarıda verilen araştırmalardan da anlaşıldığı gibi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı geleneksel öğrenme yaklaşımına göre öğrencilere birçok avantaj sağlamaktadır. Ancak sadece eğitim programını değiştirmekle bütün eğitim sistemini değiştirmiş olmayız. Program değişikliği sürecin bir başlangıcıdır ve programı uygulayanlar ise öğretmenlerdir. Çağın ihtiyaç duyduğu eleştiren, sorgulayan, üretken ve yenilikçi bireyler yetiştirilebilmesi için öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bu anlamda öğretmenler zamanın ihtiyaç duyduğu etkin, üretken, yaratıcı, problem çözebilme becerilerini öğrencilerine kazandıracak yaklaşımlardan haberdar olmaları gerekmektedir (Demircioğlu, 2006). Günümüzde yeni gelişmelerle ortaya çıkan niteliklerin ve programda öngörülen kazanımların ancak programın öğretmenler tarafından etkin bir biçimde uygulanmasıyla sağlanacağı açıktır (Dündar, 2008).

Programlar ve yaklaşımlar ne kadar mükemmel olursa olsun müfredatı uygulayacak öğretmenler gerekli yeterliliklere sahip değilse yapılan eğitim başarısız olacak ve hedeflenen kazanımlara ulaşılamayacaktır. Yani bir eğitim programının amacına hizmet edebilmesi, programı uygulayan öğretmenlerin yeterlikleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu yönüyle geleceğin insanlarını yetiştiren ve milli eğitim sistemimizde radikal anlamda değişiklikler içeren yeni programı uygulayan öğretmenlerimizin yapılandırmacı öğrenme anlayışına ne kadar sahip olduğunun incelenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunun kendi algılarına göre belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, lisansüstü eğitim durumu, mezun olunan okul türü) bu algılar üzerinde fark oluşturup oluşturmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre incelendiği bu araştırma ilişkisel tarama modeline göre düzenlenmiştir.

Tarama modellenli araştırmalar Karasar'ın (2005: 77) belirttiği gibi, "Geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez".

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu Yakası'nda resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan Kadıköy, Maltepe, Kartal ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri arasından seçilmiştir. Bu dört ilçenin belirlenmesinde ilçelerin sosyo-ekonomik özellikleri dikkate alınmıştır. Her ilçeden biri özel dördü devlet olmak üzere beş okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin evrenin tamamını temsil edebileceği düşünülmüştür. Her ilçe için, ilçede bulunan bütün okullara devlet ve özel okul olarak birer numara verilerek iki ayrı grup oluşturulmuştur. Özel okullar arasından bir, devlet okulları arasından ise dört okul oluşturulan gruplar içinden numara çekme yoluyla rassal olarak belirlenmiştir ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden 281'i araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

2.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerine uygulanan “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve ölçekle birlikte uygulanan kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmış ve beş bağımsız değişkeni içermektedir. “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” Karadağ (2007) tarafından, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yeterliklerinin ölçülmesi için geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken, mantıksal ve istatistiksel bir yaklaşım sergilenmiştir. Ölçeğin mantıksal geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Maddeler 5'li likert şeklinde hazırlanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek; öğrenci ile ilgili boyutlar, öğretimi planlama ile ilgili boyutlar, öğretim süreci ile ilgili boyutlar ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili boyutlar olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği .37 ile .73 arasında, madde toplam korelasyonları ise .24 ile .68 arasındadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha 0,793, zamana göre değişmezlik katsayısı 0,812'dir (Karadağ, 2007). YÖİÖYÖ toplam 55 maddeden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 275, en düşük puan ise 55'dir. Ölçekten alınan puan arttıkça yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yeterlik düzeyinin de arttığı düşünülmektedir.

2.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinler alındıktan sonra YÖİÖYÖ rassal olarak belirlenen 310 sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenlere ölçek hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin ölçeği cevaplamaları için yeterli süre verilmiştir. Öğretmenler ölçeğe verdikleri cevaplar ile yapılandırmacı öğrenme yeterlik düzeylerini belirlemişlerdir. Uygulama yapıldıktan sonra genel bir değerlendirme yapılmış, eksik ve yanlış doldurmalar elendikten sonra 281 adet ölçek değerlendirilmeye alınmıştır. 29 adet ölçek değerlendirme

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM YETERLİK

dışı bırakılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ölçekten elde edilen toplam puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, görev yapılan okul türü ve lisansüstü eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla “bağımsız gruplar t- testi” hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenlerin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puanlar ile mesleki kıdem ve mezun olunan okul değişkenleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla “tek yönlü varyans analizi (one- way ANOVA)” kullanılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda, bağımsız değişkenlerin sırasına göre sunulmuştur. Öncelikle araştırmanın ana amacıyla ilgili bulgu Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	<i>X</i>	<i>SS</i>
Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri	233,18	18,68

Tablo 1’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği’nden (YÖİÖYÖ) aldıkları puanların ortalaması 233, 18’dir. Öğretmenlerin ölçekten elde edebilecekleri en yüksek puanın 275, en düşük puanın ise 55 olduğu düşünüldüğünde, bu bulguya dayanarak sınıf öğretmenlerinin kendilerini yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında yeterli olarak gördükleri söylenebilir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet değişkenine ilişkin analiz sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T- Testi		
				t	Sd	p
Kadın	183	234,75	18,08	-1,89	185,91	,06
Erkek	98	230,25	19,50			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X} = 234,75$, erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ise $\bar{X} = 230,25$ ’dir. Bu bulguya göre kadın ve erkek öğretmenlerin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$). Bu sonuç, cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili genel yeterlik düzeylerinde belirleyici bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve sonuçları Tablo 3, 4 ve 5’de verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS
1–5 yıl	79	231,41	18,63
6–10 yıl	80	226,82	18,52
11–15 yıl	48	232,12	16,92
16–20 yıl	12	231,08	17,85
21 ve üzeri	62	244,88	15,39

Tablo 3’de görüldüğü gibi, 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X} = 231,41$, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin $\bar{X} = 226,82$; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin $\bar{X} = 232,12$, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin $\bar{X} = 231,08$ ve 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise puan ortalamaları $\bar{X} = 244,88$ ’dir.

Öğretmenlerin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin YÖİÖYÖ’nden Aldıkları Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	12079,86	4	3019,966	9,733	,000
Gruplarıçi	85637,14	276	310,279		
Toplam	97717	280			

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamaları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .01$). Mesleki kıdem değişkenine göre belirlenen bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM YETERLİK

bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Bu durumda gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Scheffe post-hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Tablo 5’de öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağına ilişkin yapılan Scheffe testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre YÖİÖYÖ’nden Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	1-5 yıl	6- 10 yıl	11- 15 yıl	16- 20 yıl	21 ve üzeri
1-5 yıl	$\bar{X} = 231,41$				$p < .05$
6-10 yıl		$\bar{X} = 226,82$			$p < .05$
11-15 yıl			$\bar{X} = 232,12$		$p < .05$
16-20 yıl				$\bar{X} = 231,08$	
21 ve üzeri yıl	$p < .05$	$p < .05$	$p < .05$		$\bar{X} = 244,88$

Tablo 5’de görüldüğü gibi, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puanlar arasında; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu sonuçlar göstermektedir ki; 21 ve üzeri kıdem süresi bulunan sınıf öğretmenleri kendilerini diğer kıdem sürelerindeki öğretmenlere göre daha yapılandırıcı olarak algılamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım yeterlik düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin T- Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	SS	T- Testi		
				t	Sd	p
Devlet	224	230,75	17,96	-4,40	84,83	,000
Özel	57	242,77	18,51			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X} = 230,75$, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ise $\bar{X} = 242,77$ ’dir. Buna göre özel okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .01$).

Bu bulguya göre, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini yapılandırmacı öğrenme açısından daha yeterli algılamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin, lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin T- Testi Sonuçları

Lisansüstü Eğitim	N	\bar{X}	SS	T- Testi		
				t	Sd	p
Master- Doktora	21	242,24	16,66	2,56	24,24	,017
Hiçbiri	260	232,46	18,67			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X} = 242,24$, lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerin puan ortalamaları ise $\bar{X} = 232,46$ ’dir.

Buna göre lisansüstü eğitim yapan öğretmenler ile yapmayan öğretmenler arasında lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Bu bulguya dayanarak lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin, lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlere göre kendilerini yapılandırmacı öğrenmede daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılabilir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterliklerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve sonuçları Tablo 8, 9 ve 10’da verilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	SS
Öğretmen Okulu	12	239,16	22,14
Eğitim Enstitüsü	28	241,85	13,15
Fen-Edebiyat Fakültesi	26	224,84	22,89
Eğitim Fakültesinin Diğer Bölümleri	45	229,04	16,08
Diğer Fakülteler	20	236,05	23,49
Sınıf Öğretmenliği	150	233,4	17,83

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları $\bar{X} = 239,16$, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları $\bar{X} = 241,85$, fen- edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları ise $\bar{X} = 224,84$, eğitim fakültesinin diğer bölümlerinden mezun öğretmenlerin puan ortalamaları $\bar{X} = 229,04$, üniversitelerin diğer fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamaları $\bar{X} = 236,05$ ve sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının puan ortalamaları ise $\bar{X} = 233,4$ ’tür.

Öğretmenlerin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamalarının mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9
Sınıf Öğretmenlerinin YÖİÖYÖ’nden Aldıkları Puan Ortalamalarının Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5285,66	5	1057,13	3,14	,009
Gruplarıçi	92431,34	275	336,11		
Toplam	97717	280			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamaları, mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .01$). Mezun olunan okul türü değişkenine göre belirlenen bu farkın hangi okul türlerinden kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Bu durumda gruplararası farkın kaynağını bulmak için Dunnet C post-hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır.

Tablo 10’da öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre YÖİÖYÖ’nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağına ilişkin yapılan Dunnet C testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni İle YÖİÖYÖ'nden Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Yapılan Dunnett C-Testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul Türü	Öğretmen Okulu	Eğitim Enst.	Fen-Ede. Fak.	Eğitim Fak.	Diğer Fak.	Sınıf Öğrt.
Öğretmen Okulu	$\bar{X} = 239,16$					
Eğitim Enstitüsü		$\bar{X} = 241,$ 85	p<.05	p<.05		
Fen-Edebiyat Fakültesi		p<.05	$\bar{X} = 224,8$	$\bar{X} = 229$		
Eğitim Fakültesi		p<.05		,0		
Diğer Fakülteler					$\bar{X} = 23$ 6,1	
Sınıf Öğretmenliği						$\bar{X} = 23$ 3,4

Tablo 10'da görüldüğü gibi; mezun olunan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin YÖİÖYÖ'nden aldıkları puanlar arasında; eğitim enstitüsü mezunları ile fen-edebiyat fakültesi mezunları arasında, eğitim enstitüsü mezunları lehine; eğitim enstitüsü mezunları ile eğitim fakültesinin diğer bölümlerinden mezun olan öğretmenler arasında, eğitim enstitüsü mezunları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler diğer okul mezunlarına göre kendilerini yapılandırmacı öğrenmede daha yeterli olarak algılamaktadırlar.

4. TARTIŞMA

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlara ilişkin ve konu ile ilgili farklı çalışmaların bulgularından da yararlanılarak yapılan değerlendirmeler aşağıda verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri, kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli görmektedirler. Araştırmada çıkan bu bulgu, çeşitli araştırmalardan elde edilen bulgularla paralellik taşımaktadır. Gözütok, Karacaoğlu ve Akgün (2004), pilot olarak uygulanan yeni ilköğretim programını uygulayan öğretmenlerin, yeni programda beklenen öğretmen yeterliklerini karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla “Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri” adlı bir araştırma

yapmışlardır. Araştırma sonuçları, genel olarak öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle ilgili algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Kaloç (2006), “İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Eğitsel Yeterliklerine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasında ilköğretim müfettişlerinin öğretmenleri genel olarak orta düzeyde yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Karacaoğlu (2008), “Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları” adlı çalışmasında öğretmenlerin, meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında kendilerini çok yeterli, alan bilgisi ve ulusal-uluslararası değerler konularında oldukça yeterli gördüklerini belirlemiştir. Yılmaz (2006), “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin genel olarak sınıflarda yapılandırıcı öğrenme ortamları oluşturdukları sonucuna ulaşmıştır.

Bu bağlamda, çeşitli araştırmalarda da tespit edildiği gibi sınıf öğretmenleri kendilerini yapılandırıcı yaklaşımda yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu sonucun hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğu düşünülmektedir. Öncelikle kendini bir yaklaşımda, yöntemde veya teknikte yeterli gören öğretmen bu yeterliğini öğrenme ortamına aktarmaya çekinmeyecektir.

Yapacağı farklı etkinlikler için kendinde güç bulacaktır. Olumsuz yönüne gelindiğinde ise kendini yeterli gören öğretmen mesleki gelişmeleri takip etmeyebilir. Kendini geliştirmeye gerek duymayacağı için farklı çalışmalardan kaçınmak isteyebilir. Araştırmanın diğer bulgusuna göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Araştırmanın bu bulgusuna destek olacak çeşitli araştırma sonuçları ilgili alanyazında yer almaktadır (Kaloç, 2006; Yılmaz, 2006; Özdemir, 2007; Erişen ve Çeliköz, 2003). Dündar (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırıcı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırmada bayan öğretmenler sosyal bilgiler öğrenme ortamlarını erkek öğretmenlere oranla daha yapılandırıcı olarak algılamışlardır. Bu sonuçlara göre genel anlamda kadın ve erkek öğretmenler, yapılandırıcılık konusunda benzer yeterlik ve düşüncelere sahiptirler. Dündar’ın (2008) araştırmasında olduğu gibi dersler bazında farklı algılamalar olabilir. Öğretmenlik mesleğinde her iki cinsiyet grubunun rahatça çalıştığı düşünüldüğünde ortaya çıkan bu sonucun eğitim sistemimiz açısından önemli ve dikkate değer olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark vardır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre kendilerini yapılandırıcı yaklaşımda daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Turan (2007), “Öğretmenlerin Çalışma Statülerine Göre Yeterliklerinin İncelenip, Öğ-

retmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmelerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlara dayanarak, tecrübeli öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Ancak kendini yeterli gören öğretmenlerin bu yeterliklerini öğrenme ortamına aktarması eğitim açısından önemlidir. Yılmaz tarafından yapılan (2006) “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri” adlı çalışmada, deneyimin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme açısından bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri ile görev yapılan okul türü değişkeni arasında anlamlı bir fark vardır.

Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Güneş (2007), “Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri” adlı araştırmasında özel okullarda çalışan öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kendilerini daha yeterli olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasının sebebi, özel okulların sahip olduğu imkânlarla devlet okullarının sahip olmaması olabilir. Devlet okullarında sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ders araç gereçlerinin yetersiz olması, laboratuvarların yetersizliği, teknolojinin getirdiği imkânlardan yeterince yararlanamama böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri ile lisansüstü eğitim yapma durumları arasında anlamlı bir fark vardır. Lisansüstü eğitim yapan sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlere göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli algılamaktadırlar. Öğretmenler lisansüstü eğitim yaptıklarında meslekleriyle ilgili gelişmeleri yakından takip etme imkânına sahip olacaklardır.

Lisansüstü eğitim yapan öğretmenler çağdaş yaklaşımlardan haberdarlardır. Lisansüstü eğitim sırasında aldıkları dersler vasıtasıyla yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili bilgi sahibi olan öğretmenlerin bu yaklaşımda kendilerini yeterli hissetmeleri bu araştırmadan elde edilen bulgularla tutarlıdır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri ile mezun olunan okul türü değişkeni arasında anlamlı bir fark vardır. Bu fark, eğitim enstitüsü mezunları ile fen-edebiyat fakültesi mezunları arasında, eğitim enstitüsü mezunları lehine; eğitim enstitüsü mezunları ile eğitim fakültesinin diğer bölümlerinden mezun olan öğretmenler arasında, eğitim enstitüsü

mezunları lehinedir. Araştırmanın bulgularına göre, eğitim enstitüsü mezunları en yüksek ortalamaya sahiptir.

Sıralamada diğer fakülte mezunlarının ve öğretmen okulu mezunlarının puan ortalamaları da sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarından yüksektir. Dündar da (2008) yaptığı çalışmada, eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olan öğretmenlerin, sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlere göre daha yapılandırıcı olduklarını tespit etmiştir.

Kaloç (2006) yaptığı çalışmada, öğretmen yeterliklerini ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirmiştir. İlköğretim müfettişlerine göre, öğretmen yeterlikleri ile mezun olunan okul türü arasında anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmanın daha önceki bulgularında kıdemi ve yaşı fazla olan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem yılı fazla olan öğretmenlerde öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü mezun olduklarından dolayı böyle bir sonucun ortaya çıkmasının normal olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar göz önünde bulundurularak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1) Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler kendilerini daha yapılandırıcı olarak algılamaktadırlar. Okul çapında yapılacak çeşitli faaliyetlerle kıdemli öğretmenlerin tecrübelerinden genç öğretmenlerin faydalanması sağlanabilir.

2) Lisansüstü eğitim yapan öğretmenler kendilerini daha yapılandırıcı olarak algılamaktadırlar. İstekli olan öğretmenlerin bu eğitimden faydalanmaları için gerekli tedbirler alınmalıdır. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere okul yönetimleri tarafından gerekli kolaylıklar sağlanmalıdır. Lisansüstü eğitimi özendirici çalışmalar yapılabilir. Ayrıca lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin diğer meslektaşlarını gelişmelerden haberdar etmeleri için okul yönetimince gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

3) Hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenler yapılandırıcı yaklaşımın uygulama boyutu hakkında bilgilendirilmelidirler.

4) Sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlarda yapılandırıcı yaklaşım ve uygulamaları ile ilgili dersler açılmalıdır.

5) Araştırma sonuçlarına göre, eğitim enstitüsü mezunları kendilerini daha yapılandırıcı olarak görmektedir. Bu sonucun nedenleri üzerinde yeni araştırmalar yapılabilir.

6) Öğretmenlerin, yapılandırıcı yaklaşım yeterlikleri ile ilgili yapılacak yeni araştırmalarda uygulama boyutu üzerinde durulabilir.

KAYNAKLAR

- Balcı, A. S. (2007). *Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamasının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- 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). (s.47- 64).
- Demircioğlu, İ.H.(2006). Sosyal Bilgiler Öğretimi Ve Oluşturmacı Yaklaşım. A. Tanrıoğan (ed.), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (s.255-279). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (2. Baskı). Ankara: PegemA
- Devries, R. (2004). Schooling for early childhood? why the child's construction of relationships is fundamentally important to constructivist teachers. *prospects*, vol. XXXIV, no. 4. (s.411-422).
- Doğan, H. (1975). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(14), (s:36-39)
- Durmuş, S. ve Bahar, M.(2005) “ 2004 öğretim programlarında ölçme değerlendirme yaklaşımı: ilköğretim matematik, fen ve teknoloji dersleri örneği”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi. S.B.E. Dergisi*, 1(10-13)
- Dündar, Ş. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erişen, Y.ve Çeliköz, N. (2003), Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(4) (s.43- 55).
- Ertürk, S. (1974). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: HÜ Bas.
- Galliger, C. C. (2009). To be or not to be...motivated: a comparison of students' goal orientation within direct instruction and constructivist schools. Unpublished Dissertation, Bowling Green State University, USA.
- Gözütok, F. D., Karacaoğlu, C. ve Akgün, Ö. (2005). Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri araştırması. *Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı* (s. 39- 47). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme değerlendirme yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaloç, İ. (2006). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin eğitsel yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (1) (s. 70- 97)

Karadağ, E. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1) 153- 175

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.

Karaduman, H. (2005). Sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koç, G. E. ve Demirel, M. (2008), yapılandırmacı öğrenme ortamının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(4) (s. 629- 661).

Özdemir, Y. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi

Perkins, D.N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*. November, 6-11.

Sağlam, H. İ. (2006). *Türkiye'deki davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim(10. baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Turan, B. (2007). Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliklerinin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Variş, F. (1994). Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Yılmaz, B. (2006). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yurdakul, B.(2005). *Yapılandırmacılık*. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 39- 64). Ankara: Pegem A Yayıncılık

