

# Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeyleri <sup>a</sup>

Ahmet AYKAN <sup>1,b</sup>, Mustafa TATAR <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü-Muş/Türkiye

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü-Van/Türkiye

Başvuru tarihi: 24 Ocak 2017

Düzeltilme tarihi: 14 Nisan 2017

Kabul tarihi: 20 Nisan 2017

## Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini ve bunu etkileyen faktörleri belirlemektir. Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Muş İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırmaya Muş ili ve ilçe merkezlerinde bulunan toplam 407 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı ile nicel veri analiz teknikleri (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H) kullanılarak yapılmıştır. Analizler sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları konusunda kendilerini yeterli düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca iyi imkânlarla sahip okullarda görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları bakımından kendilerini daha yeterli gördükleri görülmüştür. Bu doğrultuda okullarımızdaki öğrenme ortamlarının daha zengin imkânlarla donatılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

## Anahtar Kelimeler

Yapılandırmacı Yaklaşım, Öğretmen Yeterliği, Ortaokul Öğretmeni

<sup>a</sup> Bu çalışma, 2014 yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen “Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezinden türetilmiştir.

<sup>b</sup> Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, 49250, Muş / Türkiye.  
e-posta: a.aykan@alparslan.edu.tr

# Competency Level of Secondary School Teachers about the Constructivist Approach

## Abstract

The aim of this study is to determine the competency level about the constructivist approach and the factors that affect it. The research was carried out with the teachers of secondary schools in Mus Provincial during 2012-2013 academic year. A total of 407 secondary school teachers in Mus Province Centre and its districts participated in the research. "Teacher Competence Scale about Constructivist Learning" and Personal Information Form which was prepared by the researcher were applied to the teachers who participated in the research. Data were analyzed using SPSS packet program and quantitative data analysis techniques (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H). As a result of the analysis, it was determined that secondary school teachers see themselves adequately about constructivist approach implementations. It has also been shown that secondary school teachers who work in schools with good resources see themselves more adequately in terms of constructivist approach implementations. It is thought that it will be beneficial to equip the learning environments in our schools with richer opportunities.

## Keywords

Constructivist Approach, Teacher Competency, Secondary School Teacher

## 1. GİRİŞ

Dünyada bilgi çağı yaşanırken bireylerin ve toplumların geleceği, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerilerine bağlıdır. Bu becerilerin kazanılması, hayat boyu sürdürülmesi ve nesilden nesile aktarılması çağdaş bir eğitim anlayışını gerektirmektedir. Bilginin öneminin hızla artması; beraberinde bilgi kavramı ve bilim anlayışının da değişim göstermesine temel teşkil etmiş ve bu değişimlere ayak uydurabilmek için toplumların bireylerden beklediği becerilerin de değişmesine ön ayak olmuştur. Bu değişimler hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da yenilikler yapmayı gerekli hale getirmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Bu bağlamda eğitim sistemleri hem toplumda var olan yenilikleri takip etme ve değişimleri izleme hem de daha nitelikli insan gücü yetiştirme konusunda insanı arayışlara yöneltmiştir. Bu arayışlar sonucunda bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, bilgiyi yapılandıran ve yeni bilgi üretmede önceki bilgilerinden yararlanabilen bir insan modeli oluşturulmaya çalışılmıştır (Yaşar, 2010).

Özellikle yirminci yüzyılın son çeyreğine doğru hayatın her alanında meydana gelen hızlı değişimler, ülkelerin eğitim sistemlerini derinden etkilemiştir. Bu etki, toplumların varlıklarını devam ettirebilmeleri için onları oluşturan bireylerin sahip olması gereken özelliklerde de büyük bir değişimi kaçınılmaz kılmıştır (Şentürk, 2009). Öğreneni pasif kılan ve bilgiyi bir bireyden diğer bireye aktarmayı temel felsefe edinen bir eğitim anlayışı günümüzde öğrenmeyi sağlamak için yeterli görülmemektedir. Tam aksine öğreneni aktif kılan, bilginin öğrenen tarafından etkin bir şekilde oluşturulması

gerektiğini vurgulayan bir eğitim anlayışı günümüz şartlarına daha uygun görülmektedir (Koç, 2002).

Bilginin öğrenen tarafından özümsemişliğini (Applefield, Huber ve Moallem 2001), öğrenenin bilgiyi kendi deneyimleriyle inşa ettiğini (Von Glasersfeld, 1995) ve sosyal çevresiyle etkileşim sonucu kalıcı hale getirdiğini (Şişman, 2010) savunan yapılandırmacı yaklaşım, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere Avustralya, İngiltere, İrlanda, Yeni Zelanda, İspanya, Finlandiya, İrlanda, İsrail, Avusturya, Kanada, Singapur gibi ülkelerin eğitim sistemlerinin temel felsefesini oluşturmaktadır (MEB, 2005).

Son yıllarda eğitim sistemlerini büyük ölçüde etkileyen yapılandırmacı yaklaşım, ülkemizde de 2004-2005 öğretim yılında 9 ilde, 120 okulda pilot uygulama ile denenilen ve alınan sonuçlarla 2005-2006 öğretim yılında tüm yurttan yaygınlaştırılan yeni ilköğretim programının temel dayanağı olmuştur (Kıroğlu, 2011). Bu programda öğrenciye, dinleyen, alıştıran yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine; sorular soran, problemi kurgulayan ve çözen, bilgiyi ortaya çıkarmaya çalışan, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan etkin bir rol öngörülmüştür. Öğretmene ise bilgiyi veren ve öğretenin ziyade; ortamı düzenleyen, öğrenciyi yönlendiren ve öğrenmeyi kolaylaştıran roller verilmiştir (MEB, 2005).

Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram olmaktan ziyade, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya ve inşa etmeye dayanır. İlk zamanlar öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kavram olarak gelişen yapılandırmacılık, zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel, 2010a).

Yapılandırmacı yaklaşım felsefi köken olarak; “tek bildiğim hiçbir şey bilmediğimdir” diyen Sokrates’e, duyuyla bilgi arasında ilişki kuran Aristoteles’e, bildiklerimizin aslında idealarımız olduğunu söyleyen Locke’a, varlığı algılamaya indirgeyen Berkeley’e, bilenebilir olanın sadece görünüş olduğunu söyleyen Kant’a ve en önemlisi de bildiğimizin sadece zihnimizde imgesini oluşturduklarımızdan ibaret olduğunu söyleyen Vico’ya dayandırılmaktadır (Aydın, 2012).

Günümüzdeki anlamıyla yapılandırmacı yaklaşımın temellerini atan ilk kuramcı olarak kabul edilen Piaget (Pritchard ve Woollard, 2010), bilişsel yapılandırmacılık isimli kuramı ile yapılandırmacılığın gelişim sürecine önemli katkılar sunmuştur (Brooks ve Brooks, 1999). Şişman’ a göre (2010) Piaget ile çağdaş olan Vygotsky ise sosyal yapılandırmacılık olarak ifade edilen kuramında, bilginin yapılandırılmasının sosyal ve kültürel çevre ile etkileşim sonucu oluştuğunu vurgulayarak yapılandırmacı yaklaşıma farklı bir boyut kazandırmıştır. Ayrıca radikal yapılandırmacılık olarak ifade edilen kuramında Glasersfeld, kişinin zihnindeki bilgiyi kendi deneyimleri ile inşa ettiğini vurgulayarak (Von Glasersfeld, 1995), yapılandırmacı yaklaşımın oluşum sürecine büyük katkı sağlamıştır (Senemoğlu, 2010).

Yapılandırmacılık, öğreneni merkeze alan ve öğrenme sürecinde ona etkin rol veren bir yaklaşımdır (Koç, 2002). Akınoğlu’na (2011) göre yapılandırmacı yaklaşım, öğreneni merkeze alan ve aktif kılan, öğretene ise bilgiyi hazır olarak veren konumundan çıkarıp bir rehber konumuna getiren, yeni öğrenilen bilgiyi; önceki bilgi, beceri ve yaşantıların süzgecinden geçirerek yeniden yorumlamayı amaçlayan bir öğrenme yaklaşımıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen geleneksel yaklaşımın tam aksine, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan, öğrencilerle birlikte öğrenen ve en önemlisi öğrencileri bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda yönlendirendir. Aynı zamanda öğrenenlere bilgiyi hazır olarak vermek yerine, onlara kendi bilgilerini yapılandırabilecekleri uygun öğrenme ortamlarını hazırlama görevini üstlenen öğretmen bu süreçte, öğrencileri kendi bilgilerini inşa etme konusunda teşvik edici bir konumdadır (Demirel, 2010b).

Yapılandırmacı yaklaşımın bir öğretme değil, öğrenme kuramı olması her ne kadar öğretmenin değil, öğrencinin ne yaptığı üzerine odaklanılmasını gerektirse de, öğretimin öğrenmeyi kolaylaştırma olarak ifade edilmesi, öğretmenin konumunu daha da önemli kılmaktadır (Dündar, 2008). Özellikle ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım açısından kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri, uygulayacakları programın başarısını ve dolayısıyla da yetiştirilecek olan yeni nesillerin kaliteli bir eğitim alabilmesi çabalarını doğrudan etkilemektedir. Buradan hareketle bu yeterliği etkileyen faktörleri belirlemek ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerini tespit etmek büyük önem taşımaktadır.

Bu kapsamda ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterliklerinin ne düzeyde olduğu ve bazı değişkenlerin (cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, lisansüstü öğrenim durumu, formasyon durumu, görev yaptığı okulun sahip olduğu imkan durumu) bu durum üzerindeki etkilerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir.

## **2. YÖNTEM**

Bu araştırmada, genel tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2012) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır.

### **2.1. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Muş İli merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, Muş il merkezi ve ilçelerindeki (Hasköy, Korkut, Malazgirt, Bulanık ve Varto) okullarda görev yapan ve rastgele belirlenen 407 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. İl merkezi ve tüm ilçelerde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin evrenin tamamını temsil edebileceği düşünülmüştür.

### **2.2. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veriler, örnekleme oluşturan ortaokul öğretmenlerine uygulanan "Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği" ve ölçekle birlikte uygulanan kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. "Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği" Karadağ (2007) tarafından, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yeterliklerinin ölçülmesi için geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert olarak hazırlanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçek; öğrenci, öğretimi planlama, öğretim

süreci ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört alt 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). Ölçek toplam 55 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 275, en düşük puan ise 55'tir. Ölçekten alınan puan değerlerinin artmasının yapılandırıcı öğrenme ile ilgili yeterlik düzeyinin de arttığını gösterdiği düşünülmektedir. "Kişisel Bilgi Formu"; araştırmacının amacına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanıp, eğitim bilimleri alanındaki uzmanların görüşleri ve onayı alındıktan sonra araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerine uygulanmıştır.

### 2.3. Verilerin Analizi

Muş Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra il merkezi ve ilçelerde (Hasköy, Korkut, Malazgirt, Bulanık ve Varto) görev yapmakta olan 407 ortaokul öğretmeni seçkisiz yolla belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerine araştırmacının içeriği ile ilgili bilgi verildikten sonra, "Yapılandırıcı Öğrenme ile ilgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği" ve Kişisel Bilgi Formu dağıtılmıştır. Ölçek ve Kişisel Bilgi Formunun doldurulması yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Dağılımın normallik testi Kolmogorov Smirnov ile sınanmış ve dağılımın normal olmadığı ( $Z = 0,118$ ;  $P=0,000 < 0,05$ ) gözlenmiştir. Toplam puana ilişkin dağılımın normal olmaması nedeniyle verilerin analizinde, iki alt gruptan oluşanlar için Mann-Whitney U Testi, ikiden fazla alt grubu olanlar için de Kruskal Wallis H Testi gibi parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada incelenen değişkenlerle ilgili toplanan verilere ilişkin; betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet durumlarına ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Erkek	209	51,4
Kadın	198	48,6
Toplam	407	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin 209'u (%51,4) erkek ve 198'i (% 48,6) ise kadındır. Bu bulguya göre örneklem grubunda yer alan erkek ve kadın öğretmenlerin sayısı dengeli bir dağılım göstermektedir. Tablo 2'de ortaokul öğretmenlerinin görev yaptıkları branş durumlarına ait frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Branşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Branş	f	%
Sosyal Bilgiler	45	11,1
Fen Bilgisi	58	14,3
Türkçe	69	17,0
Matematik	65	16,0
İngilizce	51	12,5
Müzik	13	3,2
Görsel Sanatlar	13	3,2
Beden Eğitimi	26	6,4
Din Kültürü	23	5,7
Bilişim Teknolojileri	33	8,1
Rehberlik	11	2,7
Toplam	407	100

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin 45'i (%11,1) Sosyal Bilgiler, 58'i (14,3) Fen Bilgisi, 69'u (%17) Türkçe, 65'i (%16) Matematik, 51'i (%12,5) İngilizce, 13'ü (%3,2) Müzik, 13'ü (%3,2) Görsel Sanatlar, 26'sı (%6,4) Beden Eğitimi, 23'ü (%5,7) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 33'ü (%8,1) Bilişim Teknolojileri ve 11'i (%2,7) ise Rehberlik branşında görev yapmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeğine Uygulanan Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	209	199,81	41760,50	19815,50	,460
Kadın	198	208,42	41267,50		

( $p>0.05$ )

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarındaki yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ). Bu bulgudan hareketle, cinsiyet değişkeninin ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin branşlarına göre farklılaşma durumu Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeğine Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonucu

Branş	n	Sıra Ortalaması	$X^2$	Serbestlik Derecesi	p
Sosyal Bilgiler	45	216,68	3,730	10	,959
Fen Bilgisi	58	208,25			
Türkçe	69	208,09			
Matematik	65	188,25			
İngilizce	51	205,06			

Müzik	13	196,50
Görsel Sanatlar	13	208,62
Beden Eğitimi	26	206,42
Din Kültürü	23	196,20
Bilişim Teknolojileri	33	191,23
Rehberlik	11	244,50

( $p>0.05$ )

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım yeterlik düzeyleri ile branşları arasında anlamlı bir bulunmamıştır ( $P>0.05$ ). Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin görev yaptıkları branşlarının yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumu Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Ortaokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Yapılandırıcı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeğine Uygulanan Mann-Whitney U Testi Sonucu

Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evli	181	202,10	36579,50	20108,5	,770
Bekâr	226	205,52	46448,50		

( $p>0.05$ )

Tablo 5' e göre, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $P>0.05$ ). Bu bulgu, ortaokul öğretmenlerinin evli ya da bekâr olmasının yapılandırıcı öğrenme ile ilgili yeterlik düzeylerinde belirleyici bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşma durumu Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Yapılandırıcı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeğine Uygulanan Mann-Whitney U Testi Sonucu

Yaş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
21-30	314	215,28	67598,00	11059,00	,000
31 ve üzeri	93	165,91	15430,00		

( $p>0.05$ )

Tablo 6'da görüldüğü üzere, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $U= 11059,00$ ;  $P=0.000$ ). Elde edilen bulgulara göre 21-30 yaş aralığındaki ortaokul öğretmenleri, 31 yaş ve üzerindeki ortaokul öğretmenlerine göre yapılandırıcı yaklaşım uygulamaları açısından kendilerini daha yeterli görmektedirler. Buradan hareketle nispeten genç öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşım uygulamaları bakımından kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumu Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Ortaokul Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Yapılandırıcı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeğine Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonucu

Mezun Olunan Okul	n	Sıra Ortalaması	$X^2$	Serbestlik Derecesi	p
Eğitim Fakültesi	353	203,20	0,253	3	,969
Fen-Edebiyat Fakültesi	17	213,79			
Eğitim Enstitüsü	5	192,40			
Diğer	32	209,48			

( $p>0.05$ )

Tablo 7’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım yeterlik düzeyleri ile mezun oldukları okul türü değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $P>0.05$ ). Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim durumlarına göre farklılaşma durumu Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Ortaokul Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Yapılandırıcı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeğine Uygulanan Mann-Whitney U Testi Sonucu

Lisansüstü Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	40	298,05	11922,00	3578,00	,000
Hayır	367	193,75	71106,00		

( $p>0.05$ )

Tablo 8’de görüldüğü üzere, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri ile lisansüstü eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $U=3578,00$ ;  $P=0.000$ ). Elde edilen bulgulara göre lisansüstü eğitim yapan ortaokul öğretmenlerinin, lisansüstü eğitim yapmayan ortaokul öğretmenlerine göre yapılandırıcı yaklaşım uygulamaları açısından kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir. Tablo 9’da ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumu verilmiştir.

**Tablo 9.** Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Yapılandırıcı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeğine Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonucu

Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	$X^2$	Serbestlik Derecesi	p
1-5	288	211,10	15,279	2	,000
6-10	85	210,12			
11 ve üzeri	34	128,53			

( $p>0.05$ )



Tablo 9’da görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır ( $P < 0.05$ ). Bu farklılığın kaynağını belirlemek üzere gruplar arasında ikili olarak Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Buna göre mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerinde olan ortaokul öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri arasında, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir şekilde fark elde edilmiştir ( $U=2858,00$ ;  $P=0.000$ ). Benzer şekilde mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerinde olan ortaokul öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri arasında, mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir şekilde fark tespit edilmiştir ( $U=917,00$ ;  $P=0.002$ ). Bu sonuçlara göre, mesleki kıdemi az olan ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdemi fazla olan ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini yapılandırıcı yaklaşım uygulamalarında daha yeterli gördükleri söylenebilir. Tablo 10’da ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterliklerinin görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânlarla göre farklılaşma durumu gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Ortaokul Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sahip Olduğu İmkânlarla Göre Yapılandırıcı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeğine Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonucu

Okulun Sahip Olduğu İmkânlar	n	Sıra Ortalaması	$X^2$	Serbestlik Derecesi	P
Kötü	170	191,08	7,626	2	,022
Normal	206	211,08			
İyi	31	248,52			

( $p > 0.05$ )

Tablo 10’da görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterlikleri görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânlarla göre farklılaşmaktadır ( $P < 0.05$ ). Bu farklılığın kaynağını belirlemek üzere gruplar arasında ikili olarak Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Buna göre; iyi imkânlarla sahip okullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin, kötü imkânlarla sahip okullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir ( $U=2265,50$ ;  $P=0.009$ ). Bu sonuçlar ışığında; iyi imkânlarla sahip okullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin, zengin öğrenme ortamları sayesinde kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin pedagojik formasyon almalarına göre farklılaşma durumu Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Ortaokul Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Alma Durumuna Göre Yapılandırıcı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeğine Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonucu

Pedagojik Formasyon Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	$X^2$	Serbestlik Derecesi	P
Lisans ile	369	206,07	5,003	2	,082
Tezsiz yüksek lisans ile	10	245,90			

---

Formasyon almadım	28	161,71
-------------------	----	--------

---

( $p>0.05$ )

Tablo 11’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri ile pedagojik formasyon alma durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $P>0.05$ ). Bu bulgular doğrultusunda, ortaokul öğretmenlerinin formasyon alma durumlarının yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

#### 4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesi ve bu yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlerle değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Değerlendirmeler sonucunda ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili kendilerini yeterli düzeyde hissettikleri neticesi elde edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin kendilerini yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterli görmelerinin daha etkili öğrenme ortamlarının oluşmasına büyük katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Öğrenme ortamlarına yansıyan bu durumun öğrencilerine kalıcı öğrenme düzeylerine ve akademik başarılarına da doğrudan olumlu bir etki sağlayacağı tahmin edilmektedir. Araştırmanın bu bulgusunu destekler mahiyette literatürde birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Yılmaz, 2006; Karacaoğlu, 2008; Özenç, 2009). Fakat öğretmenlerin kendilerini bu anlamda yeterli görmelerinin, mesleki gelişimin sürekliliği anlamında bir olumsuzluk doğurabileceği tahmin edilmektedir.

Araştırma bulguları kapsamında, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Buradan hareketle kadın ve erkek öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında benzer yeterliklere sahip oldukları söylenebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte yine literatürde birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (Coşkun, 2012; Fidan, 2010; Özenç, 2009; Yılmaz, 2006; Kaloç, 2006).

Farklı branşlarda görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri ile branşları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Değişik branşlarda görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin yeterliklerinin farklılaşmaması; uyguladıkları programın temel felsefesinin aynı olması, lisans eğitimi süresince aynı program kapsamında eğitim görmeleri gibi faktörler ile açıklanabilir. Aynı eğitim sisteminde ve aynı program temelinde yetişen öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benzer şekilde algılamaları ve uygulamaları beklenen bir durum olarak görülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte Karacaoğlu (2008) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Yeterlik Algıları” isimli çalışmada da öğretmenlerin yeterlik algıları ile branşları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, 21-30 yaş aralığındaki ortaokul öğretmenlerinin 31 yaş ve üzerinde olan ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini yapılandırmacılık anlamında daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler, 31 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre kendilerini

yapılandırıcı uygulamalar anlamında daha yeterli görmektedirler. Ülkemizde 2004-2005 öğretim yılında önce pilot okullarda uygulanan ve hemen ardından 2005-2006 öğretim yılında tüm yurttan yaygınlaştırılan yapılandırıcı yaklaşım temelli program yaklaşık sekiz yıldır uygulanmaktadır (Akınoğlu, 2011). Bu bilgiden hareketle, 21-30 yaş aralığındaki nispeten genç öğretmenlerin hem bu program temelinde eğitim yapan kurumlarda öğrenim görmelerinin hem de bu programı daha yakından tanıma fırsatı bulmalarının onlara avantaj sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda, genç öğretmenler lehine elde edilen bu sonucun yapılandırıcı yaklaşım temelli programın ülkemizde yaklaşık sekiz yıl önce uygulanmaya başlaması, yapılan hizmet içi eğitim faaliyetleri ve son yıllarda yükseköğretimde yapılandırıcı yaklaşım uygulamaları ile ilgili verilen eğitimlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Literatürde bu bulgular paralelinde çalışmalar olduğu görülmektedir (Ziegler, 2000; Karadağ vd., 2008)

Yine ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım yeterlik düzeylerinin mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte literatürde birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Fidan, 2010; Karaşahin ve Kahyaoğlu, 2011; Coşkun, 2012). Yapılandırıcı yaklaşımın resmi olarak programımızda 2005 yılından sonra yer alması, bu tarihin öncesinde yapılandırıcı yaklaşım temelli uygulamaların olmadığı anlamına gelmemektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim durumlarına göre farklılaştığı görülmüştür. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin eğitimdeki çağdaş yaklaşım ve uygulamalardan daha derinlemesine haberdar olduğu varsayımı ile bu çalışmadan elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir. Bu bağlamda, lisans eğitimlerinin üzerine lisansüstü eğitim ile yeni bilgi ve beceriler ekleyen ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım uygulamalarında kendilerini daha yeterli hissetmeleri beklenen bir durum olarak düşünülebilir. Literatürde bu bulguyu destekler mahiyette çalışmalar olduğu görülmektedir (Karaşahin ve Kahyaoğlu (2007; Butakin ve Özgen 2007; Özenci, 2009).

Araştırmadan elde edilen bir başka bulguda ise, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım uygulamalarındaki yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan ortaokul öğretmenleri, mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerinde olanlara göre; yine mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan ortaokul öğretmenleri de mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre kendilerini genel anlamda yeterli görmektedirler. Araştırmadan elde edilen bulgudan hareketle, mesleki kıdemi az olan ortaokul öğretmenlerinin kıdemi fazla olan ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissetmeleri; yapılandırıcı yaklaşımın ülkemizde son dönemlerde uygulanmaya başlamış olması ve eğitim fakültelerinde bu yeni yaklaşım ile ilgili verilen derslerle ilişkilendirilebilir. Yapılandırıcı yaklaşım temelli eğitim programının 2005 yılından itibaren uygulamaya konulmasının ardından Eğitim Fakülteleri bünyesinde bu yaklaşım temelinde hem teorik hem de uygulama anlamında verilen bilgilerin bu sonucu ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu doğrultuda benzer bulgulara birçok çalışmada rastlanmaktadır (Özenci, 2009; Özdemir ve Kiroğlu, 2011).

Ayrıca ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarındaki yeterlikleri ile görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkânlar değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre iyi imkânlarla sahip okullarda çalışan ortaokul öğretmenlerinin kötü imkânlarla sahip okullarda çalışan ortaokul öğretmenlerine göre yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucu elde edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında okul ortamının sahip olduğu zengin imkânların öğretmenlerin çalışmalarını doğrudan etkilediği söylenebilir. Konumu itibariyle öğrenme ortamlarını hazırlayan ve öğrenciye rehberlik eden öğretmenlerin donanımlı bir okul ortamında çalışması kendilerini daha yeterli hissetmeleri açısından oldukça önemli görülmektedir. Yine zengin araç-gereçlerle donatılmış okul ortamlarının hem öğretmenin hem de öğrencilerin etkinlik temelli uygulamalarına olanak sağladığı ve kendilerini yeterli görmelerine fırsat sunduğu söylenebilir. Benzer şekilde üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine göre yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında kendilerini daha yeterli gördükleri sonucu Ece (2007) ve Özenç (2009) tarafından da elde edilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur:

- (i) Genç ortaokul öğretmenleri daha ileri yaştaki ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini yapılandırmacı uygulamalar anlamında daha yeterli olarak görmektedirler. Buradan hareketle, hem genç ve yaşlı ilerlemiş olan ortaokul öğretmenleri arasındaki bilgi paylaşımını sağlamak amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.
- (ii) Lisanüstü eğitim yapan ortaokul öğretmenleri yapmayanlara göre yapılandırmacı uygulamalar anlamında kendilerini daha yeterli görmektedirler. Bu bağlamda ortaokul öğretmenleri lisansüstü eğitim yapmaları konusunda teşvik edilmeli ve lisanüstü eğitim yapmakta olan öğretmenlere çalışmalarını yaparken okuldaki görev ve sorumlulukları açısından kolaylıklar sağlanmalıdır. Ayrıca lisansüstü eğitim yapan ve yapmakta olan öğretmenlerin bilgilerini diğer öğretmenlerle paylaşmalarını sağlayacak ortamlar oluşturulabilir.
- (iii) Mesleki kıdemi az olan öğretmenler mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar. Yapılandırmacı yaklaşım temelli programın ülkemizde son yıllarda uygulanmaya başlaması ve öğretmen yetiştiren kurumlarda bu doğrultuda eğitim verilmesi kıdem yılı az olan öğretmenler açısından bir avantaj olarak görülebilir. Bu bağlamda kıdem yılı fazla olan öğretmenler, yapılacak hizmet içi eğitim faaliyetleri ile yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları temelinde bilgilendirilebilir.
- (iv) İyi imkânlarla sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalar anlamında kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri aktif kılabilmesi için okulların zengin öğrenme ortamlarına sahip olması oldukça önemlidir. Özellikle aileler, okul idareleri ve öğretmenler arasındaki iletişimin güçlendirilmesi okullardaki öğrenme ortamlarına da olumlu yansiyabilir. Bu nedenle yöneticiler okullarının daha iyi imkânlarla sahip olmasına vesile olacak çeşitli etkinlikler düzenleyebilirler. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteği ile okullardaki öğrenme ortamları daha zengin hale getirilebilir.

- (v) Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında yeterlik bakımından anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Buradan hareketle Eğitim Fakülteleri bünyesinde verilen meslek bilgisi derslerinin içeriğinde yapılandırmacı yaklaşım ve uygulamaları kapsamında daha detaylı bilgilere yer verilebilir.
- (vi) Yapılacak hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim çalışmalarında öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşımın uygulama boyutu ile ilgili daha derinlemesine bilgiler verilebilir.
- (vii) Bu çalışmaya benzer çalışmalar sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan illerde daha büyük örneklem grupları ile yapılarak, elde edilen bulgular karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akinoğlu, O. (2011). Öğretim Kuram ve Modelleri. *Şeref Tan (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde. (s. 149-202). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Applefield, J. M., Huber, R., & Moallem, M. (2000). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *The High School Journal*, 84(2), 35-53.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi Temeller Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Brooks, M. G., & Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist.. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Butakin, V., & Özgen, K. (2007). Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının (4. Ve 5. Sınıf) Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82-94.
- Coşkun, K. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yöntem Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 266-276.
- Demirel, Ö. (2010a). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010b). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Ece, B. (2007). *İlköğretim Birinci Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi.
- Fidan, K. N. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Kahyaoğlu, M., Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kaloç, İ. (2006). *İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Eğitimsel Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Karacaoğlu, C. Ö. (2008). Öğretmenlerin Yeterlik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karadağ, E. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 153-175.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karavaşin, A., & Kahyaoğlu, H. (2011). İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Dersine Giren 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Modeli Konusunda Yeterliklerinin İncelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi, 27-30 Haziran*, Niğde.
- Kıroğlu, K. (2011). *İlköğretim Programları (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- MEB (2005). *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. (Erişim: 10.05.2013), <http://www.erg.sabanciuniv.edu>
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Özdemir, Y., & Kıroğlu, K. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilgi Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 265-283.
- Özenç, M. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology For The Classroom: Constructivism and Social Learning*. New York: Routledge.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şentürk, C. (2009). *Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık*. (Erişim: 10.05.2013), <http://www.egitirim.gen.tr/>
- Şişman, M. (2010). Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 4-9.

- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way Of Knowing and Learning*. London: Falmer Pres.
- Yaşar, Ş. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 15-19.
- Yılmaz, B. (2006). *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.*
- Ziegler, J. F. (2000). *Constructivist views of teaching, learning, and supervising held by public school teachers and their influence on student achievement in mathematics. Disseertation*. Indiana University of Pennsylvania.