

EĞİTİM FAKÜLTESİ SON SINIF ÖĞRENCİLERİNE GÖRE İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNDE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME İLE İLGİLİ GÖZLENEN YETERLİLİKLER

DUYGU GÜR ERDOĞAN*

MERİÇ KANBUR TUNCEL**

ÖZET

Bu araştırmada Sakarya ilindeki ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2008-2009 öğretim yılı öğretmenlik uygulamasına katılan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Karadağ (2007) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 11 programıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t - testi ve One way - Anova kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda yapılandırmacı öğrenme ölçeğinin dört alt boyutu içinde öğretmenlerin staj öğrencileri tarafından kısmen yeterli buldukları gözlenmiştir. Ayrıca branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin, Türkçe, fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre yapılandırmacı öğrenmede staj öğrencileri tarafından daha yeterli buldukları gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, Yapılandırmacı Öğrenme ve öğretmen

ABSTRACT

The aim of this research is to determine teachers' sufficiency in relation to constructivist learning of elementary school teacher of Sakarya State. The subjects of this study Participant of Education practice were the fourth year students of teacher department of Sakarya University Education Faculty in 2008 - 2009 academic year. During the study, the data were collected through “Teachers' Sufficiency Scale in Relation to Constructivist Learning” developed by Karadağ (2007). For the analysis of the data SPSS 11 for Windows program was used and the mean scores of each item in the scale was calculated and t-test and One way - Anova were used by researchers. The analysis of the data indicated that the four sub dimension of Teachers' Sufficiency Scale in Relation to Constructivist Learning teachers were appeared partially adequate by stager students. Also Class teachers were more adequate than Turkish teachers, Science teachers and social studies teachers appeared by stager students.

Keywords: Constructivism, Constructivist Learning and Teacher

1. GİRİŞ

Hızla yayılan yapılandırmacı yaklaşım, yeni değildir. Temelini felsefe ve psikolojiden alan bir yaklaşımdır. Yapısalcılık, bir öğrenme ve anlamlandırma

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

teorisidir. Bilginin doğasını ve insanın nasıl öğrenmeye başladığının bir açıklamasını sunar. Bireyler kendi kavrayış ve bilgilenmelerini karşılıklı etkileşim yoluyla oluşturmayı; bildikleri-inandıkları fikir, olay ve aktivitelerle ilişkili olarak sürdürürler (İnteraktif yolla kendi bilgilerini oluşturup, yapılandırırılar.) Öğrenilen bilgiler, olaylarla ilişkilendirilir. Bilgi taklit ya da tekrar yerine içerikle ilişkilendirilerek elde edilir (Canella, G. S. and Reiff, J.C. 1994:21; akt: Bağcı ,2003). İnsanların kendi deneyim ve düşüncelerinden gelen kendi bilgilerini inşa etmeleri kavramı, yapılandırmacılık olarak adlandırılır (Martin, 1997: 154). Yapılandırmacılık yeni anlamlandırmaların oluşmasında ön bilgilerin kullanılmasına dayanır (Nunes ve McPherson, 2003).

Yapılandırmacılık bireyin "zihinsel yapılandırması" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile eş anlamlı değildir. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks & Brooks, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme; öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Öğretme, bilginin aktarılması değil, öğrencilerin bilgiyi aktif olarak yapılandırmasına yardım etmektir. Yapılandırmacılığa göre öğrenme, bilginin pasif olarak algılanması değil, öğrenenin olgularla ilgili anlayışını aktif ve sürekli olarak ve yeniden yapılandırması işlemleridir. Ayrıca hatırlama ve tekrarlama bilgisinden ziyade anlamaya yoğunlaşma ve anlamın oluşturulmasında sosyal etkileşim ve işbirliğini öne çıkarma vardır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Özünde, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Atasoy,2002: 7; Demirel, 2004: 233; Perkins, 1999: 8).

Yapılandırmacı öğrenmede amaç; Öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatları sağlamaktır (Wilson, 1997: 208). Bunun içinde amaç bilgi aktarmak değil, öğrencinin deneyimleriyle yeni bilgileri buluşturarak, öğrencinin bilgiyi anlamlandıracağı bir süreç hazırlamaktır. Önemli olan öğretmenin bireye bilgiyi öğretmesi ya da tekrar yoluyla kazandırması değil bireyin dış dünyaya ilişkin karşılaştığı yeni bir durumun bilgisini nasıl algıladığı ve bu bilgiyi zihnine nasıl kodladığıdır. Aynı zamanda bireyin dünyaya ilişkin algıladığı ve zihnine kodladığı yeni bilgileri pratikte kullanma biçimi de bu yöntemde önemlidir. Bir başka deyişle yapılandırmacılık çevre ile insan beyni arasında güçlü bir bağ kurmadır (Airaisan and Walsh, 1997: 19; Ülgen, 1994: 144).

Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Öğrenenler demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar. Bu yaklaşımla öğretmen ve öğrenci rolleri değişmiştir. Öğretmen sadece bilgiyi aktaran birinci kaynak olmaktan çıkmış, öğrenciyi bilgiye yönlendiren bir kişi rolünü

üstlenmiştir. Öğretmenin rolü nakleden ve yönetenden, kolaylaştırıcı (imkân veren) ve beraber çalışana doğru kaymaktadır (Scherman, 1998).

Yapılandırıcılık yaklaşımının egemen olduğu sınıflarda öğrencilere sınırsız olanaklar sağlanmaktadır. Demirel (2005: 235)'e göre yapılandırıcı yaklaşımda öğretmenler;

1. Öğrencilerini önceden belirlenmiş eğitim programlarının sıkıcılığından arındırırlar ve büyük düşünceler üzerinde odaklaşmalarını sağlarlar.
2. Fikirleri yeniden formüle etmeleri, ilişkiler kurmaları ve belirli sonuçlara ulaşmaları için öğrenci ilgilerini merkeze alırlar.
3. Dünyanın karmaşık bir yer olduğu, gerçeğin ise bir yorum sorunu olduğunu öğrencileriyle paylaşırlar.
4. Öğrenmenin ve öğrenmeyi değerlendirme sürecinin güç ve karmaşık bir çaba olduğunu bilirler.

Yapılandırıcı öğretmenlerin özellikleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Brooks & Brooks 1993; 1999):

- a. Öğrenci katılımını ve kabulünü teşvik eder. Öğretmen, öğrenenlerin bakış açısına göre bilgiyi değişik şekillerde oluşturma yoluna gider.
- b. Öğrenenlerin ne bildiklerini tartışarak birbirlerinin fikirlerini karşılaştırmalarına fırsat verir.
- c. Öğrenenleri grup etkinliklerinde yer alarak işbirliği içinde çalışmaya teşvik eder.
- d. Sınıf içinde sınıflama, çözümlenme, tahminde bulunma, yorumlama gibi bilişsel terminoloji kullanır. Günlük yaşam problemlerinin çözümünde bilginin araştırılması görevini öğrenenlere verir.
- e. Etkileşimli fiziksel materyaller ile birlikte ham ve birincil kaynakları kullanır.
- f. Öğrenenlerin eğitim programıyla bağlantılı olarak öğrenmeleri gerektiğini bilir.
- g. Sarmal öğrenme modelini sık sık kullanarak öğrenenlerin merakını giderir. Soru sorduktan sonra öğrenenlere düşünmeleri için zaman verir. Öğrenenlerin birbirlerine soru sormalarına fırsat verir.
- h. Öğrenenleri, tartışma ve karşılaştırma yapmaya teşvik eder.
- i. Kavramlara ilişkin kendi anlamlarını öğrenenlerle paylaşmadan önce öğrenenlerin kavramdan ne anladıklarını ve ön bilgilerini araştırır.
- j. Dersleri büyük fikirler üzerine kurar. Öğrenenlerin öncelikle bütünü görmelerini sağlayarak bütünü oluşturan parçaları anlamlandırmalarını teşvik eder.
- k. Öğrenilenleri değerlendirmede günlük sınıf çalışmaları bağlamında gerçekleştirir.

Yapılandırıcı yaklaşımın öğretmene yüklediği değerlere bakıldığında yapılandırıcı öğrenmede öğretmen görünüşe göre aktif olarak değerlendirilmese de öğretimin yapılandırıcılığa uygun olarak düzenlenmesinde, derse karşı oluşturulacak tutum ve davranışların planlanmasında öğretmenin rolü önemlidir.

Yapılandırmacılık yaklaşımın temel gösterildiği yeni ilköğretim programımızın uygulama aşamasında en önemli olan öğretmen faktörünün yapılandırmacılık yaklaşımına göre ve bu yaklaşımda yer alan görevlerini uygulamada ne kadar yeterli olduğunu görmek için bu çalışma yapılmıştır. Araştırmanın odağında Sakarya İlinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin yeni ilköğretim programında yer alan yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yeterlilik düzeyi nedir? Sorusu yer almaktadır.

Araştırmanın sonucunda cevaplanması amaçlanan sorular aşağıda verilmiştir.

1. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinin ölçüldüğü ölçeğin 4 alt boyutuna ilişkin yeterlilik düzeyleri ve ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinin ölçüldüğü ölçeğin madde bazında yeterlilik düzeyleri nedir?

2. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinde cinsiyet değişkeni açısından ve branş değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

3. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf öğretmenlik uygulaması öğrencilerinin 4 alt boyutta da verdikleri cevaplar arasında ve İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf öğretmenlik uygulaması öğrencilerinin madde bazında verdikleri cevaplar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Araştırma 2008–2009 öğretim yılı Sakarya Üniversitesinin eğitim fakültesinde öğretmenlik uygulaması dersini alan 4. Sınıf öğrencilerinden uygulamaya katılan 238 öğrencinin öğretmenlik uygulaması dersinde gözlemledikleri Sakarya ilinde bulunan ilköğretim öğretmenlerini “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği” ölçeğine göre değerlendirmeleri ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Konu ve amaçlara uygunluğu nedeniyle araştırma, ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. Konu ile ilgili literatür taranmış, daha sonra Karadağ tarafından geliştirilen ölçeğin Sakarya Üniversitesinin eğitim fakültesinin 4. Sınıf öğretmenlik uygulaması dersine katılan öğrencilerine uygulanması sonucunda öğrencilerin staj uygulamasına katıldıkları Sakarya ili ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yeterliliklerinin değerlendirmesi ile elde edilen veriler araştırmada kullanılmıştır. Araştırma evrenini Sakarya Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde 4. Sınıfta öğrenim gören 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde 4. Sınıfta öğrenim gören 400 öğrenciden öğretmenlik uygulaması dersi alan ve gönüllü olarak bu araştırmaya içten cevap veren 238 öğrenciden oluşmaktadır. Bu sayı belli evrenler için kabul edilebilir örnek büyüklüklerine uygunluk göstermektedir. Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Belli evrenler için kabul edilebilir örnek büyüklükleri

N	S	N	S	N	S	N	S
10	10	190	127	1100	285	5.000	357
20	19	200	132	1200	291	6.000	361
30	28	250	152	1300	297	7.000	364
40	36	300	169	1400	302	8.000	367
50	44	350	185	1500	306	9.000	368
60	52	400	196	1600	310	10.000	370
70	59	450	212	1700	313	15.000	375
80	66	500	217	1800	317	20.000	377
90	73	550	226	1900	320	30.000	379
100	80	600	234	2000	322	40.000	380
110	86	650	242	2200	327	50.000	381
120	92	700	248	2400	331	75.000	382
130	97	750	254	2600	335	100.000	384
140	103	800	260	2800	338	1.000.000	384
150	108	850	265	3000	341	10.000.000	384
160	113	900	269	3500	346		
170	118	950	274	4000	351		
180	123	1000	278	4500	354		

Kaynak: Sekaran (1992:253) Akt: Altunışık ve Diğerleri, 2004 (N: Evren Büyüklüğü, S: Örneklem Büyüklüğü)

2.1. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak 2007'de Engin Karadağ tarafından geliştirilmiş olan "Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği" ölçeği kullanılmıştır. Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği ölçeği Türkiye'de uygulanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli Yeni İlköğretim Programı'nı uygulayan öğretmenlerin yeterliliklerinin ölçümü için geliştirilmiştir. İlgili literatür taraması ile 4 alt faktör belirlenerek maddeler oluşturulmuştur. Bu 4 faktör;

1. Alt boyut: Öğrenci ile ilgili alt boyutlar
2. Alt boyut: Öğretimi planlama ile ilgili boyutlar
3. Alt boyut: Öğretim süreci ile ilgili boyutlar
4. Alt boyut: Ölçme ve değerlendirme ile ilgili boyutlar ile oluşmaktadır.

Başlangıçta 152 maddeden oluşan ölçek uzmanlar tarafından elemeye tutulmuş aynı zamanda Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 107 öğrenciye açık ve anlaşılır olmayan sorulara soru işareti konmaları istenerek uygulanmıştır. Öğrencilerin %20 ve daha fazlasına işaret koydukları sorular çıkartılarak soru sayısı 149'a düşürülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için toplanan veriler Kaise Meyer Oklin= .67 ve Bartlet ($P < .01$) test analiz sonuçları ile faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin ilk aşamada tek boyutlu olup olmadığı Temel Bileşenler Analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışması beklentisi de Varimax elik döndürme tekniği uygulanarak incelenmiştir. Faktör analizinde kullanılan Temel Bileşenler Analizi ve buna paralel olarak yapılan Varimax dik döndürme tekniği sonucunda ölçekteki

maddelerin 9 faktörde toplandığı görülmüştür. Bu 9 faktör toplam varyansın % 60'ını açıklamıştır. Ölçeğin geliştirme çalışmalarında, ölçek maddelerinin 4 faktörde toplanması düşünüldüğünden analizler faktör yükleri .30'un altında olanlar (43 madde) ve birden çok faktörde (51 madde) yer alan maddeler çıkartılarak tekrarlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 55 maddeye indirgenmiştir. Ölçeğin 55 maddelik son formunda öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=167.21$, standart sapması $ss=17.01$ 'dir. Ölçeğin iç tutarlılık çalışmalarında Cronbach Alpha, Spearman ve Guttman kat sayıları hesaplanmıştır. Buna göre 4 alt ölçeğin Cronbach alpha kat sayıları 0.715 - 0.782 arasında, ölçeğin toplamı için Cronbach alpha kat sayısı ise 0.793'tür. Ölçeğin kararlılık düzeyi test tekrar test yöntemi kullanılarak saptanmıştır. Ölçeğin SS maddelik son formu uygulamanın yapıldığı 61 öğrenciye (aynı öğretmenler üzerinde) üç hafta sonra tekrar uygulanmıştır. İki uygulama puanlarının karşılaştırılması sonucunda elde edilen korelasyon kat sayısı .812'dir. Aynı zamanda testin güvenilirliğini de vermektedir.

Ölçeğin Uygulanması Ve Verilerin Analizi

Ölçek 2008 - 2009 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesin 4. Sınıfta öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrencilere uygulanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen sayısal veriler SPSS 11.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programına aktarılmış sonra elde edilen bilgiler çözümlenmiştir. Verilerin analiz edilmesinde cinsiyet ile ilgili alt problemlerde anlamlı farka bakılırken "t" testi sonuçlarına yer verilmiştir. İki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, t-testinin kullanılması gerekir. (Büyüköztürk 2004: 39). Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Öğretmenlerin branşları ile ilgili alt problemler için her bir boyuta ilişkin ortalama puanlar hesaplanarak, branşlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için varyans analizi (Anova) yapılmış, farkın anlamlı olduğu boyutlarda, anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc Testi yapılmıştır.

3. BULGULAR

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinin ölçüldüğü ölçeğin 4 alt boyutuna ilişkin yeterlilik düzeylerini belirlemek için ölçeğin belirlenen her bir alt boyutuna öğrencilerin vermiş oldukları cevapların ortalaması alınmıştır. Her bir boyut için alınan bu ortalamaların sonuçları karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 2: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinin ölçüldüğü ölçeğin 4 alt boyutuna ilişkin yeterlilik düzeyleri

	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	Sd
1.alt boyut	238	1,00	5,00	3,6312	,80012
2.alt boyut	238	1,14	5,00	3,5144	,90346
3.alt boyut	238	1,19	5,00	3,5420	,70758
4.alt boyut	238	1,75	5,00	3,8640	,66339

Uygulamaya katılan 238 öğrencinin Sakarya ilinde bulunan ilköğretim öğretmenleriyle ilgili yapılandırmacı öğrenme boyutlarına ilişkin yaptıkları değerlendirmede her boyut için öğretmenlerin kısmen yeterli olduklarını gözlemledikleri görülmüştür. Tablo 2 de görüldüğü gibi öğrenciler en fazla 4. Alt boyutta puanlama yaparken, en az 2. Alt boyutta puanlamada bulunmuşlardır. Bu da bize öğretmenlerin yapılandırmacılık yaklaşımına göre ölçme ve değerlendirme boyutunda daha başarılı ve öğretimi planlama boyutunda ise daha başarısız olduğunu göstermektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinin ölçüldüğü ölçeğin madde bazında yeterlilik düzeylerini belirlemek için; her bir maddeye öğrencilerin verdikleri değerlerin ortalamaları alınmıştır.

Tablo 3: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinin ölçüldüğü ölçeğin madde bazında yeterlilik düzeyleri

	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	Sd
C40	238	1,00	5,00	3,0294	1,23041
B12	238	1,00	5,00	3,1092	1,19627
C45	238	1,00	5,00	3,2059	1,27109
C31	238	1,00	5,00	3,2857	1,11107
C34	238	1,00	5,00	3,2857	1,03233
C46	238	1,00	5,00	3,2899	1,22042
C36	238	1,00	5,00	3,2941	1,13890
C24	238	1,00	5,00	3,3193	1,09029
C33	238	1,00	5,00	3,3403	1,23150
C22	238	1,00	5,00	3,3529	1,01954
B15	238	1,00	5,00	3,3571	1,17757
B13	238	1,00	5,00	3,3697	1,15372
C30	238	1,00	5,00	3,3739	1,13947
C18	238	1,00	5,00	3,3866	1,14817
A3	238	1,00	5,00	3,3950	1,05717
C41	238	1,00	5,00	3,4244	1,05170
C43	238	1,00	5,00	3,4370	1,17742
C39	238	1,00	5,00	3,4706	1,00483
C25	238	1,00	5,00	3,4832	,89403
C28	238	1,00	5,00	3,4958	1,08984
A5	238	1,00	5,00	3,5000	1,06240
A7	238	1,00	5,00	3,5126	1,03415
C44	238	1,00	5,00	3,5336	1,10852
B14	238	1,00	5,00	3,5462	1,08886
C27	238	1,00	5,00	3,5504	1,06517
C35	238	1,00	5,00	3,5546	1,02457
B16	238	1,00	5,00	3,5714	1,12187
C23	238	1,00	5,00	3,5924	,96667
D51	238	1,00	5,00	3,5924	1,02184
A4	238	1,00	5,00	3,6050	1,05317

C32	238	1,00	5,00	3,6176	1,01509
A6	238	1,00	5,00	3,6387	1,03713
C42	238	1,00	5,00	3,6387	,99984
A8	238	1,00	5,00	3,6891	,99575
A9	238	1,00	5,00	3,7143	1,09192
C37	238	1,00	5,00	3,7185	1,09879
A2	238	1,00	5,00	3,7353	,99008
C29	238	1,00	5,00	3,7689	1,03175
B10	238	1,00	5,00	3,7983	,98152
C26	238	1,00	5,00	3,7983	,93303
C19	238	1,00	5,00	3,8067	,90267
C38	238	1,00	5,00	3,8235	1,13366
D52	238	1,00	5,00	3,8445	,98779
B11	238	1,00	5,00	3,8487	1,06052
C17	238	1,00	5,00	3,8655	,98447
D54	238	1,00	5,00	3,8697	,94347
D55	238	1,00	5,00	3,8866	1,00197
A1	238	1,00	5,00	3,8908	,88865
D50	238	1,00	5,00	3,8908	,93943
D49	238	1,00	5,00	3,8950	,88201
C20	238	1,00	5,00	3,8950	,85283
D53	238	1,00	5,00	3,9160	1,01947
D48	238	1,00	5,00	4,0168	,92762
C47	238	1,00	5,00	4,0378	,93831
C21	238	1,00	5,00	4,1261	,80142

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili ölçek maddelerinin ortalamalarına bakıldığında madde bazında öğretmenler genel olarak kısmen yeterli bulunmuştur. Sadece üç madde de (D48: öğrencilere karşı objektif olma, C47: Öğrenme öğretme sürecinde sade ve anlaşılır dil kullanma ve C21: tanımlara uygun örnekler verme konusunda) ise yeterli oldukları bulunmuştur. Öğretmenler C40: sınıfta tartışma grupları oluşturmayı daha az kullanırken, C21: tanımlara uygun örnekler vermeyi ise genellikle kullandıkları belirlenmiştir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olup olmadığına bakmak istenmiştir. Fakat uygulanan ölçeklerde belirtilmiş olmasına rağmen her öğrencinin staj öğretmeninin cinsiyetini belirtmemiş olmasından dolayı elde edilen verilerden öğretmenin cinsiyetini belirtilmiş olan veriler kullanılmıştır. Öğretmenin cinsiyetine göre 4 alt boyut için de anlamlı farklılık olup olmadığı t testi sonuçlarına bakılarak cevaplanmıştır. Burada toplam 52 öğretmenin cinsiyeti belirtilmiştir. Bunlardan 24'ü bayan, 28'i ise erkek'tir. Fakat toplam 238 veri içersinde sadece 52 veride öğretmen cinsiyetinin belirtilmiş olması bulduğumuz sonuçları anlamsız kılmıştır.

Tablo 4: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinde cinsiyet değişkenine göre “öğrenci ile ilgili alt boyuta” ilişkin t-testi sonuçları:

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bayan	24	2,879	1,0891	50	1,287	0,204
Erkek	28	3,218	0,8037			

$p > 0,05$ Anlamlı fark yoktur.

Tablo 5: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinde cinsiyet değişkenine göre “öğretimi planlama ile ilgili alt boyuta” ilişkin t-testi sonuçları:

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bayan	24	2,815	1,2044	50	0,709	0,482
Erkek	28	3,025	0,9299			

$p > 0,05$ Anlamlı fark yoktur.

Tablo 6: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinde cinsiyet değişkenine göre “öğretim süreci ile ilgili alt boyuta” ilişkin t-testi sonuçları:

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bayan	24	2,892	0,9604	50	1,074	0,288
Erkek	28	3,141	0,7084			

$p > 0,05$ Anlamlı fark yoktur.

Tablo 7: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinde cinsiyet değişkenine göre “ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyuta” ilişkin t-testi sonuçları:

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bayan	24	3,630	0,8941	50	0,337	0,738
Erkek	28	3,558	0,6459			

$p > 0,05$ Anlamlı fark yoktur.

Öğretmen cinsiyeti açısından yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin 4 alt boyutunda da anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmen cinsiyetini veren verilerin sayısı bütün veriler içerisinde anlamlı bir sayı olmadığı ve 238 veride 52 tanesinde öğretmen cinsiyetinin belirtilmiş olması yeterli olmadığı için 4 alt faktör içinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark yoktur sonucu bulunmuş olması bize tam doğru bilgi veremeyebilir bu yüzden sonuçlar anlamlı olarak ele alınamamıştır.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinde branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için her bir boyuta ilişkin ortalama puanlar hesaplanmıştır. Branşlar

arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. İlişkisiz iki ya da daha çok örneklem arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere tek yönlü varyans analizi yapılır (Büyüköztürk, 2004: 44). Varyans analizinin sonucunda öğretmenlerin branş değişkenine göre ölçeğin her bir alt boyuta ilişkin anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Varyans analizi sonuçları tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinde branş değişkeni açısından 4 alt boyutta varyans analizleri sonuçları:

Faktörler	Branş	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğrenci ile ilgili alt boyutlar	FBÖ	70	3,4810	,83785	Gruplar arası	33,929	3	11,310	22,46	0,00
	SBÖ	31	2,9176	,85393	Grup içi	117,796	234	0,503		
	TRÖ	64	3,5990	,58682		151,725	237			
	SNÖ	73	4,1065	,59848	Toplam					
Öğretimi planlama ile ilgili alt boyutlar	FBÖ	70	3,3367	,96218	Gruplar arası	28,553	3	9,518	13,50	0,00
	SBÖ	31	2,9171	1,13974	Grup içi	164,897	234	,705		
	TRÖ	64	3,4777	,78089		193,451	237			
	SNÖ	73	3,9706	,57289	Toplam					
Öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar	FBÖ	70	3,4249	,75821	Gruplar arası	25,834	3	8,611	21,70	0,00
	SBÖ	31	2,9584	,77590	Grup içi	92,826	234	,397		
	TRÖ	64	3,4561	,56217		118,659	237			
	SNÖ	73	3,9775	,45928	Toplam					
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar	FBÖ	70	3,8036	,72030	Gruplar arası	10,933	3	3,644	9,134	0,00
	SBÖ	31	3,4839	,69278	Grup içi	93,366	234	,399		
	TRÖ	64	3,7910	,66333		104,299	237			
	SNÖ	73	4,1473	,46320	Toplam					

p<0,05

Anlamlı fark vardır

Her boyutun varyans analizleri sonuçlarına baktığımızda her boyut için branşlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu görebilmek için Post Hoc Testi (LSD) yapılmıştır.

Tablo 9: Öğretmenlerin branşlarına göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin “öğrenci ile ilgili alt boyutuna” ilişkin LSD testi sonuçları:

				Ortalama Fark	P
Öğrenci ile ilgili boyutlar	Branş	FBÖ	SBÖ	,563	,000
		TRÖ	SBÖ	,681	,000
			FBÖ	,625	,000
		SNÖ	SBÖ	1,189	,000
			TRÖ	,507	,000

1. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Fen bilgisi olan öğretmenlerin branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=,563, P=,000) $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğrenci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

2. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Türkçe olan öğretmenlerin branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=,681, P=,000) $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğrenci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

3. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin branşı Fen bilgisi olan öğretmenlere göre (Ort frk=,625, P=,000) $P < 0,05$, branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=1,189 P=,000) $P < 0,05$ ve branşı Türkçe olan öğretmenlere göre (Ort frk=,507 P=,000) $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğrenci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

Verilerin toplandığı bütün branşlar için karşılaştırmalara baktığımızda bütün branşların sosyal bilgiler branşına göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğrenci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat verilerin branşlara göre sayısına baktığımızda; fen bilgisi, Türkçe ve sınıf öğretmenliği branşlarından toplanan veri sayıları birbirlerine yakın olmasına rağmen sosyal bilgiler branşı için toplanan veri sayısından oldukça fazladır. Bu da diğer branşların verilerinin sosyal bilgiler branşının verilerine göre daha yüksek çıkmasına neden olabilir. Bu yüzden sosyal bilgiler branşı için öğretmen yeterliliğinin diğer branşlardan daha az çıkmış olmasını anlamlı bir sonuç olarak değerlendiremeyiz.

Tablo 10: Öğretmenlerin branşlarına göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin “öğretimi planlama ile ilgili alt boyutuna” ilişkin LSD testi sonuçları:

				Ortalama Fark	P
Öğretimi planlama	Branş	FBÖ	SBÖ	,419	,021

ile ilgili boyutu	TRÖ	SBÖ	,560	,003
		FBÖ	,6339	,000
	SNÖ	SBÖ	1,0536	,000
		TRÖ	,4930	,001

1. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Fen bilgisi olan öğretmenlerin branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=,419, P=,021) $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğretimi planlama ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

2. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Türkçe olan öğretmenlerin branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=,560, P=,003) $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğretimi planlama ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

3. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin branşı Fen bilgisi olan öğretmenlere göre (Ort frk=,6339, P=,000) $P < 0,05$, branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=1,0536 P=,000) $P < 0,05$ ve branşı Türkçe olan öğretmenlere göre (Ort frk=,4930 P=,001) $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğretimi planlama ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

Verilerin toplandığı bütün branşlar için karşılaştırmalara baktığımızda bütün branşların sosyal bilgiler branşına göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğrenci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat verilerin branşlara göre sayısına baktığımızda; fen bilgisi, Türkçe ve sınıf öğretmenliği branşlarından toplanan veri sayıları birbirlerine yakın olmasına rağmen sosyal bilgiler branşı için toplanan veri sayısından oldukça fazladır. Bu da diğer branşların verilerinin sosyal bilgiler branşının verilerine göre daha yüksek çıkmasına neden olabilir. Bu yüzden sosyal bilgiler branşı için öğretmen yeterliliğinin diğer branşlardan daha az çıkmış olmasını anlamlı bir sonuç olarak değerlendiremeyiz.

Tablo 11: Öğretmenlerin branşlarına göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin “öğretim süreci ile ilgili alt boyutuna” ilişkin LSD testi sonuçları:

				Ortalama Fark	p
Öğretim süreci ile ilgili boyutu	Branş	FBÖ	SBÖ	,466	,001
		TRÖ	SBÖ	,497	,000
			FBÖ	,5526	,000
		SNÖ	SBÖ	1,0191	,000
			TRÖ	,5213	,000

1. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Fen bilgisi olan öğretmenlerin branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=,466, P=,001) $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen

yeterliliğinin öğretim süreci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

2. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Türkçe olan öğretmenlerin branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=,497, P=,000) $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğretim süreci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

3. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin branşı Fen bilgisi olan öğretmenlere göre (Ort frk=,5526, P=,000) $P < 0,05$, branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=1,0191 P=,000) $P < 0,05$ ve branşı Türkçe olan öğretmenlere göre (Ort frk=,5213 P=,000) $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğretim süreci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

Verilerin toplandığı bütün branşlar için karşılaştırmalara baktığımızda bütün branşların sosyal bilgiler branşına göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğrenci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat verilerin branşlara göre sayısına baktığımızda; fen bilgisi, Türkçe ve sınıf öğretmenliği branşlarından toplanan veri sayıları birbirlerine yakın olmasına rağmen sosyal bilgiler branşı için toplanan veri sayısından oldukça fazladır. Bu da diğer branşların verilerinin sosyal bilgiler branşının verilerine göre daha yüksek çıkmasına neden olabilir. Bu yüzden sosyal bilgiler branşı için öğretmen yeterliliğinin diğer branşlardan daha az çıkmış olmasını anlamlı bir sonuç olarak değerlendiremeyiz.

Tablo 12: Öğretmenlerin branşlarına göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin “ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutuna” ilişkin LSD testi sonuçları:

				Ortalama Fark	P
Ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili boyutu	Branş	FBÖ	SBÖ	,3197	,020
		TRÖ	SBÖ	,3071	,027
	SNÖ	FBÖ	,3437	,001	
		SBÖ	,6634	,000	
		TRÖ	,3562	,001	

1. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Fen bilgisi olan öğretmenlerin branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=,3197, P=,020) $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

2. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Türkçe olan öğretmenlerin branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=,3071, P=,027) $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

3. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Sınıf öğretmenliği olan

öğretmenlerin branşı Fen bilgisi olan öğretmenlere göre (Ort frk=,3437, P=,001) $P<0,05$, branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=0,6634 P=,000) $P<0,05$ ve branşı Türkçe olan öğretmenlere göre (Ort frk=,3562 P=,001) $P<0,05$ düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

Verilerin toplandığı bütün branşlar için karşılaştırmalara baktığımızda bütün branşların sosyal bilgiler branşına göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğrenci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat verilerin branşlara göre sayısına baktığımızda; fen bilgisi, Türkçe ve sınıf öğretmenliği branşlarından toplanan veri sayıları birbirlerine yakın olmasına rağmen sosyal bilgiler branşı için toplanan veri sayısından oldukça fazladır. Bu da diğer branşların verilerinin sosyal bilgiler branşının verilerine göre daha yüksek çıkmasına neden olabilir. Bu yüzden sosyal bilgiler branşı için öğretmen yeterliliğinin diğer branşlardan daha az çıkmış olmasını anlamlı bir sonuç olarak değerlendiremeyiz.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf öğretmenlik uygulaması öğrencilerinin 4 alt boyutta da verdikleri cevaplar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olup olmadığını görmek için ölçeklerde öğrencinin cinsiyeti belirtilmiş olanlar alınmıştır. Ölçek uygulamasına katılan 238 öğrenciden 168'i cinsiyetini belirtmiştir. Bunlardan 110'u bayan 58'i erkek öğrencidir. Cinsiyet belirten öğrenciler arasında verdikleri cevaplar yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin 4 alt boyutunda incelenmiş, önce bu alt boyutların ortalaması alınmış ve öğrenci cinsiyetine göre farklılık olup olmadığına t- testi yapılarak bakılmıştır. T-testi sonucuna göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin 4 alt boyutuna göre verilen cevaplarda öğrenci cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf staj öğrencilerinin madde bazında verdikleri cevaplar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olup olmadığını görmek için ölçeklerde öğrencinin cinsiyeti belirtilmiş olanlar değerlendirmeye alınmıştır. Ölçek uygulamasına katılan 238 öğrenciden 168'i cinsiyetini belirtmiştir. Bunlardan 110'u bayan 58'i erkek öğrencidir. Cinsiyet belirten öğrenciler arasında verdikleri cevaplar yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeği madde madde incelenmiş ve öğrenci cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına t- testi ile bakılmıştır. Bu 55 maddeden 3 maddesinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Anlamlı farklılık çıkan maddeler tabloda verilmiştir.

Tablo 13: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf staj öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre "(A4) öğrencinin ilgi ve yeteneklerini tanıır" maddesine verdikleri cevaplara ilişkin t-testi sonuçları:

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bayan	110	3,345	1,1205	166	2,134	0,034*
Erkek	58	3,724	1,0394			

$p < 0,05$ Anlamlı fark vardır.

Tablo 13'de görüldüğü gibi İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırıcı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf staj öğrencilerinin verdikleri cevaplardan öğrencinin ilgi ve yeteneklerini tanıyıcı maddesi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(166) = 2,134$; $P < 0,05$]. Uygulamaya katılan öğrencilerden erkek öğrenciler (58) öğretmenlerin öğrencinin ilgi ve yeteneklerini tanıdığı konusunda ($\bar{X} = 3,724$), kız öğrencilere göre ($\bar{X} = 3,345$) daha olumlu düşünmektedirler.

Tablo 14: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırıcı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf staj öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre "(A9) öğrencilerin kendisi ve arkadaşlarıyla iletişime girmesini destekler" maddesine verdikleri cevaplara ilişkin t-testi sonuçları:

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bayan	110	3,418	1,1603	166	2,130	0,035*
Erkek	58	3,810	1,0834			

$p < 0,05$ Anlamlı fark vardır.

Tablo 14'te görüldüğü gibi İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırıcı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf staj öğrencilerinin verdikleri cevaplardan öğrencilerin kendisi ve arkadaşlarıyla iletişime girmesini destekler maddesi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(166) = 2,130$; $P < 0,05$]. Uygulamaya katılan öğrencilerden erkek öğrenciler (58) öğretmenlerin öğrencilerin kendisi ve arkadaşlarıyla iletişime girmesini destekledikleri konusunda ($\bar{X} = 3,810$), kız öğrencilere göre ($\bar{X} = 3,418$) daha olumlu düşünmektedirler.

Tablo 15: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırıcı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf staj öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre "(B12) Konuya uygun olarak materyal hazırlarlar" maddesine verdikleri cevaplara ilişkin t-testi sonuçları:

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bayan	110	2,690	1,1943	166	2,449	0,015*
Erkek	58	3,172	1,2444			

$p < 0,05$ Anlamlı fark vardır.

Tablo 15'de görüldüğü gibi İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırıcı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf staj öğrencilerinin verdikleri cevaplardan Konuya uygun olarak materyal hazırlarlar maddesi cinsiyet

değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(166)= 2,449$; $P<0.05$]. Uygulamaya katılan öğrencilerden erkek öğrenciler (58) öğretmenlerin Konuya uygun olarak materyal hazırladıkları konusunda ($\bar{X}=3,172$), kız öğrencilere göre ($\bar{X}=2,690$) daha olumlu düşünmektedirler.

4. YORUM / TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen bulgular alt problemler doğrultusunda tartışılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeği sonuçlarına baktığımızda öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulama açısından orta düzeyde bir yeterliliğe sahip oldukları gözlenmiştir. Yeni ilköğretim programından beklenen başarının elde edilmesi ve programın daha verimli uygulanabilmesi için öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yeterlilik düzeylerini arttırmaları gerekmektedir.

5. SONUÇLAR

1. Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme boyutunda daha yeterli oldukları gözükürken öğretimi planlama ile ilgili boyutta yeterlilik düzeylerinin daha az olduğu ölçülmüştür. Yapılandırmacı öğrenmede planlama boyutunun daha geniş olması ve daha fazla zamanda yapılması gerektiği için bu alt boyut uygulama da daha düşük çıkmıştır. Genel olarak 4 alt boyutta da öğretmenler ortalama bir yeterlilik düzeyine sahiptirler. Programın yeni olması ve öğretmenlerin programı tam olarak kavrayıp uygulamada aksaklıklar yaşamaları yeterliliklerinin ortalama düzeyde olmasına neden olmaktadır.

2. Madde boyutunda baktığımızda öğretmenlerin (D48: öğrencilere karşı objektif olma, C47: Öğrenme öğretme sürecinde sade ve anlaşılır dil kullanma ve C21: tanımlara uygun örnekler verme konusunda) yeterli düzeyde oldukları düşünülürken diğer maddelerde kısmen yeterli bulunmuşlardır. Öğretmenler ilköğretim öğrencilerine hitap ettikleri için konuyu işlerken objektif olma, sade ve anlaşılır dil kullanma ve konuya uygun örnekler verme konusunda öğrenci seviyesine inebilmek adına daha dikkatli ve özenli oldukları için bu faktörlerde yeterlilik düzeyleri daha fazla ortaya çıkmaktadır.

3. Öğretim süreci ile ilgili boyutlarda erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha yeterli bulunurken, ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili boyutlarda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yeterli olduğu sonucu ortaya çıkmış olsa da veri sayısı yeterli olmadığı net bir şey söylenememektedir.

4. İlköğretim öğretmenlerini değerlendiren üniversite öğrencilerinin cinsiyetine göre 4 alt boyutta da anlamlı farklılık görülmemiştir. Madde bazında baktığımızda erkek öğrenciler kız öğrencilere göre öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tanıma, öğrencilerin kendisi ve arkadaşları ile iletişime girmelerini destekleme ve konuya uygun materyal hazırlama konularında daha yeterli olduklarını düşünmektedirler.

5. Öğretmenler branş olarak ele alındıklarında, 4 alt boyut içinde fen bilgisi öğretmenleri sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, Türkçe öğretmenleri sosyal bilgiler öğretmenlerine göre ve sınıf öğretmenleri; fen bilgisi, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerine göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre daha

yeterli oldukları belirlenmiştir. Fakat sosyal bilgiler branşı ile ilgili verilerin sayısı az olduğu için sosyal bilgiler branşı için verilerde kesin bir şey söylenememektedir. Burada yeterlilik düzeyinin Sınıf öğretmenlerinde daha fazla olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle diğer öğretmenlere oranla daha fazla vakit geçirmesi, sınıf öğretmenlerinin tek bir sınıfının olması ve öğrencilerini daha fazla tanıması ayrıca ders süresinin diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla olması yapılandırmacı öğrenme ortamını yaratmasında ve yapılandırmacı öğrenmede diğer branş öğretmenlerine göre daha yeterli olmasını sağlamaktadır.

6. ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

- Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre kendilerini nasıl gördükleri araştırılabilir.
- Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde de yeni ilköğretim programı ve yapılandırmacılık yaklaşımı dikkate alınmalıdır. Bu yaklaşım doğrultusunda öğretmen eğitiminde yeni düzenlemeler yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- AİRAİSAN, Peter W. And Walsh Mary E. (1997), "Countions For Classroom Constructivists", *Education Digest*, sayı: 62.
- ALTUNIŞIK, Remzi, E. YILDIRIM, R. COŞKUN, S. BAYRAKTAROĞLU (2004), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, Sakarya Kitabevi, Sakarya
- ATASOY, Basri (2002), *Fen Öğrenimi Ve Öğretimi*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- BAĞCI, Necati (2003), Öğretim Sürecinde Öğrenciye ve Öğrenim Amacına Yönelik Yeni Yaklaşımlar, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/bagci.htm>, 15.03.2008.
- BROOKS, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). *In Search for Understanding the Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2004), *Veri Analizi El Kitabı*, 4. Baskı, Pegem A Yayınları, Ankara.
- DEMİREL, Özcan (2005), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, 7. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- KARADAĞ, Engin (2007), "Yapılandırmacı Öğrenme ile ilgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri", *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Ocak 2007 153 - 175.
- MARTİN, David Jerner (2000), *Elementary Science Methods: A Constructivist Approach* Wadsworth Thomson Learning, Belmont, USA.
- NUNES, M. B. ve McPherson, M. (2003). *Constructivism vs. Objectivism: Where is Difference for Designers of e-Learning Environments?*. The 3rd IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies.
- PERKİNS, David N. (1996), *The Many Faces of Constructivism*, Educational Leadership, USA
- SCHERMAN, G., "From Behaviorist to Constructivist Teaching, Social Education" 62(1), p 6-9, *National Council for the social Studies*
- ÜLGEN, Gülten (1994), *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*, Lazer Ofset, Ankara.