



INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 3, Sayı: 9, Aralık 2016, s. 90-103

Berat DEMİRTAŞ¹, Gülşah BATDAL KARADUMAN²

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Özet

Günümüzde eğitim sistemimizin temelini oluşturan yapılandırmacı anlayışa göre öğretmenlerin rolü büyük ölçüde değişmiştir. Bu anlayışa göre öğretmenler, öğrencilerin önceden sahip oldukları bilgilerinin üzerine yeni bilgilerini inşa etmelerinde yardımcı olurlar. Bu çalışmanın amacı Sınıf Öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinin değerlendirilmesidir. Araştırmanın örneklemini (N:150) 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören Sınıf Eğitimi öğrencileri oluşturmaktadır. Ayrıca araştırma genel tarama türünde olup betimsel bir çalışmadır. Araştırmada Karadağ'ın (2007) geliştirdiği "Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği" kullanılmıştır. Karadağ (2007) bu ölçeğin Cronbach Alpha katsayısını 0.793 olarak belirlemiştir. Çalışmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yeterliliklere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, öğretmen yeterliliği, sınıf öğretmenliği, yeterlilik.

AN INVESTIGATION OF PRIMARY TEACHER TRAINEES' COMPETENCE IN TERMS OF CONSTRUCTIVIST LEARNING

Abstract

Today, teachers' roles have changed to a great deal with the constructivist approach that is the basis of our education system. According to this approach teachers help students construct new information on the present ones. This study aims to evaluate the primary teacher trainees' teaching competence in terms of constructivism. Sample of the study (N:150) is made up of students who study Primary Teaching at İstanbul University in 2015-2016 academic year. The research is a descriptive study that involves simple scanning. "Teachers' Competence Test about Constructivist Learning" which was developed by Karadağ (2007) was used. Karadağ (2007) mentioned that the Cronbach Alpha number of this scale was 0.793. As a result of this study, it was seen that primary teacher trainees are competent in terms of constructivist learning.

Keywords: Constructivism, teacher competence, primary teaching, competence.

¹ Öğretmen, MEB Şanlıurfa Ertuğrulgazi İlkokulu, beratdem@gmail.com

² Yrd.Doç.Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, gulsah@istanbul.edu.tr

GİRİŞ

Ülkelerin eğitim sistemleri bir takım bileşenlerden oluşmaktadır. Bu bileşenlerin en önemli parçalarından biri de öğretmenlerdir. Öğretmenler eğitim sisteminin amacını gerçekleştirmesine yardım eden ve bu amaçlar doğrultusunda uygulama yapan bireylerdir. Öğretmenler, öğrencilerle karşılıklı ilişkide olmaları dolayısıyla onları doğrudan etkilemektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim sisteminin uygulayıcıları olarak var olan eğitim sisteminin gereklerini yerine getirmesi gerekmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde öğretmenlik mesleği tanımlanmıştır: “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin temel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.” Bu maddeden görüleceği üzere, öğretmenlerin görevlerini Türk Milli Eğitiminin temel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmesi için, bu amaçlar ve ilkeler doğrultusunda yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bunlardan yola çıkarak Türk Milli Eğitim sistemine yön veren felsefeye bakmamız gerekmektedir.

Yapılandırmacı anlayış 2005 yılından itibaren eğitim sistemimizin temelini oluşturmaktadır. Eğitim sistemimizin amaçladığı hedeflere ulaşmak için öncelikli olarak öğretmenlerimiz bu anlayışa uygun yetiştirilmelidir. Kasapoğlu ve Duban'a (2012) göre ilköğretim programlarının etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı uygulama konusunda gerek bilişsel ve duyuşsal kazanımlar, gerekse psiko motor beceriler açısından yeterli duruma getirilmiş olmaları önem taşımaktadır. Orlich ve diğerleri (2012) yapılandırmacı öğretmeni, öğretmeyi değil de öğrenmeyi; bilgiyi almayı değil de bulmayı tasarlayan bir süreci yöneten ve bilginin öznelliğinde aktif katılımları daha çok destekleyen kişi olarak tanımlamıştır (Akt: Günay, 2015). Yapılandırmacı öğretmen, öğrenci özelliklerine göre etkinlikler üreten, öğrencileri işbirliği yapmaya yönlendiren öğretmendir (Brooks ve Brooks, 1999).

Orijinal ismi constructivism olan yapılandırmacılık, Türkçe'ye çeşitli şekillerde çevrilmiştir. Bunların arasında yaygın olarak yapısalılık, oluşturmacılık, inşacılık ve yapılandırmacılık kavramları bulunmaktadır. Durmuş (2007) bu konuda tartışmaların olduğunu ancak “oluşturmacılık” kavramının constructivism olgusunu tam olarak karşılayabileceğini iddia etmiştir. Henüz tam bir birlik bulunmamakla birlikte yapılandırmacılık kavramı literatürde en yaygın şekilde kullanılan kavramdır. Yapılandırmacılığa göre bilgi, bireyin içsel olarak yapılandırmasıyla, inşa etme süreci ile oluşur (Kaptan ve Korkmaz, 2000). Piaget'in bilişsel gelişim ve bilginin oluşum süreci ile ilgili araştırmaları sonucu ortaya çıkmıştır (Adıgüzel, 2009). Ancak Duffy ve Cunningham (1996) yapılandırmacılığın temelini 18. yüzyılda yaşamış olan Giambattista Vico'ya kadar dayandırmaktadır. Yapılandırmacılık bir teori olmaktan çok öğrenme ve öğretme felsefesidir (Hyslop-Margison ve Strobel, 2008). Yapılandırmacılık, bireyin zihinsel yapılandırması sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır (Erdem ve Demirel, 2002).

Yapılandırmacılıkta, öğrenme; bireyin var olan bilgileriyle, yeni olanları birleştirerek anlam inşa ettikleri aktif bir işlemi içermektedir (Jones ve Brader-Araje, 2002. Akt: Baş 2012); öğrenme ezberlemeyle değil öğrenenin bilgiyi transfer etmesine var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmasına dayanır (Erdem, 2001); yapılandırmacı öğrenmede önemli olan, bireyin bilgiyi benimsemesi değil bu bilgiden ne çıkardığıdır (Beyhan ve Köksal, 2013). İşin aslında bilginin mekanik tekrarı değil yeniden yapılandırılması, oluşturulması vardır

(Köksal, Atalay, 2016). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı; öğrencilerin; bireysel ihtiyaçlarına, güçlü ve zayıf yönlerine, ilgilerine ve deneyimlerine önem vermektedir (Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013). Tüm bunlardan yola çıkarak bu anlayıştaki en önemli öğenin öğrenci olduğunu söyleyebiliriz. Her şey öğrenciye yöneliktir ve onu aktif olarak eğitim-öğretim sürecine dahil etmek en önemli şeydir. Bu anlayışa göre öğretmen ve öğrenci yeni birer role bürünmektedir. Klasik kuramlarda öğretimin merkezinde bulunan ve aktarıcı role bürünen öğretmen, yapılandırmacılıkla birlikte yol gösterici ve öğrenciye yardımcı konumuna gelmiştir. Öğrenci ise pasif konumdan aktif konuma gelmekle birlikte öğrenme sürecinin merkezinde kendine yer bulmuştur (MEB, 2005; Erdem ve Demirel, 2002). Şimşek'e (2004) göre yapılandırmacılıkta, yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilere bilgi sunan bir otorite değil, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmasına, hatalarını fark etmesine, önbilgilerini işleyerek rafine etmesine, yardımcı olan kişidir. Brooks ve Brooks (1993) yapılandırmacı anlayışa uygun bir ortamda öğretmenlerin yapılandırmacı görüşleri yönlendirebilmeleri amacıyla beş temel ilke belirtmiştir:

1. Öğrenenler, konuya ilgi uyandıran problemlere yönelme
2. Öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırma
3. Öğrenenlerin bakış açılarını ortaya çıkarma ve bu görüşlere değer verme
4. Eğitim Programını, öğrenen görüşlerine göre değiştirme
5. Öğrenme bağlamında öğrenenleri değerlendirme (Akt: Erdem ve Demirel, 2002).

Yapılandırmacılık sadece öğretmen ve öğrenciyi konu edinmemekte, öğrenme sürecinin her olgusunu etkilemektedir. Öğretmen ve öğrenci dışında öğrenme ortamları da büyük önem taşımaktadır. Üredi ve Üredi'ye (2009) göre yapılandırmacı anlayışa uygun sınıflarda öğrenenin öğrenmesi gereken konu, ezberlemesi gereken bir bilgi yığını olarak görülmez. Demirtaş ve diğerleri (2015) yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenme etkinliğine olumlu ya da olumsuz katkıda bulunduğunu, bu katkının olumlu ya da olumsuz etkisinin öğrenme ortamının öğrenenin gelişim dönemlerine uygun olup olmamasına bağlamıştır.

Tarih boyunca, öğretmenlik ayrı bir meslek ve uzmanlık alanı olarak görülmemiştir, bununla birlikte öğretmenliğin bir meslek olduğunun farkına varan ve bu konuda görüşler ileri süren ilk öncü kişiler 17. Yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır (Yüksel, 2011). Bizim tarihimize bakıldığında ise Fatih Sultan Mehmet'in ilkokul öğretmenleri için verilecek derslere "*Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi*" dersini eklemesi ile birlikte öğretmen yetiştirme programlarını, alanın özelliklerine göre ilk kez düzenlediğini görmekteyiz (Akyüz, 2013). Bu dersin öğretmen yetiştirme uygulamalarını başlattığını söyleyebiliriz. Günümüze bakıldığında ise, Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 43'e göre: "*Öğretmen adayları hangi öğretim kademesinde olursa olsun, yükseköğrenim görmeleri esastır.*". Ayrıca Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 45'e göre: "*Öğretmenler, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından ve bunlara denkliği kabul edilen yurt dışı yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar arasından, Milli Eğitim Bakanlığınca seçilirler. Yüksek öğrenimleri sırasında pedagojik formasyon kazanmamış olanların ihtiyaç duyulan alanlarda, öğretmenliğe atanmaları halinde bu gibilerin adaylık dönemi içinde yetişmeleri için Milli Eğitim Bakanlığınca gerekli tedbirler alınır.*" Bu maddelerden görüleceği üzere öğretmen olmak öncelikle yükseköğrenim görmeye bağlanmıştır. Bununla birlikte ülkemizde dört yıllık eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme görevini üstlenmişlerdir. Ayrıca uygun şartları taşıyan dört yıllık lisans mezunları da formasyon eğitimine tabi tutularak öğretmen yeterliliğini sağlamaktadır.

Mustafa Kemal Atatürk, “Biliyorsunuz ki; görüşlerin, programların kesin ve açık olması çok önemli olmakla birlikte, etkili ve verimli olabilmesi, onların, yeterli, anlayışlı ve fedakâr öğretmenlerce, okullarımızda çok büyük bir özen ve istekle uygulanmasına bağlıdır.” derken öğretmenlerin rehber rolüne vurgu yapmıştır (Akt. Ataunal, 2003: 22). Öğretmenleri yapılandırıcı anlayışa göre yetiştirmek için öncelikle öğretmen yetiştiren kurumların yapılandırıcı öğrenme ortamlarına uygun düzenlenmesi gerekmektedir. Yeşilyurt (2013) yaptığı çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğrenme ortamlarının, yapılandırıcı öğrenme ortamlarının özelliklerini taşıma veya bu özelliklere sahip olma noktasında önemli eksikliklerinin var olduğunu tespit etmiştir. Demirtaş ve diğerleri (2015) öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarının yapılandırıcı anlayışa uygun olmadığını söylemiştir. Konokman ve diğerleri (2013) ise öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarının yapılandırıcı anlayışa uygun olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmanın amacı Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırıcı öğrenme alanında yeterli görüp görmediklerini belirlemektir. Çalışma, özellikle şu sorulara yanıt aramaktadır.

1. Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırıcı öğrenme alanında yeterli görüp görmedikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırıcı öğrenme alanında yeterli görüp görmedikleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırıcı öğrenme alanında yeterli görüp görmedikleri öğretmenlik bölümünlerini üniversite tercih sırasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırıcı öğrenme alanında yeterli görüp görmedikleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırıcı öğrenme alanında yeterli görüp görmediklerinin inceleneceği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Karasar, 1984,83).

Örneklem

Çalışmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi programında öğrenim gören 148 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama yöntemi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Karadağ'ın (2007) geliştirmiş olduğu Yapılandırıcı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 5'li likert tipte olup; öğrenci ile ilgili boyut, öğretimi planlama ile ilgili boyut, öğretim süreci ile ilgili boyut ve ölçme değerlendirme ile ilgili boyutlar olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan alınabilecek en yüksek puan sırası ile; öğrenci ile ilgili boyutta 45, öğretimi planlama ile ilgili boyutta 35, öğretim süreci ile ilgili boyutta 155, ölçme ve değerlendirme ile ilgili boyutta ise 40'tır. Tüm ölçekte ise alınabilecek en yüksek puan ise 275'tir. Buna göre bir öğretmen adayı bir bölümden ne kadar düşük puan alırsa o bölümün temsil ettiği özellik

bakımından kendini yeterli görmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği .37 ile .73 arasında olmakla birlikte ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı 0.793 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada için yapılan Cronbach Alpha testine göre ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Analiz

Verilerin analizleri “SPSS 20.0” istatistik programında gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel analizlerde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Normallik testleri sonucunda normal dağılım olmadığı görülmüş ve non-parametrik istatistik yöntemlerinden Mann-Whitney ve Kruskal-Wallis testleri uygulanmıştır.

BULGULAR

Çalışmaya katılan adayların frekans tablosu Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya katılan adayların değişkenlere göre frekans tablosu

		N	%
Cinsiyet	Erkek	121	81,8
	Kadın	27	18,2
Sınıf	1.Sınıf	43	29,1
	2.Sınıf	33	22,3
	3.Sınıf	44	29,7
	4.Sınıf	28	18,9
Tercih Sırası	1-5 Arası	106	71,6
	5-10 Arası	26	17,6
	10-15 Arası	6	4,1
	15 ve Sonrası	10	6,8
Mezun Olduğu Lise Türü	Düz Lise	38	25,7
	Anadolu lisesi	51	34,5
	Anadolu Öğretmen Lisesi	49	33,1
	Diğer	10	6,8

Öğretmen adayları kendilerini yapılandırmacı öğrenme alanında yeterli görmekte midirler?

Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırmacı alanda yeterli görüp görmediklerine ilişkin, her alt faktör için hesaplanan standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yeterlilik Puanlarının Ölçülmesine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	Min.	Max.	\bar{x}	SD
Öğrenci ile İlgili Boyut	148	23	45	36,8	5,67
Öğretim Planlama ile İlgili Boyut	148	16	35	28,99	4,27
Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Boyut	148	19	40	33,29	4,34
Öğretim Süreci ile İlgili Boyut	148	91	155	127,23	16,33
Tüm Ölçek	148	155	274	226,3	19,03

Tablo 2. incelendiğinde Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenci ile ilgili boyuttan aldıkları ortalama puanın 36,8 standart sapmanın 5.67, öğretim planlama ile ilgili boyuttan aldıkları ortalama puanın 28,99 standart sapmanın 4.27, ölçme ve değerlendirme ile ilgili boyuttan aldıkları ortalama puanın 33,29 standart sapmanın 4.34, öğretim süreci ile ilgili

boyuttan aldıkları ortalama puanın 127,23 standart sapmanın 16.33 olduğu saptanmıştır. Buna göre adaylar bütün boyutlardan alınabilecek en yüksek ve en düşük puan ortalamasının üstünde puan aldıkları için o boyutla ilgili olarak kendilerini yapılandırıcı alanda yeterli gördükleri söylenebilir. Tüm ölçüğe bakıldığında da adayların alınabilecek en yüksek ve en düşük puanın ortalamasının üstünde puan aldıkları için kendilerini yapılandırıcı anlamda yeterli gördükleri söylenebilir.

Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırıcı öğrenme alanında yeterli görüp görmedikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırıcı öğrenme alanında yeterli görüp görmediklerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre kendilerini yapılandırıcı öğrenme alanında yeterli görüp görmediğine ilişkin yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları.

	Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	P
Öğrenci ile İlgili Boyut	Kadın	121	80	9679	970	.001
	Erkek	27	49,91	1348		
Öğretim Planlama ile İlgili Boyut	Kadın	121	78	9435	1213	.036
	Erkek	27	58,93	9224		
Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Boyut	Kadın	121	79,5	9615	1033	.003
	Erkek	27	52,3	1411		
Öğretim Süreci ile İlgili Boyut	Kadın	121	77,51	9224	1129	.016
	Erkek	27	55,81	1507		
Tüm Ölçek	Kadın	121	79,12	9574	1074	.005
	Erkek	27	53,78	1452		

121 kadın ve 27 erkekten oluşan 148 kişilik bir grupta sınıf eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırıcı öğrenme alanında yeterli görüp görmediğinin ölçülmesi için yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçlarına göre; kadın sınıf eğitimi bölümü öğrencileri ile erkek sınıf eğitimi bölümü öğrencileri arasında anlamlı fark görülmüştür (U=1074, p<0.05). Bu anlamlı farklılığa göre kadın sınıf eğitimi bölümü öğrencileri, erkek sınıf eğitimi bölümü öğrencilerine göre kendilerini yapılandırıcı öğrenme alanında daha yeterli görmektedirler. Alt boyutlara bakıldığında da tüm alt boyutlarda anlamlı fark görülmüştür (öğrenci ile ilgili boyut U=970, p<0.05; öğretim planlama ile ilgili boyut U=1213, p<0.05; ölçme değerlendirme ile ilgili boyut U=1033, p<0.05; öğretim süreci ile ilgili boyut U=1129, p<0.05). Bu anlamlı farklılığa göre kadın sınıf eğitimi bölümü öğrencileri erkek sınıf eğitimi bölümü öğrencilerine göre tüm alt boyutlarda kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırıcı öğrenme alanında yeterli görüp görmedikleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırmacı öğrenme alanında yeterli görüp görmediklerinin sınıf değişkenine göre yapılan Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre kendilerini yapılandırmacı öğrenme alanında yeterli görüp görmediğine ilişkin yapılan non-parametrik Kruskall Wallis testi sonuçları.

	Sınıf Düzeyi	N	S.O.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Öğrenci ile İlgili Boyut	1.Sınıf	43	66,3	3	7.44	.059	1-3 3-4
	2.Sınıf	33	74,9				
	3.Sınıf	44	88,2				
	4.Sınıf	28	65,2				
Öğretim Planlama ile İlgili Boyut	1.Sınıf	43	68,7	3	5.45	.142	3-4
	2.Sınıf	33	78,24				
	3.Sınıf	44	84,6				
	4.Sınıf	28	63,23				
Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Boyut	1.Sınıf	43	65	3	7.35	.062	1-3 3-4
	2.Sınıf	33	81,3				
	3.Sınıf	44	85,3				
	4.Sınıf	28	64,4				
Öğretim Süreci ile İlgili Boyut	1.Sınıf	43	65,6	3	8.19	.042	1-3 3-4
	2.Sınıf	33	77,2				
	3.Sınıf	44	86,22				
	4.Sınıf	28	60,7				
Tüm Ölçek	1.Sınıf	43	66,3	3	8,51	.037	1-3 3-4
	2.Sınıf	33	78,2				
	3.Sınıf	44	87,82				
	4.Sınıf	28	61,9				

43 birinci sınıf, 33 ikinci sınıf, 44 üçüncü sınıf, 28 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşan 148 kişilik bir grupta Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırmacı öğrenme alanında yeterli görüp görmediğinin ölçülmesi için yapılan Kruskall Wallis testinin sonuçlarına göre; sınıf düzeyi değişkeni anlamlı fark oluşturmuştur ($p < 0.05$). Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu görmek için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre ise; birinci sınıf ile üçüncü sınıf öğrencileri arasında ve üçüncü sınıf ile dördüncü sınıflar arasında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Bu anlamlı farklılığa göre üçüncü sınıf öğrencileri diğer öğrencilerden daha yüksek puan alarak kendilerini yapılandırmacı öğrenme alanında daha yeterli görmüşlerdir. Alt boyutlara bakıldığında ise tüm alt boyutlarda anlamlı farkın bulunduğunu görmekteyiz ($p < 0.05$).

Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırmacı öğrenme alanında yeterli görüp görmedikleri öğretmenlik bölümü üniversite tercih sırasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırmacı öğrenme alanında yeterli görüp görmediklerinin tercih sırası değişkenine göre yapılan Kruskall Wallis testinin sonuçları Tablo 5'de verilmiştir

Tablo 5. Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin tercih sırası değişkenine göre kendilerini yapılandırıcı öğrenme alanında yeterli görüp görmediğine ilişkin yapılan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonuçları.

	Tercih Sırası	N	S.O.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Öğrenci ile İlgili Boyut	1-5 Arası	106	73,2	3	.55	.908	
	5-10 Arası	26	75,44				
	10-15 Arası	6	81,92				
	15 ve Sonrası	10	81,4				
Öğretim Planlama ile İlgili Boyut	1-5 Arası	106	74,2	3	2.11	.55	
	5-10 Arası	26	67,8				
	10-15 Arası	6	87,33				
	15 ve Sonrası	10	87,5				
Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Boyut	1-5 Arası	106	73,81	3	1.29	.731	
	5-10 Arası	26	73,4				
	10-15 Arası	6	67,92				
	15 ve Sonrası	10	88,7				
Öğretim Süreci ile İlgili Boyut	1-5 Arası	106	72,33	3	2.2	.533	
	5-10 Arası	26	69,6				
	10-15 Arası	6	81,5				
	15 ve Sonrası	10	90,9				
Tüm Ölçek	1-5 Arası	106	73,6	3	1.41	.704	
	5-10 Arası	26	71,31				
	10-15 Arası	6	81,08				
	15 ve Sonrası	10	88,6				

106; 1-5 arası tercihinde, 26; 5-10 arası tercihinde, 6; 10-15 arası tercihinde ve 10; 15 ve sonrası tercihinde öğretmenlik tercihi yapan 148 kişilik bir grupta Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırıcı öğrenme alanında yeterli görüp görmediğinin ölçülmesi için yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçlarına göre; tercih sırası değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır ($p>0.05$). Alt boyutlara bakıldığında da durum değişmemiş, alt boyutlarda da bir anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0.05$).

Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırıcı öğrenme alanında yeterli görüp görmedikleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırıcı öğrenme alanında yeterli görüp görmediklerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin lise mezuniyet türü değişkenine göre kendilerini yapılandırıcı öğrenme alanında yeterli görüp görmediğine ilişkin yapılan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonuçları.

	Tercih Sırası	N	S.O.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Öğrenci ile İlgili Boyut	Düz Lise	38	75,21	3	1.04	.79	
	Anadolu Lisesi	51	77,3				
	Anadolu Öğretmen Lisesi	49	69,8				

	Diğer	10	80,7			
Öğretim Planlama ile İlgili Boyut	Düz Lise	38	75,4			
	Anadolu Lisesi	51	77,9			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	49	70,9	3	.724	.87
	Diğer	10	71,7			
Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Boyut	Düz Lise	38	77,6			
	Anadolu Lisesi	51	76,5			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	49	70,8	3	.741	.86
	Diğer	10	71,1			
Öğretim Süreci ile İlgili Boyut	Düz Lise	38	78,3			
	Anadolu Lisesi	51	77,44			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	49	66,4	3	2.363	.5
	Diğer	10	69,7			
Tüm Ölçek	Düz Lise	38	78,2			
	Anadolu Lisesi	51	77,6			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	49	68,5	3	1.573	.67
	Diğer	10	73,1			

38 düz lise, 51 anadolu lisesi, 49 anadolu öğretmen lisesi ve 10 diğer liselerden mezun olan 148 kişilik bir grupta Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırmacı öğrenme alanında yeterli görüp görmediğinin ölçülmesi için yapılan KruskallWallis testinin sonuçlarına göre; mezun olunan lise türü değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır ($p>0.05$). Alt boyutlara bakıldığında da durum değişmemiş, alt boyutlarda da bir anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0.05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sınıf Eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırmacı öğrenme alanında yeterli görüp görmediklerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada Karadağ'ın (2007) geliştirmiş olduğu Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek; öğrenci ile ilgili boyut, öğretimi planlama ile ilgili boyut, öğretim süreci ile ilgili boyut ve ölçme değerlendirme ile ilgili boyutlar olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır Ölçeğin uygulanmasının ardından yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmeni adayı olan sınıf eğitimi bölümü öğrencilerinin kendilerini yapılandırmacı öğrenme alanında yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca alt boyutların tamamında da durum değişmemiş, sınıf öğretmeni adayları; öğrenci, öğretimi planlama, öğretim süreci ve ölçme değerlendirme ile ilgili alt boyutlarda da kendilerini yeterli görmektedirler. Bu durum Özenç ve Doğan'ın (2007) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışma ile paralellik göstermektedir, ayrıca Kurdede Fidan ve Duman'ın (2014) yaptığı çalışma ile de paralellik göstermektedir. Erdoğan ve Tuncel'in (2008) yaptığı çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme alanında kendilerini kısmen yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Eğitim müfettişlerinin sınıf öğretmenlerini yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programı değerlendirmesi hakkında yaptıkları çalışmada Çiftçi, Sümbül ve Köksal (2013) eğitim müfettişlerine göre sınıf öğretmenlerinin %48'i mevcut programa olumsuz yaklaştıklarını, %24'ünün olumlu, %28'inin ise kısmen olumlu/olumsuz yaklaştıklarını belirlemişlerdir. Kasapoğlu ve Duban (2012) ise sınıf öğretmeni adaylarının

yapılandırıcı yaklaşıma yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve bunun yanında yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Çayak (2014) ilkökul öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik inançlarının orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Kaya'nın (2013) çalışmasına göre sınıf öğretmenleri yapılandırıcı yaklaşıma yönelik olumlu tutum sergilemişlerdir. Tüm bu çalışmalara bakarak sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırıcı yaklaşıma ve uygulanmasına yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını söyleyebiliriz. Ancak bu duruma Çiftçi, Sümbül ve Köksal'ın (2013) çalışması zıtlık göstermektedir. Eğitim sistemimizin bel kemiğini oluşturan yapılandırıcılık felsefesindeki en büyük rol sistemin uygulayıcı olan öğretmenlere aittir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yapılandırıcı anlayış ile ilgili yeterli bilgilerinin olması ve bu anlayışı uygulamaya yönelik olumlu tutumlarının olması büyük önem arz etmektedir. Ancak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri ve tutumları kendilerini yapılandırıcı anlayışa uygun olduklarını gösterse de bu durum uygulamada farklılık gösterebilmektedir. Kurtdede Fidan'ın (2010) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre yapılandırıcı yeterliklere sahip olmalarına rağmen uygulama aşamasında gözlenen öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında Öztürk'ün (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yapılandırıcı anlayış hakkında bilgilerinin yetersiz olduğunu, çalışmaya katılan öğretmenlerden bazılarının öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırıcılığı etkin bir şekilde uyguladığını ve ölçme değerlendirme aşamasında yapılandırıcı anlayışa uygun ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmadığını ortaya koymuştur.

Cinsiyet değişkenine bakıldığında, anlamlı farklılığın tüm alt boyutlar ve ölçeğin toplamında görüldüğü ortaya çıkmıştır. Buna göre kadın sınıf öğretmeni adayları erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre yapılandırıcı öğrenme alanında etkili görmektedirler. Bu durum Evrekli vd.(2010) çalışması ile paralellik göstermektedir. Ancak Koç (2013)'ün çalışmasında anlamlı farklılık erkek adayların lehine çıkmıştır. Diğer benzer çalışmalarda ise (Özenç ve Doğan, 2007; Kaya, 2013; Öztürk, 2013; Kurtdede Fidan ve Duman, 2014) anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Sınıf düzeyi değişkenine bakıldığında anlamlı farklılığın tüm alt boyutlar ve ölçeğin toplamında görüldüğü ortaya çıkmıştır. Anlamlı farklılığın tüm ölçekte; üçüncü sınıf ile dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında ve birinci sınıf ile üçüncü sınıf öğretmen adayları arasında olduğunu görmekteyiz. Evrekli vd.(2010) ve Evrekli vd.(2009) çalışmasına göre üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu değişkendeki beklentimiz, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının artık mesleğe adım atmalarına bir adım kalması ve aldıkları pedagojik derslerin diğer adaylara göre daha fazla olması nedeniyle diğer öğretmen adaylarından daha yüksek puan almasıydı. Ancak beklentilerimizin tam tersi ortaya çıkmış ve dördüncü sınıf öğretmen adayları diğer tüm sınıf düzeylerinden ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında düşük puan almıştır. Bu durumunun nedeninin ayrıca araştırılması büyük önem arz etmektedir.

Öğretmenlik bölümünü tercih sırası değişkenine bakıldığında tüm ölçekte ve alt boyutlarda bir anlamlı farklılık görülmediği ortaya çıkmıştır. Bu değişkeni ölçeğe koyarken beklentimiz, öğretmenlik bölümünü üst sıralara koyan öğretmen adaylarının öğretmenliğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri dolayısıyla da tercihini üst sıralarda yapan öğretmen adaylarının daha yüksek puan alması idi. Ancak bu durum bir farklılık oluşturmamıştır.

Son değişken olan lise mezuniyet türü değişkenine bakıldığında ise tüm ölçekte ve alt boyutlarda da bir anlamlı farklılık görülmediği ortaya çıkmıştır. Bu değişkeni ölçeğe koyarken beklentimiz, öğretmen lisesi mezunu adayların diğer adaylara göre pedagojik formasyon derslerini liseden itibaren almaları dolayısıyla diğer adaylardan yüksek puan alması idi. Ancak bu durum da anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır.

Sonuç olarak sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini yapılandırmacı öğrenme alanında yeterli görüp görmediğinin araştırıldığı bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini yapılandırmacı öğrenme alanında yeterli gördüğü ortaya çıkmıştır. Bunun yanında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeni anlamlı farklılık oluştururken; öğretmenlik bölümü tercih sırası ve lise mezuniyet türü değişkenleri anlamlı farklılık oluşturmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini yapılandırmacı öğrenme alanında yeterli görüp görülmediğinin araştırıldığı bu çalışmanın sonuçlarına göre aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur.

1. Çalışmanın örneklemini arttırılarak yenilenebilir.
2. Bu çalışmanın yanında öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci uygulama aşamasında gözlenerek beyan ettikleri ile uygulamadaki davranışları arasındaki tutarlılık incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2009) Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17, 77-94.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi. 25. Baskı.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?*, Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları, No:4.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*. 1(4).
- Beyhan, Ö., Köksal, O. (2013). Learner perceptions of building constructivist learning environments in secondary schools. *Journal of Educational and Instructional Studies*. 3(2), 171-180.
- Brooks, J. G., Brooks, M. J. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. New York, USA: Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Çayak, S. (2014). İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları ile özyeterlikleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31, 88-110.
- Çiftçi, S., Sünbül, A.M., Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (1), 281-295.

- Demirtaş, B., Oğuz, Y., Üredi, L., Akbaşı S. (2015). Yapılandırmacı öğrenme ortamları değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Usos 2015 Özel Sayı, 235-245.
- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and the delivery of instruction. Jonassen, D. H. (Ed.). *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Simon & Schuster.
- Durmuş, S. (2007) Fosnot, C.T. (2007). *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama*. Catherine Twomey Fosnot (Ed.) Çeviriye Önsöz içinde. Ankara:Nobel.
- Erdem, E. (2002). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdem E., Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23,81-87.
- Erdoğan, D.G., Tuncel, M.K. (2008). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerine göre ilköğretim öğretmenlerinde yapılandırmacı öğrenme ile ilgili gözlenen yeterlilikler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16, 91-107.
- Evrekli, E., Şaşmaz Ören, F., İnel, D. (2010). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterliliklerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi. *International Concerence on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 Kasım 2010, Antalya.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A.G., Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(2), 2009, 673-687.
- Günay, R. (2015) Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının yapılandırmacı öğretmen algıları. *Elementary Education Online*. 14(3), 845-864.
- Hyslop-Margison, E. J., & Strobel, J. (2008). Constructivism and education: misunderstandings and pedagogical implications. *The Teacher Educator*. 43(1), 72-86.
- 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.(1984). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2000) Yapısalcılık kuramı ve fen öğretimi. *Çağdaş Eğitim*. 25 (265) 22-27.
- Kasapoğlu, K., Duban, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarını yordayan bir faktör olarak yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları (Afyonkarahisar İli örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.8 (2), 85-96.
- Kaya, N. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumları ve yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançları* (Afyonkarahisar İli örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Özel Sayı (1), 240-255.
- Konokman, G.Y., Yelken, T.Y., Fakıoğlu, B., Yıldız, İ. (2013). Eğitim fakültesi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı anlayışa uygunluğunun değerlendirilmesi. (Mersin Üniversitesi Örneği). *Journal of Qafqaz University*. 1(2).
- Köksal, O., Atalay, B. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri, çağdaş uygulamalarla yöntem ve teknikler*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kurtdede Fidan, N., Duman, T. (2014) Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*. 39 (174), 143-158.
- Kurtdede Fidan, N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- MEB, (2005), *ilköğretim 1-5. Sınıf programları tanıtım el kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Resmi Gazete. 1457, 5(12), 2342. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html, (Erişim Tarihi: 2016, 16 Mart)
- Özenç, M., & Doğan, C. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Öztürk, M. (2013) *Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışı uygulama düzeyinin incelenmesi (Kilis İli örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretme yaklaşımına eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 3(5), 115-139.
- Üredi, I., Üredi, L. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Üzerinde Etkili Olabilecek Bir Değişken: Öğretim Stili Tercihi. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 4 (4).
- Yüksel, S. (2011). *Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

GENİŞ ÖZET

Yapılandırmacı anlayış 2005 yılından itibaren eğitim sistemimizin temelini oluşturmaktadır. Günümüzde eğitim sistemimizin temelini oluşturan yapılandırmacı anlayışa göre öğretmenlerin rolü büyük ölçüde değişmiştir. Bu anlayışa göre öğretmenler, öğrencilerin önceden sahip oldukları bilgilerinin üzerine yeni bilgilerini inşa etmelerinde yardımcı olurlar. Yapılandırmacı öğretmen, öğrenci özelliklerine göre etkinlikler üreten, öğrencileri işbirliği yapmaya yönlendiren öğretmendir. Bu çalışmanın amacı Sınıf Öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinin değerlendirilmesidir. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören Sınıf Eğitimi öğrencileri oluşturmaktadır. Evren ulaşılabilir olduğu için tüm evrene ulaşılmaya

çalışılmış ve 150 kişiye ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma genel tarama türünde olup betimsel bir çalışmadır. Araştırmada Karadağ'ın (2007) geliştirdiği "Yapılandırıcı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert modelde 55 maddeden oluşmaktadır. Öğrenci ile ilgili, öğretim süreci ile ilgili ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlarından oluşmaktadır. Karadağ (2007) bu ölçeğin Cronbach Alpha katsayısını 0.793 olarak belirlemiştir. Ayrıca yapı geçerliliğini .37 ile .73 arasında, madde toplam korelasyonlarını .24 ile .68 arasında bulmuştur. Çalışmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırıcı öğrenme ile ilgili yeterliliklere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışma daha kalabalık örneklemlemlerle ile tekrarlanabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Constructivist understanding is the basis of our education system since 2005. Today, teachers' roles have changed to a great deal with the constructivist approach that is the basis of our education system. According to this approach teachers help students construct new information on the present ones. Constructive teacher is a teacher who produces activities according to student characteristics and directs students to collaborate. This study aims to evaluate the primary teacher trainees' teaching competence in terms of constructivism. Sample of the study is made up of students who study Primary Teaching at İstanbul University in 2015-2016 academic year. As the sample is accessible, all the students were attempted to be contacted and 150 of them were accessed. The research is a descriptive study that involves simple scanning. "Teachers' Competence Test about Constructivist Learning" which was developed by Karadağ (2007) was used. The scale includes 55 items of 5-likert type. It has sub-dimensions of student, educational planning, teaching process and testing and assessment. Karadağ (2007) mentioned that the Cronbach Alpha number of this scale was 0.793. What is more, construct validity is between .37 and .73, total item correlation is between .24 and .68. As a result of this study, it was seen that primary teacher trainees are competent in terms of constructivist learning. This study can be repeated with more crowded samples.