

## Constructivist Practice in the Curriculum and Instruction: the Views of Lecturers in the Field\*

Mine Çeliköz<sup>1</sup> and Yavuz Erişen<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Necmettin Erbakan University, Kemal Akman Vocational School, Konya, Turkey

<sup>2</sup>Yıldız Technical University, Faculty of Education, Istanbul, Turkey

### ARTICLE INFO

#### Article History:

Received 14.02.2017

Received in revised form

01.04.2017

Accepted 01.04.2017

Available online

03.04.2017

### ABSTRACT

In the present study, views of lecturers teaching in the field of Curriculum and Instruction for the faculties of education are analyzed considering that they have experience and are in charge of teacher training mission in the Turkish education system. Thus, the study aims to investigate the views of faculty members on their own constructivist views and their practice in education faculties and general practice in the national education. The survey model is used in the study and the population of the research includes the teaching members in the field of curriculum and instruction in Turkey. There are 340 teaching members in this field in Turkey and they are not many in number. Thus, the entire population had to be reached. However, the number of faculty members that can be reached has been 112, corresponding to 33% of the population. As the data collection tool, a classification type of control list (questionnaire) consisting of 26 items related to constructivism practice was used. Since the population is wide and includes all the faculty members in the field around the country, the advantages of using online software was taken into consideration and the data was collected online as access was easy by the participants willing to respond. When findings obtained are discussed with all its components, it is seen that faculty members are not able to fully implement constructivism but trying to include some characteristics of it. In addition, according, the practice of constructivism continues to diminish in the other fields other than the field of Curriculum and Instruction field. In other words, the effect of constructivism on other faculty members and other faculty applications other than the department and on general practices of national education continues to decrease.

© 2017 IOJES. All rights reserved

#### Keywords:

Constructivism, Curriculum and Instruction, Constructivist Practice, Faculty Members

### Extended Abstract

#### Introduction

Constructivism, which emerged as an alternative to traditional and experimental approaches, and which is one of the most controversial topics in the field of education since the middle of the 20th century, still remains a hidden concept that embraces different ways of understanding and practice. While constructivism is discussed as a learning theory, knowledge theory, education theory, pedagogical ethics, political theory, worldview, thinking theory, personal information theory, scientific knowledge theory, program development theory and philosophical theory in Turkey, it is often explained as philosophy, paradigm, understanding, model, approach and theory and used with these concepts.

Although it continues to be used in different meanings and with different concepts, educational programs have been revised and put into practice in Turkey by the Ministry of National Education (MNE) since 2005-2006 academic years. However, educational programs have been constantly criticized by different

\* This research is part of a doctoral dissertation made by the first author under the advice of a second author

<sup>1</sup> Corresponding author's address: Necmettin Erbakan University, Kemal Akman Vocational School, Konya, Turkey

Telephone: +90 2123834879

Fax: +90 2123434808

e-mail: mcelikoz25@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.012>

sectors for decades from the beginning of their implementations. Curriculum development processes are not only carried out in discussion settings that are far from being clear, open and healthy but also do not include all aspects involved in education. In addition, student achievement levels at universities and international exams related to educational programs are also the issues that are strongly criticized. Therefore, in the present research, the opinions of the lecturers about constructivist practice are analyzed with the help of the views of faculty members regarding their own constructivist practice, general practice in education faculties and practice levels in the national education.

## Method

This research covers the quantitative part of the PhD Dissertation conducted on the basis of qualitative and quantitative methods. This dimension is based on the survey model. Opinions obtained from the interviews carried out with the faculty members were put under content analysis and transformed into a checklist (questionnaire). The other faculty members who formed the Turkish population in the mentioned field presented their opinions via these questionnaires.

There are 80 universities that have education faculties in Turkey. In addition, there are 80 Curriculum Development and Instruction departments under the general section of Educational Sciences. These faculties have 340 faculty members (Council of Higher Education [YÖK], 2017), including 54 professors, 75 associate professors and 211 assistant professors. Since the number of faculty members in the research was not very large, the entire population was tried to be reached. However, the number of faculty members that can be reached has been 112 faculty members, corresponding to 33% of the population. As a data collection tool, a classification type of control list (questionnaire) consisting of 26 items related to constructivist practice was used. Since the population is wide and includes all the faculty members in the field around the country, the advantages of using online software was taken into consideration and the data was collected online as access was easy by the willing participants. The data collection process was performed within a 28-days period. In the analysis of the data, SPSS package program was used and, in determining the faculty members' opinions about constructivism, the frequency and percentage statistics were applied.

## Results

The findings point out those faculty members of the Curriculum and Instruction departments of different universities in Turkey are trying to apply constructivism in their own classes. Thus, it can be said that *they try to create student-centered classrooms, make efforts in helping them participate in the class* and, as a necessity of constructivism, they create environments that will enable their students to do research, think and produce. In addition, they use alternative evaluation approaches *with different strategies, methods and techniques*. Nevertheless, when it comes to constructivism as a whole, it is revealed that *very few* of the faculty members *can always* operate their lectures according to constructivism, and a large majority can only do *some lectures* according to constructivism. Some of those who cannot apply argue that the courses and conditions are not suitable for constructivism and some of them think that constructivism is more appropriate for the graduate courses.

When the opinions of faculty members from education faculties are examined, they consider that *educational activities are not done according to the constructivism, because the educational programs do not offer opportunities for constructive practice and, thus, students graduate without any practice in constructivism*. Above all, they think that *the prospective teachers who have graduated from the pedagogical formation course cannot have a proper understanding way of constructivism*. It can be said that the subject of constructivism is taught only *in the level of cognition and comprehension* of the cognitive field in the education faculties, which means that the prospective teachers cannot reach the level of practice when they start to teach. In addition, about half of the faculty members argue that *other pedagogues in their departments do not have lessons in conformity with the constructivism, and 2/5 suggest that the teaching staff outside the educational sciences are not constructivist*.

When the views on the practice of national education are examined, faculty members in the Curriculum and Instruction express that *it does not increase the quality of the Turkish National Education System* because it states that the MNE has not made regulations that would increase the applicability of constructivism and *continues to provide services in a behavioristic approach*. One-third of the faculty members believe that *constructivism is not practiced at all in the level of education*. However, a little more than half of the faculty

members think that *constructivism is practiced at different levels of education in general*. Regarding where it is applied, the faculty members express that it is more applied in primary schools than secondary ones, and it is also applied more in private schools than state schools. Nevertheless, it can be said that almost all of the faculty members have agreed on the idea that *it is possible to meet the constructivist teachers individually at each level of education*. In addition, when faculty members are asked about “why teachers do not apply constructivism”, the answer is “*it is not that it reduces teachers’ authority, but it increases teachers’ duties and responsibilities*”.

### **Conclusion**

The results of the study indicate that when the constructivism is handled together with all its elements, the faculty members cannot fully apply the constructivism but they try to include some features in their classes. Lecturers working in the curriculum and Instruction departments express that while constructivism is tried to be applied in education faculties at a certain level, it is not really applied in state schools. Moreover, the views are that as they move away from curriculum and instruction field, the practice of constructivism decreases. That is, the reflections of constructivism on the general practice of national education, on the faculty members other than curriculum and instruction departments and other faculty practice continue to decrease.

# EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Uygulamalarıyla İlgili Görüşleri\*

Mine Çeliköz<sup>1</sup> ve Yavuz Erişen<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Kemal Akman Meslek Yüksekokulu, Konya, Türkiye

<sup>2</sup> Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye

## MAKALE BİLGİ

*Makale Tarihi:*  
Alındı 14.02.2017  
Düzeltilmiş hali alındı  
01.04.2017  
Kabul edildi Tarih girmek  
için burayı tklatin.  
Çevrimiçi yayınlandı  
03.04.2017

## ÖZ

Bu araştırmada Türk eğitim sistemine öğretmen yetiştirme misyonu içerisinde aktif olarak yer alan, eğitim programları ve öğretim alanında deneyim, sorumluluk ve söz sahibi olan eğitim fakültelerinin EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırmacılık uygulamaları ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğretim üyelerinin kendi yapılandırmacılık uygulamaları, eğitim fakültelerindeki uygulamalar ve milli eğitimin uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini Türkiye'deki EPÖ alanındaki öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Türkiye'de bu alanda toplam 340 öğretim üyesi bulunduğu ve sayıca çok fazla olmadıkları için ayrıca bir örneklem seçimine gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte ulaşılabilen öğretim üyesi sayısı evrenin % 33'üne denk gelen 112 öğretim üyesi olmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırmacılık uygulamalarıyla ilgili 26 önermeden oluşan sınıflama türü bir kontrol listesi (anket) kullanılmıştır. Evrenin geniş ve dağınık olması, ulaşılabilirlik, ekonomiklik ve gönüllü katılıma isteklilik durumları açısından sağladığı avantajlar göz önünde bulundurularak veriler internet ortamında online bir yazılım kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular; tüm unsurlarıyla birlikte ele alındığında öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı tam olarak uygulayamadıkları ancak yapılandırmacılığın karakteristik bazı uygulamalarına yer vermeye çalıştıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca görüşler kendisinden uzaklaştıkça yapılandırmacılık uygulamalarının azalarak devam ettiği yönündedir. Yani kendisinin dışındaki bölüm öğretim üyeleri ve eğitim bilimleri bölümü dışındaki diğer fakülte uygulamaları ile milli eğitimin genel uygulamalarına yapılandırmacılığın yansımaları azalarak devam etmektedir

© 2017 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Yapılandırmacılık, EPÖ, Yapılandırmacı Uygulamalar, Öğretim Üyeleri

## Giriş

Geleneksel ve deneysel yaklaşımlara alternatif olarak ortaya çıkan ve 20. yy'ın ortalarından itibaren de eğitimle ilgili küresel alan yazında en çok değinilen konulardan biri olan yapılandırmacılık (Gür, Dilci ve Arseven, 2009; Baş, 2012; Papan ve Sompong, 2012), halen farklı anlayış ve uygulamaları içerisinde barındıran gizil bir kavram olmaya devam etmektedir. Bentley (1988) ve Matthews (2002) yapılandırmacılık teriminin; öğrenme kuramı, bilgi kuramı, eğitim kuramı, pedagojik etik, politik kuram, dünya görüşü, düşünme kuramı, kişisel bilgi kuramı, bilimsel bilgi kuramı, program geliştirme kuramı ve felsefi bir kuram olarak ele alındığını belirtmektedir. Türkiye'deki literatürü inceleyen Çeliköz ve Çeliköz (2016) ise yapılandırmacılığın sık sık felsefe, paradigma, anlayış, model, yaklaşım ve kuram anlamlarıyla/kavramlarıyla birlikte kullanıldığına işaret etmektedir. Şimşek (2004), yapılandırmacılığa dayanan yaklaşımların ortak noktasının, *var oluşun karmaşık gerçeğinin öznellik temelinde aranması* olduğunu ve bu yüzden yapılandırmacılığın *homojen bir kuramsal yapı değil daha çok genel bir çerçeve* olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Yapılandırmacılık Türkiye'de her ne kadar farklı anlaşılabilir ve farklı kavramlarla ifade edilse de 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren MEB yapılandırmacılığın daha çok öğrenme kuramı yönünü ön plana alarak eğitim programlarını bu doğrultuda yeniden düzenlemiş ve uygulamaya koymuştur. Öncelikle ilköğretim düzeyinde ele alınan program geliştirme süreci, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öncülüğünde gerçekleşmiş olmakla birlikte, Fer (2005), bu sürecin eğitim ile ilgili bütün tarafların yer aldığı şeffaf, açık ve sağlıklı bir tartışma ortamı oluşturulmadan yapıldığını ifade etmektedir. Yine Ev (2010) ise programların hazırlanırken Türkiye'nin eğitim-bilim geleneği, öğretmen özelliği, teknik donanım yeterliği, süre, materyal,

\* Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından yapılan doktora tezinin bir parçasıdır.

<sup>1</sup> Sorumlu yazarın adresi: NEÜ, Kemal Akman Meslek Yüksekokulu, Konya, Türkiye

Telefon: +902123834879

Faks: +902123434808

e-posta: mcelikoz25@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.012>

yönetim anlayışı, öğrenci özellikleri vd. eğitim sistemin ana ve alt unsurları açısından yeterince sorgulama yapılmadığına işaret etmektedir. Bu yüzden programlar, ilk uygulanmaya başladığı yıllardan bugüne değin farklı kesimler tarafından pek çok eleştiriye de maruz kalmıştır (Şimşek, 2004; Aydın, 2006; Baş, 2011; Tonbuloğlu, 2014).

Programın ilk uygulandığı günden bu tarafa 12 yıllık bir süreç geçmiştir. Programın uygulamaya konulduğu dönemle birlikte ilk defa okula başlayan öğrenciler 2016-2017 eğitim-öğretim yılında YGS ve LYS sınavlarına girmektedirler. Bu sistemin içerisinde belirli sürelerde yer alan öğrenciler ise 12 yıldır üniversite sınavlarına girmektedirler. Bu öğrencilerin girdikleri üniversite sınav sonuçları incelendiğinde hemen hemen her yıl yaklaşık 30-40 bin civarında öğrencinin sıfır "0" puan çektiği görülmektedir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren PISA ve Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu tarafından yürütülen ve dört yılda bir öğrencilerin fen-matematik başarılarını değerlendirmeyi amaçlayan TIMS gibi sınavlarda Türk öğrencilerin başarı sıralamaları istenen düzeyde değildir. Bu yüzden gerek eğitim camiasında gerekse toplum tarafından eğitim sistemi eleştirilmekte, öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi yapılandırıcılığın önemsendiği temel beceriler açısından "yapılandırıcı" olarak nitelendirilen mevcut programın başarısız olduğu, beklentileri karşılamadığı ifade edilmektedir.

Eğitimin bir sistem olduğu noktasından hareket edildiğinde yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda verilen eğitim-öğretimin niteliğini sadece programlara bağlamanın doğru bir yaklaşım olmadığı bilinmektedir. Bir programın başarısında sistemi oluşturan öğrenci, ortam, okul yönetimi, mevzuat, donanım vb. tüm bileşenlerin sorgulanması gerekmektedir. Ancak bu bileşenlerin içinde en önemli unsur programları bizzat uygulayan öğretmenler ve onların özellikleridir. Çünkü programı okuyan, yorumlayan, mevcut şartlar çerçevesinde planlamalar yapan ve bunu uygulamaya dönüştüren öğretmendir. Öğretmenlerin içinde bulunduğu şartlar dışsal faktörler olarak nitelendirildiğinde, onun öğretmenlik formasyon bilgisi, tavır ve tutumları, istekli olması gibi özellikleri de içsel faktörleri oluşturmaktadır. Dışsal faktörler uygun olsa bile öğretmenlik mesleğinin gereği olan temel beceriler ve duyuşsal bazı davranışlar olumsuz şartları bertaraf edebilir. Bu yüzden öğretmenlerin yapılandırıcılıkla ilgili bilgi aldıkları, becerileri edindikleri, görüş ve fikir oluşturdukları, anlayış, tavır ve tutumları kazandıkları ortamlar ve özellikle de buna ulaşmada aracılık eden kaynaklar oldukça önem taşımaktadır. Yani; yükseköğretim kurumları, yapılandırıcı öğretmen yetiştirme programları, eğitim fakülteleri ve eğitim bilimciler bu ortam ve kaynakları oluşturan anahtar kavramlar olarak ifade edilebilir.

Bununla birlikte bu anahtar kavramların içerisinde yer aldığı araştırmaların yeterince yapılmadığı ya da öncelenmediği literatürden anlaşılmaktadır. Literatürde milli eğitim sistemi içerisinde okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise eğitim kademelerine farklı branşlarda öğretmen yetiştirme amacı taşıyan ve yapılandırıcı uygulamaları konu edinen çok sayıda derleme, nitel ya da nicel araştırma bulunmaktadır (Akar, 2003; Balım, Kesercioğlu, İnel ve Evrekli 2009; Bay ve Karakaya, 2009; Chen, 2001; Dangel, 2013; Güney, 2016; Igo, Kiewra ve Bruning, 2004; Kablan ve Kaya, 2014; Kaya ve Karakaya, 2012; Köse, Gül ve Konu, 2014; Oğuz, 2009; Özoğlu, 2010; Qablan ve DeBaz, 2015; Sherman ve MacDonald, 2007; Şimşek, Aydoğdu ve Doymuş, 2012; Tarman ve Acun, 2010; Taşkın-Can, 2011). Ancak Türk eğitim sistemine öğretmen yetiştirme misyonu içerisinde aktif olarak yer alan, eğitim programları ve öğretim alanında deneyim, sorumluluk ve söz sahibi olan eğitim fakültelerinin EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırıcılık uygulamaları ile ilgili görüşlerinin alındığı birkaç çalışmanın dışında araştırmaya rastlanmamaktadır (Aksoy, 2013; Bilasa, Kaya ve Tüfekçi, 2009; Günay ve Yücel-Toy, 2015). Hâlbuki milli eğitim sistemindeki öğretmenlerin yapılandırıcılıkla ilgili "iyi" ya da "kötü" şeklinde nitelendirilebilecek uygulamaların temel kaynağı bu bağlamda incelenmeli ve sorunlar yumağının başlangıç noktası olarak ele alınmalıdır. Bu yüzden bu araştırmada; EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırıcılık uygulamalarıyla ilgili görüşleri nelerdir? sorusu temel problem olarak ele alınmış ve aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Yapılandırıcılıkla ilgili ne tür uygulamalar yapmaktadırlar?
2. Eğitim fakültelerindeki uygulamalarla ilgili görüşleri nelerdir?
3. Milli eğitimin uygulamalarını nasıl değerlendirmektedirler?

## Yöntem

Bu araştırma nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanıldığı karma modele dayalı olarak yürütülen doktora tezi çalışmasının nicel boyutunun bir kısmını kapsamaktadır. Bu boyut tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Tarama araştırması, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012). Bu çalışmada doktora çalışmasının nitel boyutunda katılımcı olarak yer alan EPÖ öğretim üyelerinden görüşmeler yoluyla elde edilen ve içerik analizi ile çözümlenen verilerden elde edilen görüşler bir kontrol listesine (anket) dönüştürülerek yine EPÖ alanının Türkiye evrenini oluşturan diğer öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Bu doğrultuda yapılandırıcılık uygulamalarına ilişkin görüşler hem nitel verileri teyit hem de ülke genelindeki mevcut durumu belirleme amacına dönüktür. Öğretim üyelerinin yapılandırıcılık uygulamalarına ilişkin görüşleri o andaki mevcut durumu ortaya koymakta ve verinin toplandığı andaki algılarını, bakış açılarını olduğu gibi her hangi bir etkiye maruz bırakmadan, yansıtmayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle araştırma betimsel nitelikli tarama modeli kapsamında yer almaktadır.

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye'deki tüm eğitim fakülteleri ve bu fakültelerde EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimci öğretim üyeleri oluşturmaktadır. EPÖ anabilim dalında görev yapan öğretim üyelerinin araştırmanın evreni olarak belirlenmesinin temel nedeni, program ve öğretim alanında uzmanlık bilgisine sahip olmalarıdır. Yani öğretmen ve adaylarına gerek hizmet öncesi ve gerekse hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve beceri kazandırmada deneyim ve sorumluluklarının fazla olması, ayrıca Türkiye'de yapılandırıcılık doğrultusunda hazırlanmış olan öğretim programları ve uygulamalarıyla yakından ilgili olmalarıdır.

Türkiye'de eğitim fakültesi olan 80 üniversitede eğitim bilimleri bölümüne bağlı 80 eğitim programları ve öğretim (EPÖ) anabilim dalı bulunmaktadır. Bu anabilim dalları içerisinde 54 profesör, 75 doçent ve 211 yardımcı doçent olmak üzere toplam 340 öğretim üyesi yer almaktadır (YÖK, 2017). Araştırmada öğretim üyesi sayısının çok fazla olmaması nedeniyle ayrıca bir örneklem seçimine gidilmemiş, evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu yüzden veri toplama sürecinde gönüllülük esasına dayalı olarak basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örnekleme girme şansı eşit olmakla birlikte gönüllük ilkesiyle birlikte kullanıldığı için bu çalışmada 52 üniversiteden toplam 118 öğretim üyesi örneklem içerisinde yer almıştır. Bunlardan 6'sı eksik ya da hatalı işaretlemelerde buldukları için örneklemden çıkarılmıştır. Sonuç olarak 12 profesör, 38 doçent ve 62 yardımcı doçent olmak üzere toplam 112 EPÖ öğretim üyesi araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Çalışma grubu evrenin % 33'ünü kapsamaktadır. Görüşlerin evreni temsil oranı; Türkiye'deki EPÖ alanında görev yapan tüm profesörlerin % 22'si, doçentlerin % 51'i ve yardımcı doçentlerin ise % 29'u şeklindedir.

## Veriler ve Toplanması

Verilerin toplanmasında sınıflama türü bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak nitel boyutta yer alan katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde toplanan verilerin içerik analizi tekniği ile analizi yapılmış ve elde edilen verilerden temalar ile alt kategoriler bulunmuştur. Yapılandırıcılıkla ilgili uygulamalar ana teması altında (1) kendi uygulamaları, (2) eğitim fakültesindeki uygulamalar ve (3) milli eğitimdeki uygulamalar olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur. Her bir alt tema içerisinde ölçek maddelerini oluşturan ve katılımcıların uygulamalarla ilgili görüşlerini yansıtan önermeler hazırlanmıştır. Daha sonra maddeler EPÖ Anabilim dalında görev yapan 4 öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak yeniden düzenlenmiştir. Başlangıçta 28 önermeden oluşan uygulamalar teması yapılan ekleme ve çıkarmalar neticesinde 26 önermeye indirilmiştir. Kendi uygulamaları alt teması 9 soru, eğitim fakültesindeki uygulamalar alt teması 7 soru ve milli eğitimdeki uygulamalar alt teması ise 10 sorudan oluşmaktadır. Son olarak ölçme aracına; yönerge, 2 kişisel bilgisi sorusu ile (1) katılıyorum, (2) katılmıyorum ve (3) fikrim yok seçeneklerini içeren değerlendirme kriteri eklenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerinin toplanması sürecinde, araştırma evreninin Türkiye'nin tamamını kapsaması ve ayrıca bir örneklem seçimine gidilmemesi sebebiyle kolay ulaşılabilirlik, ekonomiklik ve istekli olanların katılım göstermesi durumları göz önüne alınarak ölçme aracının on-line uygulanmasına karar verilmiş ve bir *Web*

*Tabanlı Anket Hazırlama* yazılımı veri toplamada kullanılmıştır. İnternet yoluyla veri toplama, teknolojiye bağlı olarak son yıllarda yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, çeşitli paket programlardan yararlanılarak elektronik haberleşme adreslerini veya internet sitelerini kullanarak çok büyük bir kesime hızlı bir şekilde ölçek uygulama olanağı sunmaktadır (Büyüköztürk, 2005). İnternet ortamında uygulanan ölçekler hem kolay doldurulabilirlik açısından hem de kolay dağıtılabilirlik açısından fayda sağladığı gibi kâğıt üzerindeki verilerin bilgisayar ortamına taşınması problemini de geride bırakmaktadır (Özüsağlam, Atalay ve Toprak, 2009). Araştırmada Türkiye’deki EPÖ alanındaki öğretim üyelerinin tümüne ulaşmak hedeflendiği için ve öğretim üyelerinin Türkiye’nin dört bir tarafında dağınık halde bulunması nedenleriyle ölçeğin Web Tabanlı Anket Hazırlama yazılımına aktarılmasıyla uygulanmasının daha ekonomik ve pratik olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda internet üzerinden hizmet veren siteler araştırılarak en uygun ve güvenilir olan bir siteye üye olunmuş ve sisteme gerekli yüklemeler yapıldıktan sonra kullanıma hazır olan ölçme aracı EPÖ alanındaki öğretim elemanlarına on-line olarak uygulanarak veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci 28 günlük bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde ise SPSS paket programından yararlanılmış görüşlerin betimlenmesinde frekans, yüzde istatistikleri kullanılmıştır.

### Bulgular

EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin yapılandırıcılığın uygulanmasıyla ilgili görüşleri; (1) kendi uygulamaları, (2) Eğitim Fakültesindeki uygulamalar ve (3) Milli Eğitimle ilgili uygulamalar olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir.

#### EPÖ Alanındaki Eğitim Bilimcilerin Kendi Yapılandırıcılık Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

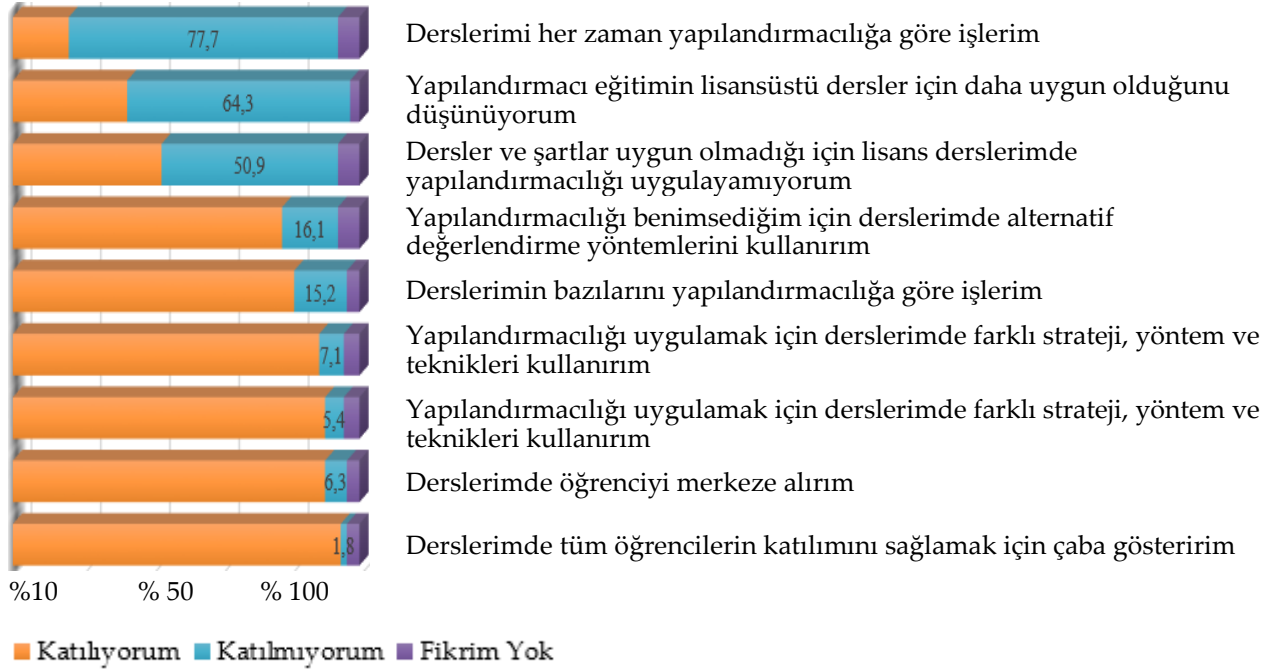
Öğretim üyelerinin yapılandırıcılık uygulamaları ile ilgili görüşleri ilk olarak kendi öğretim uygulamalarında yapılandırıcılığı kullanıp, kullanmadıklarını belirlemeye yöneliktir. Tablo 1’de öğretim üyelerinin kendi yapılandırıcılık uygulamalarına ilişkin frekans (f) ve yüzdeler (%) verilirken, Şekil 1’de bazı uygulamaları ne derece yaptıkları sıralı olarak verilmektedir.

**Tablo 1:** EPÖ alanındaki eğitim bilimcilerin *kendi yapılandırıcılık uygulamalarına* ilişkin görüşleri

Yapılandırıcılıkla İlgili Kendi Uygulamaları	N	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
		f	%	f	%	f	%
Derslerimde öğrenciyi merkeze alırım	112	101	90,1	7	6,3	4	3,6
Derslerimin bazılarını yapılandırıcılığa göre işlerim	112	91	81,2	17	15,2	4	3,6
Derslerimi her zaman yapılandırıcılığa göre işlerim	112	18	16,1	87	77,7	7	6,2
Dersler ve şartlar uygun olmadığı için lisans derslerimde yapılandırıcılığı uygulayamıyorum	112	48	42,9	57	50,9	7	6,2
Yapılandırıcılığı uygulamak için derslerimde farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanırım	112	99	88,4	8	7,1	5	4,5
Yapılandırıcı eğitimin lisansüstü dersler için daha uygun olduğunu düşünüyorum	112	37	33,0	72	64,3	3	2,7
Yapılandırıcılığı benimsediğim için derslerimde alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanırım	112	87	77,7	18	16,1	7	6,2
Derslerimde tüm öğrencilerin katılımını sağlamak için çaba gösteririm	112	106	94,6	2	1,8	4	3,6
Yapılandırıcılığın gereği olarak öğrencilerimin araştırmasını, düşünmesini, üretmesini sağlayacak ortamlar oluştururum	112	101	90,1	6	5,4	5	4,5

Tablo 1’in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, Türkiye’de farklı üniversitelerin EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin % 90,1’i derslerinde *öğrenciyi merkeze aldığını*, % 94,6’sı öğrencilerin *tamamının katılımını sağlamak için çaba gösterdiğini* ve % 90,1’i de yapılandırıcılığın gereği olarak öğrencilerinin araştırmasını, düşünmesini, üretmesini sağlayacak ortamlar oluşturduğunu ifade etmektedir. Ayrıca yapılandırıcılığı uygulamak için % 88,4’ü derslerinde *farklı strateji, yöntem ve teknikleri* % 77,7’si ise alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullandıklarını vurgulamaktadır. Bununla birlikte süreçlerde yer alan bazı unsurlar değil bütünsel olarak yapılandırıcılık söz konusu olduğunda, öğretim üyelerinin yalnızca 16,1’inin derslerini *her zaman* yapılandırıcılığa göre işleyebildiği, büyük bir çoğunluğun (% 81,2’si) ise yalnızca *bazı*

dersleri yapılandırmacılığa göre işleyebildiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yapılandırmacılığı derslerinde uygulayamayanların bir kısmı (% 43) derslerin ve şartların uygun olmadığı gerekçesini göstermektedir. Bu öğretim üyelerinin % 33'ü ise lisansüstü dersler için yapılandırmacılığın daha uygun olduğu görüşünü de ileri sürmektedirler. Sonuç olarak öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı tüm unsurlarıyla tam olarak uygulamadıkları, ancak yapılandırmacılığın içerisinde yer alan bazı karakteristik uygulamaları şartlar elverdiği oranda münferit olarak yapmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır.



Şekil 1: EPÖ alanındaki eğitim bilimcilerin kendi yapılandırmacılık uygulamalarına ilişkin görüşleri

### EPÖ Alanındaki Eğitim Bilimcilerin Eğitim Fakültesindeki Yapılandırmacılık Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılık uygulamaları ile ilgili görüşleri kendi öğretim uygulamalarının dışında çalıştıkları eğitim fakültesindeki genel uygulamalar açısından da incelenmiştir. Tablo 2'de EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin eğitim fakültelerindeki yapılandırmacılık uygulamalarına ilişkin genel görüşlerine yönelik frekans (f) ve yüzdeler (%) verilirken, Şekil 2'de bazı uygulamaları ne derece yaptıkları sıralı olarak verilmektedir.

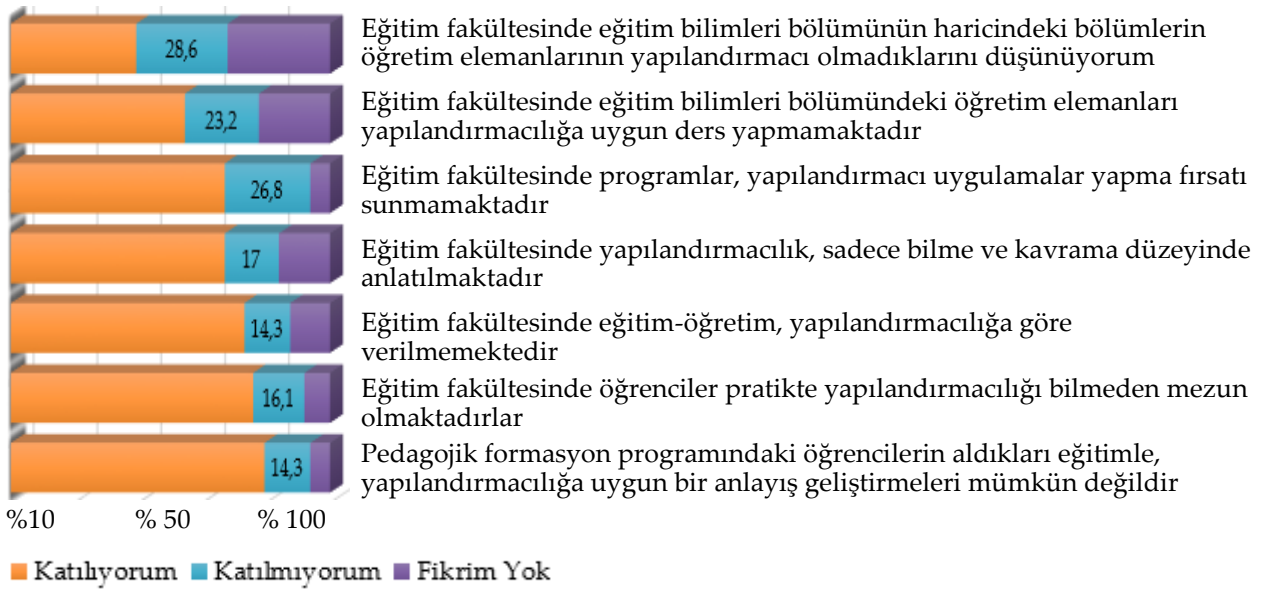
Tablo 2 incelendiğinde EPÖ alanında görev yapan öğretim üyeleri, ülkenin öğretmen yetiştirme misyonunu üstlenen eğitim fakültelerinde *eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılandırmacılığa göre yapılmadığı* (% 73,2), çünkü *programların, yapılandırmacı uygulamalar için fırsat sunmadığı* (% 67,0), dolayısıyla da *öğrencilerin pratikte yapılandırmacılığı bilmeden mezun oldukları* (% 75,9), hele hele *pedagojik formasyon kursundan mezun olan öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa uygun bir anlayışa sahip olamayacakları* (% 79,5) kanaatlerini taşımaktadırlar. Zira yapılandırmacılık konusunun eğitim fakültelerinde sadece bilişsel alanın *bilme ve kavrama düzeyinde* öğretilendiğini (% 67,0), bunun da öğretmen adaylarını öğretmen olduklarında uygulama yapabilecek düzeye ulaştıramayacağını düşündükleri söylenebilir. Ayrıca öğretim üyelerinin yaklaşık yarısı, *kendi bölümlerindeki diğer eğitim bilimcilerin yapılandırmacılığa uygun ders yapmadıklarını* (% 54,5) ifade etmekte, 2/5'si ise *eğitim bilimleri bölümü dışındaki öğretim elemanlarının yapılandırmacı bir anlayış taşımadıklarını* ileri sürmektedir.

Tablo 2. EPÖ alanındaki eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili eğitim fakültesindeki uygulamalarla ilgili görüşlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Yapılandırmacılıkla İlgili Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar	N	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
		f	%	f	%	f	%



Eğitim fakültesinde eğitim-öğretim, yapılandırmacılığa göre verilmemektedir	112	82	73,2	16	14,3	14	12,5
Eğitim fakültesinde öğrenciler pratikte yapılandırmacılığı bilmeden mezun olmaktadır	112	85	75,9	18	16,1	9	8,0
Eğitim fakültesinde programlar, yapılandırmacı uygulamalar yapma fırsatı sunmamaktadır	112	75	67,0	30	26,8	7	6,2
Eğitim fakültesinde yapılandırmacılık, sadece bilme ve kavrama düzeyinde anlatılmaktadır	112	75	67,0	19	17,0	18	16,0
Eğitim fakültesinde eğitim bilimleri bölümündeki öğretim elemanları yapılandırmacılığa uygun ders yapmamaktadır	112	61	54,5	26	23,2	25	22,3
Eğitim fakültesinde eğitim bilimleri bölümünün haricindeki bölümlerin öğretim elemanlarının yapılandırmacı olmadıklarını düşünüyorum	112	44	39,3	32	28,6	36	32,1
Pedagojik formasyon programındaki öğrencilerin aldıkları eğitimle, yapılandırmacılığa uygun bir anlayış geliştirmeleri mümkün değildir	112	89	79,5	16	14,3	7	6,2



**Şekil 2.** EPÖ Alanındaki Eğitim Bilimcilerin Eğitim Fakültelerindeki Yapılandırmacılık Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

### EPÖ Alanındaki Eğitim Bilimcilerin Milli Eğitimdeki Yapılandırmacılık Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılık uygulamaları ile ilgili görüşleri son olarak Milli Eğitimin uygulamaları açısından incelenmiştir. Tablo 3'te EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin Milli Eğitimdeki yapılandırmacılık uygulamalarına ilişkin görüşlerine yönelik frekans (f) ve yüzdelere (%) verilirken, Şekil 3'te bazı uygulamaları ne derece yaptıkları sıralı olarak verilmektedir.

Tablo 3'te de görüldüğü gibi EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin % 52,7'si yapılandırmacılığın *Türk Milli Eğitim Sisteminin niteliğini artırmadığını*, çünkü MEB'in yapılandırmacılığın uygulanabilirliğini artıracak düzenlemeler yapmadığını (% 75,0) ve hali hazırda *davranışçı bir yapıda hizmet vermeye devam ettiğini* (% 75,0) ifade etmektedirler. Öğretim üyelerinin 1/3'i kesinlikle *hiçbir eğitim kademesinde yapılandırmacılığın uygulanmadığı* kanaatini taşımakla birlikte, yarısından biraz fazlası (% 54,5) genel olarak *değişik eğitim kademelerinde yapılandırmacılığın uygulandığı* kanaatindedir. Nerede uygulandığı hususunda ise; ortaöğretime göre ilköğretimde (% 45,5), devlet okullarına göre de özel okullarda (% 41,1) daha çok uygulandığı yönünde görüş bildirmektedirler. Bununla birlikte öğretim üyelerinin tamamına yakınının (% 91,1) *münferit olarak her eğitim kademesinde yapılandırmacı öğretmenlere rastlamanın mümkün olduğu* görüşü üzerinde uzlaştıkları söylenebilir. Somut yaşantıların ön planda olması, yaparak-yaşayarak öğrenmenin merkeze alınması ve oyun yönteminin ağırlıklı olarak kullanılması nedenleriyle *okulöncesi eğitimin*

yapılandırıcılığa daha uygun olduğu fikri akla gelmekle birlikte, öğretim üyelerinin yalnızca 1/3'i bu görüşü desteklemiş, 1/3'i reddetmiş ve oldukça yüksek bir oranda (1/3) öğretim üyesi ise bu hususta fikri olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğretim üyeleri yapılandırıcılığı uygulamayan öğretmenlerin, neden uygulamadıklarının bir gerekçesi olarak, yapılandırıcılığın öğretmenlerin otoritesini azaltmasını değil (% 58,9), görev ve yüklerini artırmamasını (% 68,8) göstermektedir.

**Tablo 3:** EPÖ Alanındaki Eğitim Bilimcilerin Yapılandırıcılıkla İlgili Milli Eğitim Bakanlığının Uygulamalarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Yapılandırıcılıkla İlgili Milli Eğitimdeki Uygulamalar	N	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
		f	%	f	%	f	%
Yapılandırıcılık Türk Milli eğitiminin niteliğini artırmamıştır	112	59	52,7	38	33,9	15	13,4
Milli Eğitim davranışçı bir yapıda hizmet vermeye devam etmektedir	112	84	75,0	19	17,0	9	8,0
Okul öncesi eğitiminde yapılandırıcılık uygulanmaktadır	112	38	33,9	34	30,4	40	35,7
Yapılandırıcılık, eğitim kademelerinin hiçbirinde uygulanmamaktadır	112	33	29,5	61	54,5	18	16,0
Yapılandırıcılık özel okullarda daha çok uygulanmaktadır	112	46	41,1	39	34,8	27	24,1
Yapılandırıcılık İlköğretimde ortaöğretimden daha iyi uygulanmaktadır	112	51	45,5	33	29,5	28	25,0
Her kademededen münferit yapılandırıcı öğretmenlere rastlamak mümkündür	112	102	91,1	2	1,8	8	7,1
Yapılandırıcılık öğretmenlerin otoritesini azalttığı için işine gelmemektedir	112	35	31,3	66	58,9	11	9,8
Yapılandırıcılık öğretmenlerin görev ve yüklerini artıracacağı için benimsenmemektedir	112	77	68,8	30	26,8	5	4,4
MEB yapılandırıcılığın uygulanabilirliğini artıracak düzenlemeler yapmamaktadır	112	84	75,0	17	15,2	11	9,8



**Şekil 3:** EPÖ Alanındaki Eğitim Bilimcilerin Milli Eğitimdeki Yapılandırıcılık Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Şekil 3'te yer alan sonuçlar EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırıcılığın milli eğitimde büyük ölçüde uygulanmadığı fikrinde birleştikleri şeklinde yorumlanabilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ulaşılan ilk temel sonuç, EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin derslerinde yapılandırıcılığın gereği olan uygulamalara yer vermeye çalıştıkları sonucudur. Ancak öğretim üyeleri tüm

derslerinde ve her zaman yapılandırmacı uygulamalara yer veremediklerini de ifade etmektedirler. Bazı öğretim üyelerine göre bunun nedeni derslerin ve şartların uygun olmamasıdır. Ancak bazı öğretim üyeleri ise şaşkıncu bir şekilde lisans ve lisansüstü derslerin yapılandırmacılığın uygulanmasında fark oluşturmadığını da dile getirmişlerdir. Hâlbuki lisans derslerindeki öğrenci sayısı, genel olarak lisansüstü derslerden daha fazladır. Öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrenci sayısının az olması, uygulamaların etkililiği açısından önemlidir (Çeliköz, 2006). Öğrencinin yakından tanınması yani onların ilgilerine, kapasitelerine, yeteneklerine ve tüm yönleriyle bireysel özelliklerine vakıf olma, ders saati dışında gerek danışman olarak ve gerekse ders yürütücüsü olarak uzun vadeli iletişime geçme, rehberlik yapma imkânları lisansüstünde daha fazladır. Lisansüstü öğrencileri öğrenme sorumluluğuna sahip olan ve belli bir başarı puanına göre seçilerek gelmiş öğrencilerdir. Bu öğrenciler genellikle kendi istekleri ve ihtiyaçlarına göre derslerini seçebilmekte, araştırma-inceleme stratejileri ve problem çözme yöntemleri doğrultusunda proje çalışmaları yapabilmekte, teknolojiyi aktif olarak kullanabilmekte, işbirliği içinde, yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânına daha fazla sahip olabilmektedir. Lisansüstü öğrencilerin tümünün yakından tanınması, bireysel özelliklerinin bilinmesi bir yana adının bile öğrenilmesi mümkün olmamaktadır. Yani öğrenciyi merkeze alan öğretim uygulamalarında öğrencilerin sayısı ve hazırbulunuşluk düzeyi önemli bir etkidir. Bu durumda öğretim üyelerinin lisans derslerinde yapılandırmacılık doğrultusunda tüm öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak *araştırmasını, düşünmesini, üretmesini sağlayacak ortamlar oluşturma*; öğrenmeyi kolaylaştırmak için *farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanma*; öğrenmenin gerçekleşme durumlarını belirlemek için *alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanma gibi uygulamaları, bireysel ya da öğrenci merkezli olarak gerçekleştirebilmeleri ve etkili öğretim yapabilmeleri zor görünmektedir. Buna göre öğretim üyelerinin bu uygulamaları gerçekleştirirken genellikle öğrencilerin ortak özellikleri doğrultusunda hareket ettikleri söylenebilir. Bu ise yapılandırmacıktan ziyade davranışçı yaklaşımın bir göstergesidir. Ancak bu durum onların bu uygulamaları öğretim sürecindeki sistemden kaynaklanan tüm olumsuz şartları bertaraf edip, tekil durumlara indirgeyerek cevap verdiklerini göstermektedir. Yani öğretim üyeleri daha önce bu uygulamaları şartlar uygun olduğunda en az bir kez dahi uygulamış olmalarını dikkate alarak genelleme yaptıkları söylenebilir. Ayrıca bu durum öğretim üyelerinin kendileriyle ilgili genel algılarının ya da öz güvenlerinin yüksek olmasından da kaynaklanabilir. Zira literatürde özellikle nicel yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmalarda genel olarak görülen, veri sağlayıcı grupların kendilerine ilişkin olumlu görüş bildirme eğilimi bu araştırmada da söz konusu olabilir. Yapılan pek çok araştırmada öğrenciler öğretmen ve öğretim elemanlarını öğretmenlik meslek bilgi ve becerileri açısından yeterli bulmazken; öğretim elemanları ya da öğretmenler bunun tersine kendilerini oldukça yeterli bulmaktadırlar (Aksu, Çivitçi ve Duy, 2008; Arslantaş, 2011; Erdem ve Sarıtaş, 2006; Murat, Arslantaş ve Özgan, 2006; Özaydınlık, Kabaran, Göçen ve Altıntaş, 2014; Öztürk, Yalvaç-Hastürk ve Demir, 2013; Tosuntaş, 2013; Uslu ve Avcı, 2016). Yani öğretmen ve öğretim elemanlarının öğretmenlik becerilerine ne derece sahip oldukları hususunda öğrenciler ile öğretmen/öğretim elemanı görüşleri arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Örneğin Bozpolat, Usta ve Uğurlu (2016)'nın sınıf yönetim becerileriyle ilgili yaptıkları araştırmada öğretim elemanları kendilerini öğrenci merkezli ve çağdaş sınıf yönetim davranışlarına sahip bulurken, öğrenciler öğretim elemanlarını öğretmen merkezli ve geleneksel bulduklarını ifade etmişlerdir. Şen ve Erişen (2002)'in Teknik Eğitim fakültesinde yaptıkları çalışmada ise öğrenciler; öğretim elemanlarını etkili öğretmenlik davranışları açısından yetersiz bulurken, öğretim elemanları kendilerini oldukça yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak bu araştırmada da öğretim üyelerinin kendilerine yönelik algılarının yüksek olabileceği, niyet olarak yapılandırmacıktan yana olmakla birlikte, derslerin uygulanmasında yapılandırmacıktan daha çok geleneksel yaklaşımlara yer veriyor olabilecekleri düşünülmektedir.*

Araştırmada ulaşılan bir diğer temel sonuç, *eğitim fakültelerinde verilen yapılandırmacı uygulamalarla* ilgilidir. Yapılandırmacı öğretim programları ve bu programların uygulanmasında uzman olan öğretim üyeleri, eğitim fakültelerine ilişkin görüşlerini kendi gözlemleri ve tahminleri doğrultusunda belirtmiştir. Buna göre öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğu, eğitim fakültelerinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılandırmacıya göre yapılmadığını öne sürmektedir. Uzman perspektifiyle ortaya koydukları bu görüşte, kendi derslerini tam olarak yapılandırmacılık ekseninde yürütememelerinin de etkisi olduğu düşünülmektedir. Çünkü kendi derslerindeki şartlar diğer öğretim elemanları için de büyük ölçüde geçerlidir. EPÖ Alanındaki diğer meslektaşlarının uygulamalarıyla ilgili olarak öğretim üyelerinin 1/5'i her ne kadar görüş bildirmese de yarısından fazlası, aynı ortamlarda ve aynı dersleri verdikleri için ve kendi aralarındaki diyaloglar vasıtasıyla, uygulamalara ilişkin genel anlamda edindikleri bilgilerine dayanarak onların da

uygulamalarının yapılandırmacı olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğretim üyelerinin bir kısmının ayrıca diğer bölümlerdeki öğretim üyelerinin yapılandırmacı bir anlayışa bile sahip olmadığını düşündükleri söylenebilir. Bu bulgular öğretmen yeterliklerini ya da niteliklerini ele alan pek çok çalışmada belirtilen; eğitim fakültelerindeki bazı öğretim elemanlarının yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin yeterlilik sahibi olmadığı ve bu fakültelerdeki eğitimlerde yaygın olarak geleneksel yaklaşımların kullanıldığı görüşünü destekler niteliktedir (Gür, Dilci ve Arseven, 2009; Kardaş, 2014; Schell ve Janicki, 2013; Şahin, 2014; Şişman, 2009; Tanrıseven ve Cengizhan, 2013; Yalçın-İncik ve Tanrıseven, 2012; Ünver, 2010). Öğretim üyelerine göre bu durumun diğer bir nedeni de öğretmen yetiştiren programlardan kaynaklanmaktadır. Yapılandırmacılığın uygulanması şüphesiz kolay değildir. Zaten ne kadar iyi anlaşılırsa anlaşılın ve ne kadar kararlı bir biçimde uygulanırsa uygulansın yine de yapılandırmacı öğrenmelerin gerçekleşmeme olasılığı vardır (Şahin (2014). Bunun yanında programların, yapılandırmacı uygulamalara yeterince fırsat sunmaması, bu yaklaşımın sadece teorik olarak *bilme ve kavrama* düzeyinde öğrenilmesini beraberinde getirmektedir. Zira öğretmen yetiştirme programları, istisnasız her öğrenciyi anlamlı öğrenmeye teşvik etmekten ve geleceğin öğretmenlerini hazırlamaktan sorumludur. Programların süresi ve içeriği öğretmenlerin niteliğinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmen eğitiminde temel öğelerden birisi teori ve uygulama arasındaki uyumu sağlamaktır (Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015). Ancak öğretim üyelerine göre, mevcut programlar öğrenciler için yapılandırmacı uygulamalar tasarlama ve bunları pratik etme imkânı sağlamamaktadır. Bu durumda öğrencilerin öğretmen olduklarında, teori ve uygulama arasında bocalama yaşaması muhtemeldir. Ancak hizmet öncesinde yapılandırmacılığın bilinmesinden ziyade buna uygun bir anlayışı kazandırabilmenin daha önemli olduğu da söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin görev yaptığı ilk yıllarda kendini geliştirmeye daha istekli, daha yenilikçi ve daha idealist oldukları bilinmektedir. Bilgi niteliğindeki eksiklikler her ne kadar sonradan tamamlansa da yapılandırmacılığa yönelik duyuşsal eksiklikler ya da gelenekseli benimseyen yaklaşımlardaki davranışların değişimi kolay olmayacaktır. Kaldı ki öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu pedagojik formasyon eğitimi alanların bu anlayışa sahip olmadan mezun olduklarını da düşünmektedir. Bu programlarla nitelikli öğretmen yetiştirilemediğini vurgulayan pek çok araştırma sonucu da bu bulguyu desteklemektedir (Azar, 2011; Durmuşçelebi, 2015; Gömleksiz, Kan ve Murat, 2016; Yalçın-İncik ve Akay, 2015; Yapıcı ve Yapıcı, 2013; Yıldırım ve Vural, 2014).

Araştırmada ulaşılan son sonuç *Milli eğitimdeki yapılandırmacı uygulamalarla* ilgilidir. EPÖ alanındaki öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu MEB'in yapılandırmacılığın uygulanabilirliğini artıracak düzenlemeler yapmadığını ve hali hazırda davranışçı bir yapıda hizmet vermeye devam ettiğini belirtmiştir. Bu sonuç öğretim üyelerinin kendi uygulamaları ve eğitim fakültesindeki uygulamaların bir yansıması olarak da kabul edilebilir. Yükseköğretim sisteminin yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen ve bu doğrultuda uygulamalar yapabilecek donanımda öğretmenler yetiştiremediği diğer araştırma bulgularında tartışılmıştı. Kaldı ki bu donanıma sahip öğretmenler yetiştirilse bile MEB'in bu öğretmenlerin yapılandırmacı uygulama yapabilmeleri için gerekli düzenlemeleri yaptığı da söylenemez. Çünkü MEB'in hizmet içi eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sınavları, öğretim programları, okulların fiziki yapıları, yönetim-organizasyon ve mevzuatlarla ilgili yaptığı düzenlemelerin yapılandırmacı eğitimin öngörülerini tam olarak kucaklayamadığı (Baş, 2011; Demir, 2009; Gömleksiz ve Erten, 2010; Helvacı ve Kıcıroğlu, 2010; Kefi, Çeliköz ve Erişen, 2013; Kenan ve Özmen, 2010; Kurtdede, 2010; Özdemir ve dğr., 2006; Yazıcı, 2009) tüm akademik camiada dile getirilmekte, sürekli araştırma konusu olarak ele alınmaktadır. Öğretim üyeleri eğitim araştırmalarını takip eden ya da bizzat bu araştırmaları yürütenler olarak bu konuda literatüre hâkimdir. Dolayısıyla öğretim üyelerinin, milli eğitimdeki yapılandırmacı uygulamalarla ilgili görüşlerinde daha çok literatüre ve yakın çevresindeki öğrenci gözlemlerine dayanarak görüş bildirdikleri düşünülmektedir. Nitekim farklı öğretim kademelerindeki yapılandırmacı uygulamalara ilişkin fikir beyanında bulunmayan öğretim üyesi oranının yüksek olması, onların kararsızlıklarını yansıtabileceği gibi milli eğitimdeki öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin gözlemlerden uzak olma ihtimallerini de düşündürmektedir. Oysaki öğretmen yetiştiren kurumlarla, paydaş durumundaki MEB okulları ve buralarda görev yapan öğretmenler arasında aktif sistemli ilişkiler ve sıkı bağlar son derece önemlidir (Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015). MEB ve yükseköğretimin bu süreçleri daha yakından takip etmeyi sağlayacak düzenlemeler oluşturamaması, MEB'e bağlı okullarda araştırma yapmak için dahi pek çok prosedürün, sınırlılıkların ve engellerin var olması, akademik camianın MEB'e bağlı eğitim-öğretim faaliyetlerinden uzak kalmasına neden olabilmektedir. Bu faktörler göz önüne alındığında öğretim üyelerinin milli eğitim sistemiyle ilgili doğrudan yaşantılara sahip olmamalarına rağmen *hiçbir eğitim kademesinde tam olarak yapılandırmacılığın uygulanmadığı ancak kademe farkı gözetmeksizin bazı okullarda*

öğretmenlerin münferit yapılandırmacı uygulamalar yapabilecekleri yönündeki genellemelerinin daha çok okuma ve duyumlara dayalı mantıksal çıkarımlar olduğu düşünülmektedir. Öte yandan yapılandırıcılığın neden uygulanmadığı hususunda ise öğretim üyeleri, öğretmenlerin görev ve yüklerini arttırmasını gerekçe göstermektedirler. Çandar ve Şahin (2013)'in yaptıkları araştırma sınıf yönetimi açısından, Çiftçi, Sünbül ve Köksal (2013)'in yaptıkları araştırma ölçme değerlendirme açısından, Erişen ve Çeliköz (2007)'ün yaptıkları araştırma öğretim ilke, yöntem ve materyalleri açısından bu gerekçeyi teyit etmektedir. Anıl ve Acar (2008)'in yaptıkları araştırmada ise ekstra zaman, emek, sabır vb. maddi-manevi külfetler getirmesi nedeniyle yapılandırıcılığa dayalı öğretimin öğretmenlerin iş yüklerini arttığı bu yüzden de geleneksel yaklaşımları tercih ettikleri ifade edilmektedir. Ayrıca öğretim üyelerinin yarıdan fazlası öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalara yer vermemelerinde otoritelerinin azalmasını etkili bir faktör olarak görmemelerine rağmen Baş (2012) öğretmenin, yetki ve sorumlulukları öğrencilerle paylaşmak istememesi, kendisini tek bilgi kaynağı olarak görmesi ve sınıfı daha kolay yönetmeyi istemesinin yapılandırıcılığı engellediğini vurgulamaktadır. Araştırmada öğretim üyelerinin yapılandırıcılığın Milli Eğitimdeki uygulamalarıyla ilgili dile getirdikleri görüşler içerisinde üzerinde durulması gereken son sonuç, yapılandırıcılığın Türk Milli Eğitim Sisteminin niteliğini arttırmadığı sonucudur. 2005–2006 öğretim yılından itibaren davranışçılık yaklaşımından büyük ölçüde vazgeçilerek yapılandırmacı eğitimin benimsendiği Türk Eğitim Sisteminde eğitimin iyileştirilmesi amacıyla yapılan program geliştirme faaliyetlerinin eğitim bilimciler nazarında beklentileri tam olarak karşılayamadığı söylenebilir. Yapılandırıcılıkla birlikte tabii ki kayda değer pek çok yenilik ve gelişme söz konusu olmuştur. Ancak uluslararası düzeyde gerçekleştirilen PISA, TIMMS, PIRLS gibi okuma-anlama ile fen-matematik alanındaki temel becerilerin ölçüldüğü sınavlarda ülkelerin eğitim karnesi ortaya çıkmaktadır. Sınav sonuçları yalnızca öğrencilerin performansını değil aynı zamanda öğretmen ve okulların karakteristik özelliklerini de içeren öğretim programlarını ve dolayısıyla eğitim sistemlerini değerlendirmeye dönük veriler ortaya koymaktadır (Çelebi, Güner, Taşçı-Kaya ve Korumaz, 2014). Bu sonuçlarda Türkiye'nin yapılandırmacı yaklaşıma geçtikten sonra ülkelerarası sıralamalardaki konumunda kayda değer bir değişim olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular tüm unsurlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, öğretim üyelerinin yapılandırıcılığı tam olarak uygulamadıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, bazı uygulamalara yer vermeye çalıştıkları da gözden kaçırılmamalıdır. Ayrıca öğretim üyelerinin görüşleri ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde kendisinden uzaklaştıkça yapılandırıcılığın uygulanması noktasında nicel ve nitel açıdan bir azalma gözlenmektedir. Yani kendisinin dışındaki öğretim üyeleri, eğitim bilimleri bölümü dışındaki diğer fakülte uygulamaları ve milli eğitimin genel uygulamalarına yapılandırıcılığın yansıma oranları azalarak devam etmektedir.

Bu bağlamda araştırmada ulaşılan tüm bu sonuçlar dikkate alındığında yapılandırıcılığın gerek yükseköğretimde ve gerekse milli eğitim sisteminde yeterince uygulanmadığı anlaşılmaktadır. Dünyadaki eğilimler, alanın uzmanı olan eğitim bilimci öğretim üyelerinin yapılandırmacı anlayışı benimsemeleri ve uygulanması taraftarı olmaları, Türk eğitim sistemindeki 12 yılı bulan mevcut yapılandırıcılığa dayalı programlar ve deneyimlerin tümü birlikte dikkate alındığında yapılandırıcılığın Türk eğitim sisteminin odağını oluşturduğu, tercih, eğilim ve kabullenimlerin bu noktada bulunduğu söylenebilir. Buna göre yapılandırıcılığın daha iyi uygulanması için; öncelikle akademik camianın öncülüğünde yapılandırıcılık temalı panel, sempozyum, kongre, çalıştay gibi faaliyetler düzenlenerek tartışılmalı, farklı eğitim kademelerindeki okul ve derslere yönelik nitel ve nicel araştırmaların sayısı artırılarak sağlam veri tabanı oluşturulmalıdır. Bu süreçte YÖK ve MEB'in işbirliği kesinlikle artırılmalı, akademik camia sürece daha fazla dâhil edilmeli, iyi uygulama ve örnekler oluşturulmalıdır. Hem hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları yeniden oluşturulmalı hem de mevcut öğretmenler için hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir. YÖK ve MEB sisteminde yer alan tüm derslerin programlarının düzenlenmesinde ECTS/AKTS'de olduğu gibi; süre, kredi, iş yükü, strateji, araç, ortam, etkinlikler, yöntem-teknik, ölçme ve değerlendirme materyal ve yöntemlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak tanımlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

#### Kaynaklar

Akar, H. (2003). *Oluşturmacı öğrenme sürecinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi öğrencilerinin erişimi, kalıcılık ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

- Aksoy, E. (2013). *A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aksu, B., Çivitçi, A. & Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 17-42.
- Anıl, D. & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.
- Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, temel dayanakları ve eğitim felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 27-48.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Balım, A.G., Kesercioğlu, T., İnel, D. & Evrekli, E., (2009). Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2), 135-148.
- Baş, G. (2011). Türkiye’de eğitim programlarında yapılandırmacılık: dün, bugün, yarın. *Eğitim Dergisi*, Sayı, 32. 01.02.2017, tarihinde <http://www.egitirim.gen.tr> adresinden erişilmiştir.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 203-215.
- Bay, E. & Karakaya, Ş. (2009). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 40-55.
- Bentley, M. L. (1998). Constructivism as a referent for reforming science education. In M. Lorochele, N. Bednarz & J. Garrison (Eds.). *Constructivism and education*, (233-249). Cambridge University Press.
- Bilasa, P. Kaya, Z. & Tüfekçi, S. (2009). *Teknoloji ve tasarım eğitiminde yapılandırmacılık uygulamaları*, XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, (1-3 Ekim 2009), İzmir.
- Bozpolat, E., Usta, H. G. & Uğurlu, C. T. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının sınıf yönetim modellerine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Electronic Journal of Social Sciences* 15(59), 1157-1173.
- Büyüköztürk, Ş. (2005 ). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-148.
- Chen, S. (2001). Constructing a constructivist teacher education: a Taiwan experience. In Y. Cheng, K. Chow, & K. Tsui (Eds.), *New teacher education for the future: International perspectives* (pp. 261-290). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Çandar, H., & Şahin, A. E. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 109-119.
- Çelebi, N., Güner, H, Taşçı-Kaya, G. & Korumaz, M. (2014) Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 33-75. doi: 10.7596/taksad.v3i3.329.
- Çeliköz, N. (2006). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri ve organizasyonu. Arı, R. & E. Deniz (Ed.) *Sınıf yönetimi*, (s.55-88). Ankara: Nobel.
- Çeliköz, M., & Çeliköz, N. (2016). EPÖ öğretim üyelerinin yapılandırmacılık anlayışları. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(1), 8-21.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M., ve Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programlara ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.
- Dangel, J. R. (2013). An analysis of research on constructivist teacher education. *In education*, 17(2), 87-113.

- Demir, S. (2009). *İlköğretim okullarında 1-5. sınıflarda yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasında öğretmen ve yöneticilerin karşılaştığı sorunlar. (Gaziantep ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766.
- Erdem A. & Sarıtaş, E. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algıları (PAÜ örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 525-538.
- Erişen, Y. & Çeliköz, N. (2007). Eğitimde bilgisayar kullanımı. Demirel, Ö & Altun, E. (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve materyal tasarımı*, (s. 111-144), Ankara: PegemA.
- Ev, H. (2010). Yapılandırmacılık: din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi için tehdit mi yoksa fırsat mı? *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(16), 21-26.
- Fer, S. (2005). *1923 yılından günümüze Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme*. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, (7-9 Aralık 2005), İstanbul.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. & Murat, A. (2016) Pedagojik formasyon kursuna kayıtlı öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 53, 37-49. doi: 10.9761/JASSS4867.
- Gömlüksiz, M. N. & Erten P. (2010). Mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler: nitel bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 174-198.
- Günay, R., & Toy, B. Y. (2015). Metaphorical analysis of teacher trainers' conceptualization of constructivist education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 51-68.
- Güney, M. Y. (2106) *Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen etkinliklerin okul öncesi öğretmen adaylarının tutum ve başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.
- Gür, T., Dilci, T. & Arseven, A. (2009). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri: Bir söylem analizi. *Karadeniz*, 17, 27-39.
- Helvacı, M. A. & Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazırbulunuşluk düzeyleri (Uşak ili örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 21, 1-30.
- Igo, B. L., Kiewra, K. A. & Bruning, R. (2004). Removing the snare from the pair: using pictures to learn confusing word pairs. *The Journal of Experimental Education*, 72(3), 165-178.
- Kablan, Z. & Kaya, S. (2014) Preservice teachers' constructivist teaching scores based on their learning styles. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(12), 65-77.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardaş, M. N. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla ilgili farkındalık ve yeterlikler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 779-791.
- Kaya, H. İ. & Karakaya, Ş. (2012). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme eğilimlerine etkileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 79-95.
- Kefi, S., Çeliköz, N., & Erişen, Y. (2013). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeyleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(2), 300-319.
- Kenan, O. ve Özmen, H. (2010). *Bir reform olarak yeni öğretim programları*. II. International Congress of Educational Research, (April 29-May 01), Turkey: Antalya.
- Köse, E. Ö., Gül, Ş. & Konu, M. (2014). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve ortaöğretimde uygulanabilirliği hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 84-95.
- Kurtdede, F.N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Matthews, M. R. (2002). Constructivism and science education: a further appraisal. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 121-134.
- Murat, M., Aslantaş, H. İ. & Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 263-278.
- Oğuz, A. (2009) Öğretmen eğitimi programlarındaki uygulamaların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunun öğretmen adayı görüşleriyle değerlendirilmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 129-155.
- Özaydınlık, K., Kabaran, H., Göçen, G. & Altıntaş, S. (2014). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerine ilişkin algıları (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 9(8), 697-710.
- Özdemir, Ç., Yüksel, G., Cemaloğlu, N., Çakmak, M., Çeliköz, N., Erişen, Y., Uysal, H., & Doğan, O. (2006). *Türkiye’de öğretim elemanları*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı-SETA Yayınları*, 17, 12-16.
- Öztürk, N., Yalvaç-Hastürk, H. G. & Demir, R. (2013) İlköğretim 4-5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 25-36.
- Qablan, A.M. & DeBaz, T. (2015). Facilitating elementary science teachers’ implementation of inquiry-based science teaching. *Teacher Development*, 19 (1), 3- 21.
- Özusağlam E., Atalay A., Toprak S., (2009). *Web tabanlı anket hazırlama sistemi*. XI. Akademik Bilişim Konferansı, (11-13 Şubat), Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.
- Papan, N. & Sompong, N. (2012). A development of training model based on constructivism theory for teachers under the jurisdiction of the basic education commission. *Social and Behavioral Sciences*, 64, 665-670.
- Schell, G., & Janicki, T. (2013). Online course pedagogy and the constructivist learning model. *Journal of the Southern Association for Information Systems*, 1(1), 26-36.
- Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 115-139.
- Şen, H., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Sherman, A. & MacDonald, L. (2007). Pre-service teachers’ experiences with a science education module. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 525-541.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir bakış. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5),115-139.
- Şimşek, U., Aydoğdu, S. & Doymuş, K. (2012). İyi bir eğitim için yedi ilke ve uygulaması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 241-254.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Tanrıseven, I. ve Cengizhan S. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim fakültesi programlarına yansımaları *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (7), 1019-1037
- Tarman, B. & Acun, İ. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi ve yeni bir sosyal bilgiler hareketi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1)1-16.
- Taşkın Can, B. (2011). The perceptions of pre-service science teachers concerning constructivist perspectives to teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 10(4), 219-228.



- Tonbuloğlu, B. (2014). Mustafa Satı Bey'in görüşleri doğrultusunda yapılandırmacılık anlayışına farklı bir bakış açısı. *Turkish Studies* 9(8), 841-852. doi:10.7827/TurkishStudies.7078
- Tosuntaş, Ş. B. (2013). *Eğitim bilimleri bölümü öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Uslu, T. & Avcı, M. (2016). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 611-637.
- Ünver, G. (2010). Öğretim elemanlarının öğrenci merkezli eğitimi uygulama yeterlikleri: Sosyal alanlarda eğitim veren fakültelerin bakış açısı. *Eurasian Journal of Educational Research*, 10(41),183-199.
- Yalçın-İncik, E. & Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.
- Yalçın-İncik, E. & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi-KEFAD*, 16(2), 179-197.
- Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8(8), 1421-1429.
- Yavuz, M., Özkartal, T. & Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yazıcı, E. (2009). *İlköğretim matematik dersi 6. sınıf öğretim programının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Yıldırım, İ. & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.
- YÖK. (2017). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi* <<https://istatistik.yok.gov.tr/>> Erişim tarihi: 15.01.2017.