

## DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YÖNTEM YETERLİLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kamil Coşkun  
Muş Alparslan Üniversitesi  
[kamilcoskun@gmail.com](mailto:kamilcoskun@gmail.com)

### Özet

Bu çalışmanın amacı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilik düzeylerini ve bunu etkileyen faktörleri belirlemektir. Veriler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 200 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninden Yapılandırmacı Öğrenme ile ilgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği (Karadağ, 2007) ve Kişisel Bilgi Formu uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilikleri genel ve alt boyutları açısından orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, coğrafi bölge, görev yapılan okul türü, mezun olunan fakülte türü değişkenlerine göre oluşan gruplar arasında anlamlı fark bulunmazken; mesleki kıdem, öğretmenlik mesleğine ve yapılandırmacı yönetime ilişkin bilgi ve tutum düzeyi değişkenlerinin, öğretmenlerin yapılandırmacı yöntem yeterlilik düzeylerini anlamlı şekilde farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yapılandırmacı yöntem, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, öğretmen yeterlilikleri.

## THE EXAMINATION OF CONSTRUCTIVIST LEARNING SUFFICIENCY LEVELS OF RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS KNOWLEDGE TEACHERS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

### Abstract

The aim of this study is to determine the levels of constructivist learning sufficiency of teachers of Religious Culture and Ethics Knowledge and the factors affecting constructivist learning approach. Data was collected from 200 teachers of Religious Culture and Ethics Knowledge, working in primary and secondary schools, through Teachers' Sufficiency Scale (Karadağ, 2007), related to constructivist learning approach, and personal information forms. According to the results, it was found that the sufficiency of constructivist learning approach of teachers of Religious Culture and Ethics Knowledge were average in terms of general and sub-dimensions of constructivist learning approach. Additionally, the variables, seniority system, the knowledge and attitude levels of teachers directed towards constructivist learning, are the factors employed to predict the sub-dimensions of constructivist learning as no significant difference was found by sex, age, education level, geographical region and the type of faculty graduated and type of school worked in.

**Key Words:** constructivist learning, teacher of religious culture and ethics knowledge, sufficiency of teacher

### GİRİŞ

Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 9). Artık günümüz insanından bağımsız öğrenme, problem çözme, iletişim becerileri, empati, zor anlarda isabetli kararlar alıp bunları uygulayabilme, yaratıcı düşünme, işbirliğine yatkın olma, kendi kendini yönetebilme, eleştirel düşünme vb. nitelik ve becerilere sahip olarak okullarından mezun olmaları beklenmektedir. Kürsü hakimiyetine, söze, anlatıma ve ezbere dayalı, öğrencinin genelde izleyici konumunda olduğu tek yönlü geleneksel öğretme yaklaşımının yerine karşılıklı etkileşimin yoğun olduğu, öğrencinin aktif bir rol alarak

kendisinin öğrendiği bir anlayış yerleştirilmeye çalışılmaktadır (Parladır, 2003: 5). Bu durum, günümüzde yeni yeni kabul görmeye başlayan yapılandırmacı öğrenmenin temel dayanağını oluşturmaktadır.

Öğrenme ortamlarında bireyin aktif katılımının gerekliliğini vurgulayan ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya yönelik öğrenci merkezli yaklaşımlar, son yıllarda öğretim programlarında yerini almıştır. Söz konusu yaklaşımlardan biri de yapılandırmacı yaklaşımdır. 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında, öğrenciyi sınıf içinde sürekli pasif tutan, öğretmeni dinlemekten başka bir öğrenme biçimi sunamayan öğrenme yöntemleri bir kenara bırakılarak; öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin düzeyine uygun öğrenme yöntem ve teknikleriyle araştırmaya ve isteyerek öğrenmeye olanak sağlayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir.

### **Yapılandırmacı Yaklaşım**

Yapılandırmacılık ülkemizde, İngilizce *constructivism* sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. Yine oluşturmacılık, kurmacılık, bütünleştiricilik, yapılandırıcı öğrenme, yapısalıcı öğrenme, oluşumcu yaklaşım gibi kelime ve kavramlarla yapılandırmacılık ifade edilmektedir (Demirel, 2001: 241). Yapılandırmacılık öğrenenin bilgiyi, bireysel ve sosyal olarak kendisinin yapılandırıdığını kabul eden bir yaklaşımdır (Özden, 2005). Bu yaklaşıma göre her birey, bireysel olarak çevresindeki dünyaya ilişkin kendi anlamını; deneyimleri ve ön bilgileri üzerine bilişsel ve sosyal süreçler yardımıyla yapılandırmaktadır (Chee, 1997; Richardson, 1997; Winitzky ve Kauchak, 1997; Aviram, 2000; Zion, Michalsky ve Mevarech, 2005).

Bu yaklaşıma göre öğrenme; öğrenenin ön bilgileriyle yeni bilgi, düşünce ve deneyimlerinin ilişkilendirilmesini içeren bireysel ve aktif bir süreçtir (Naylor ve Keogh, 1999; Liang ve Gabel, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, bilgilerin bireye özgü biçimde anlamlandırılması ve yorumlanması olduğundan her bireyin bilgileri yapılandırma biçimi farklılık göstermektedir (Oğuz, 2004; akt. Balım ve dğr. 2009: 57).

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine; tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi sürece etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirilir. Bu noktada bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi oluşturur ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999: 370).

Yapılandırmacı öğrenme kuramının amacı, sunulan bilgi üzerinde düşünen, yeni bilgiler oluştururken varsayımlar kuran, alternatif çözüm yollarına bağlı ortaya çıkabilecek sonuçları sorgulayan, günlük yaşamdaki sorunlara eleştirel bir yaklaşımla bakan, özgür düşünmeyi destekleyen, eleştirel insan tipini yetiştirmektir (Beydoğan, 2002). Yapılandırmacı öğrenme kuramının uygulanması ile birlikte *öğretmen merkezlilik, tek doğru cevabı aramak, ezber bilgi, sınavlar için öğrenme* gibi sorunlar ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. Yapılandırmacıların kullandığı eğitim kavramları, onların öğrenmeye nasıl baktıklarını açıklar. Yaygın olarak kullanılan kelime ve kavramlar arasında *anlamli öğrenme, keşfederek öğrenme, bağlamsal öğrenme, düşünmeyi düşünme, araştırma ve keşfetme ve problem çözme* sayılabilir (Özden, 2005). Yapılandırmacı öğrenme ortamları bu kavramların gerektirdiği becerilerin geliştirilmesine olanak sağlayabilmelidir. Geleneksel yöntemde dersler alışılmış bir şekilde işlenirken, yapılandırmacı öğrenme kuramında ders işlenişleri öğretmenlerin ve öğrencilerin yaratıcılıklarına göre değişebilmektedir (Özdemir ve Kiroğlu, 2011: 268).

### **Din Kültürü Derslerinde Yapılandırmacı Yöntem**

Bir önceki başlık altında verilen bilgilerden yola çıkarak yapılandırmacı anlayışa göre okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin en genel amacı, bir başka deyişle sınıfın içi ve dışında gerçekleştirilen etkinliklerin nihai amacı, "sosyalleşme ve bireyselleşme sürecinde genç insanlara yardım etmek" şeklinde özetlenebilir (Ev, 2010: 123). Bu yüzden bilgilerin, normların ve değerlerin iletilmesini, bunların öğrenciler tarafından içselleştirerek kendi bireysel kimliklerinin oluşum sürecine nasıl dahil edebileceklerini dikkate alan bir bakış açısına ihtiyaç vardır. Bu ise başlangıç noktası olarak ele alınan konunun, öğrencinin kişisel özelliklerini ortaya çıkarabileceği bir ortamın oluşturulması ve öğrencinin de bu sürece dinamik ve aktif bir şekilde katılımıyla olur, çünkü katılmayı öğrenmek, en iyışekilde katılarak yapılır (Miedema, 2003: 231). Dolayısıyla, öğreneni merkeze alarak gerçekleştirilen eğitimin, bilmeyi öğrenme, yapmayı öğrenme, birlikte yaşamayı öğrenme ve olmayı öğrenme gibi becerilerin geliştirilmesine odaklanması gerekir (Jackson, 2007: 120). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinin bunların hepsiyle ilgisinin bulunması, bir başka ifadeyle aynı amaçlara sahip olması kaçınılmazdır (Ev,

2010: 123). Çoğulcu toplumlarda zorunlu bir ders olarak DKAB derslerine bu tür işlevlerin yüklenmesi ise her bir öğrencinin benlik duygusunu, kültürel bağlılığını devam ettirmek ve aynı zamanda paylaşılan bir kültürdeki diyalogo ilerletmek için yeni öğretici yaklaşımları gerekli kılmaktadır (Flornes, 2003: 130; akt. Ev, 2010: 123).

İngiliz din eğitimcisi Michael Grimmitt, özellikle sosyal yapılandırmacılıktan elde edilen metotlarla eğitim ve öğretimin yapılandırmacı modellerinin din eğitimi ve öğretiminde de geliştirilebileceğini belirtmektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler, düşüncelerini ve sorunlarını kendi kendilerine keşfetmek ve kendileri bir sonuca ulaşmak için teşvik edilmektedirler...Grimmitt'in uygulamasında pedagoji, dinlerdeki ve geleneklerdeki ataerkil düzen, esitsizlik ve adaletsizlik sorunlarını tespit etme aracıdır, öğretmenlerin ve öğrencilerin dini ve felsefi konuları eleştirel bir şekilde incelemeye zorlandıkları bir çerçeve yaratır (Flornes, 2003: 134). Bu tür bir din dersi anlayışını dinden öğrenme olarak isimlendiren Grimmitt, bu kavramı söyle tasvir ederek açıklığa kavuşturmaya çalışmaktadır (Ev, 2010: 124).

“Dinden öğrenen öğrencilerden bahsettiğimde, öğrencilerin yaptıkları dinle ilgili çalışmalardan kendileri hakkında öğrendikleri şeyleri kastediyorum, yani kendi iç dünyalarındaki ve tecrübelerindeki isaretler sayesinde nihai sorularının farkına varmak ve bunlara nasıl cevap vereceklerini düşünmek hakkında; temel değerleri sezme ve bunları yorumlamayı öğrenmek hakkında; kendi inançlarıyla değerlerinin birer sahis olarak kendi gelişimleri üzerindeki şekillendirici etkisini tanımak hakkında; kendilerinin inanç ve değerlere sahip olmasıyla bağlantılı cevaplar üretmenin kaçınılmazlığı hakkında; kendi deneyimlerinde manevi bir boyut fark edebilme imkanı hakkında; özellikle kişisel inanç ve amellerle ilgili konularda kendi karar verebilmelerinin sorumluluğunu üstlenme gerekliliği hakkında öğrendikleri şeyleri kastediyorum” (Jackson, 2005: 205).

Dolayısıyla bu tür bir din eğitiminden anlaşılana, dinin eğitimsel olarak işlenmesidir. Buna göre ders programının içeriğini din değil, öğrencinin hayatı, yaşadıkları ve dünyası belirler ve bu öğrencilerin ahlaki ve manevi gelişimine katkıda bulunan ve temel hedefi öğrencileri insancillastırmak olan bir din eğitimi ve öğretimi anlayışıdır. Kısacası bu tür bir din dersinde temel amaç çocuğun eğitimine katkı sağlamaktır (Hull, 2003). Öğrencileri bir dine inandırmaya çalışmak yerine, sosyal ve günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde yol gösterici bir mahiyet taşıyan, inançlı insanların sosyal dünya hakkında eleştirel olarak düşünmelerine yardımcı olmayı, somut sosyal durum ve olaylar için eylemde bulunmayı esas alan sosyal din eğitimi modeline benzer şekilde, hak, adalet, özgürlük, eşitlik, ekolojik denge, küresel ısınma, insan hakları vb. Sorunların işlendiği probleme dayalı bir içerikle öğrencilerin bilinçlenmesidir (Köylü, 2006: 126). Asıl olan, bireyin kendini bağımlı hale getiren şeylerden kurtularak özerk ve sorumlu bir yetişkin ve yetkin bir insan haline gelmesidir. Öğrencilerin bir taraftan kültüre girmelerinin, bir taraftan da bilinçlerinin yükseltilmesinin sağlanmasıdır. Belli bir modele göre yetişkinler üretmek yerine, her insanda kendi olmasını engelleyen şeyi açığa çıkararak onlara bireysel dehalalarına ve niteliklerine göre olma ve yaşama imkanı sunulmasıdır (Evkuran, 2010; akt. Ev, 2010: 125).

Eğitimin, dolayısıyla din eğitiminin özgürleştirici bir süreç olarak işleyebilmesi için ise eleştiriye açık oluş halini canlı tutmayı sağlaması gerekir. Çünkü eleştiriye açık oluş hali, bireysel ve toplumsal bilinçlenme sürecini geliştirerek olasılıklarla dolu olan gelecekte daha olumlu şartlara zemin hazırlayabilir. Bu bağlamda ‘ben’in, sınırları belli olan ve değişmeyen bir varlık olarak algılanmasını çokça eleştiren ve var oluştaki kaçınılmaz yorumsallığı tekrar gündeme getiren postmodern felsefe, sürekli olarak tek sesliliği ve monizmi savunan modernitenin bu düşünüş biçimini ciddi bir şekilde eleştiriye tabi tutmuştur (Şahin, 1998: 67).

Bu yaklaşımla gerçekleştirilecek DKAB derslerinde de göreceli bir bilgi anlayışıyla, kişilere göre hakikatlerin farklı olabileceği kabul edilecektir. Bu ise genelde dinlerin hakikati kendilerinin temsil ettiği ile vurgu seviyesi farklı olsa da hakikatin mutlaklığına ve herkesten bağımsız olarak var olduğu inancına ters düşmektedir. Bir başka şekilde ifade edilecek olursa, yapılandırmacı öğrenme kuramının savunduğu bilgi ve hakikat anlayışı geleneksel anlamda kabul gören böyle pozitivist bir bilgi ve hakikat anlayışına uymamaktadır (Kaymakcan, 2007: 182). Ayrıca söz konusu bu yeni anlayış herhangi bir din içinde var olan farklı mezhep veya dini yorumları da derste dikkate almayı gerektirmektedir. Dinler içindeki kültürel biçimlendirmeden kaynaklanan olumsuz unsurlar üzerinde yeniden düşünmenin de önünü açacak olan bu tür bir yaklaşım, bu bakımdan din eğitimi ve öğretimi alanında, insan özgürlüğünün önünü açması, bireysel kimlikleri inşa etme ve bireyin hayatının

anlamlandırmasında yararlanacağı unsurların çeşitlenmesini sağlama hususunda olumlu katkılar sağlayabilecektir (Altaş, 2010: 204).

Tam bu noktada, yani DKAB derslerinde farklı dinlerin ya da İslam dini içerisindeki mezhebi ve tasavvufi oluşumların aynı anda içeriğe dahil edilerek sınıfta öğretim konusu haline getirilmesinin, özellikle ilköğretim seviyesindeki öğrencilerde inanç ve hayatı anlamlandırma konusunda bir kafa karışıklığını ortaya çıkarabileceği gibi bir itirazda bulunmak mümkündür. Bu itiraza göre, farklı kültür ve inançların eğitimini bir arada alan birey, inanç konusunda çatışmalar yaşayacak ve sağlıklı bir şekilde yetişeceğinden öncelikle kendi dininin eğitimini sağlam bir şekilde almasının sağlanması gerekir (Altaş, 2010: 211).

Her ne kadar bu durum, ilk anda geleneksel anlamda gerçekleştirilen bir DKAB dersi için tehdit olarak algılanabilirse de, söz konusu dersin farklı dini arka planları, anlayış ve tecrübeleri olan öğrencileri bir araya getiren zorunlu bir ders olduğu düşünüldüğünde, bu itirazın zayıf kaldığı görülecektir. Yeni bir anlayış ve bakışla gerçekleştirilen böyle bir dersin ülkemizde son zamanlarda konuyla ilgili artan tartışmaların sona erdirilmesi bakımından önemli bir fırsat olması mümkündür. Çünkü daha çok eğitimsel amaçları gözetilen böyle bir ders, gerek farklı dinlerin gerekse aynı din içerisindeki farklı anlayışların öğretim konusu yapılmasına imkan tanıyarak, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, birbirlerini tanımalarına ve anlamalarına böylece hoşgörü ve birlikte yaşama bilincinin oluşmasına sağlayacağı katkı nedeniyle önemli bir adım gibi görünmektedir (Ev, 2010: 126-127).

Diğer taraftan yapılandırmacı öğrenme kuramının iman ve ibadet öğrenme alanlarında kullanılmasına, bu alanlarda tartışma ve yorum yapmanın uygun olmayacağı söylenerek eleştiri getirilebilir. Fakat kuram açısından önemli olan, iman ve ibadet gibi öznel bir alanda öğrencilerin kendi iç dünyalarındaki, tecrübe ve bilgilerini bir taraftan arkadaşlarıyla paylaşırken, bir taraftan da dinlerinin temel kaynaklarındaki bilgilerle karşılaştırmalarını sağlamaktır. Neticede eski ve yeniyi birlikte anlamlı bir bütün haline getirirken bunu yine kendi dünyalarında bireysel tercihleriyle başarmaları beklenir. Dolayısıyla bu konularda geleneksel din öğretimi uygulamaları esas alındığında da, kendisine “söylenilenleri”, “ezberletilenleri” aynen tekrar etse de, öğrencinin bunları içselleştirmelerinin, kendilerine ait hale getirmelerinin ya da bunlarla ilgili kararlarının yine öznel olacağı, herkesin anladığı kadarıyla bir tecrübe ve yoruma sahip olacağı unutulmamalıdır. Bu Allah’a inanır veya inkar ederken de böyledir, ona ibadet ederken de böyledir. Nitekim aynı dini metinlerle karşılaşmış olmalarına rağmen, tarih bize bu konuda İslam kültürü içerisinde birbirinden ayrı düşünen ve yaşayan kişiler kadar, birçok mezhep, tarikat veya dini yaşayış biçimlerini haber vermektedir (Ev, 2010: 129).

#### **Araştırmanın Amacı**

Brooks & Brooks (1993) tarafından belirtilen tutum ve davranışlar göz önüne alınarak yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir eğitim programının başarılı olabilmesi için, programı uygulayan öğretmenlerin bir takım niteliklere sahip olması gerekir (Karadağ ve diğer, 2008: 387). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğretmen; açık fikirli, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alanında da çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil, uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenendir (Seiley, 1999: 19). Bu doğrultudan hareketle araştırmanın temel amacında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilikleri ne düzeydedir? Sorusuna aşağıdaki alt amaçlar doğrultusunda cevap aranmıştır:

1. DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilikleri, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
2. DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilikleri, öğretmenlerin sosyo ekonomik ve sosyo kültürel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
3. DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilikleri, öğretmenlerin mesleki bilgi ve kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilikleri, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, tarama yöntemine dayalı betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar genelde verilen bir durumu açıklamak, değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür (Çepni, 2007). Tarama modeli ise çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006).

### Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Google Grup sosyal paylaşım web sitesinde faaliyet gösteren Din Dersi Grubu (<https://groups.google.com/forum/?fromgroups#!forum/dindersi>) üyesi 5400 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Söz konusu gruptan araştırmaya 237 DKAB öğretmeni katılmıştır. 37 katılımcının gerek bazı maddeleri boş bırakması gerekse de kontrol maddelerindeki cevap tutarlılığının düşük olması nedeniyle analizler 200 öğretmen üzerinden yürütülmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılanların sosyo-demografik özelliklerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, yapılandırmacı yöntemle ilgili yeterlilik düzeylerini ölçmek için Karadağ (2007) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği”, kullanılmıştır. Toplam 55 ifadeden oluşan bu ölçek, yapılandırmacı yöntem yeterliliğini dört farklı boyut üzerinden ölçmektedir. Bunlardan birincisi 9 ifadeden oluşan öğrenciyle ilgili, ikincisi 7 ifadeden oluşan öğretimi planlamayla ilgili, üçüncüsü 31 ifadeden oluşan öğretim süreciyle ilgili ve sonuncusu 8 ifadeden oluşan ölçme ve değerlendirmeyle ilgili alt boyutlardır.

Öğretmen yeterliliği ölçeği beş basamaklı likert tipi bir ölçek olup 55 maddeden oluşmaktadır. Maddeler birinci boyut için “çok yeterli” seçeneğinden başlayıp “çok yetersiz” seçeneğine doğru 5’den 1’e doğru; diğer boyutlar için “her zaman” seçeneğinden başlayıp “hiçbir zaman” seçeneğine doğru 5’den 1’e doğru puanlanmaktadır. Ölçekte en düşük puan 55, en yüksek puan ise 275’dir. Ölçekten elde edilecek yüksek puan öğretmenin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yeterliliğinin yüksek olması olarak kabul edilmiştir (Karadağ, 2007).

### Verilerin Analizi

Belirlenen örneklemde anket yolu ile elde edilen verilerin analizi SPSS 17 paket programıyla yapılmıştır. Alt problemlere ilişkin olarak öncelikle frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama (X) hesaplanmış, daha sonra bağımsız değişkenlerle yapılandırmacı yöntem yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi bulmak için de t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) hesaplanmıştır. Sonuçlar  $p < .05$  düzeyinde test edilmiştir. Tek yönlü varyans analizinin sonucunda p değeri anlamlı çıkanlar için tukey testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

### Örneklem Demografik Yapısı

Araştırmaya 165’i erkek, 35’i kadın olmak üzere toplam 200 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin %77’sinin eğitim düzeyi lisans; %23’ünün ise yüksek lisanstır. %80’inin İlahiyat Fakültesi, %20’sinin Eğitim Fakültesi mezunu olduğu örneklem mesleki kıdem dağılımı aşağıdaki şekildedir:

Tablo 1: Öğretmenleri Mesleki Kıdemleri

Yıl	Sayı	Yüzde	Birikimli Yüzde
1-5	30	15.0	15.0
6-10	55	27.5	42.5
11-15	50	25.0	67.5
16-20	25	12.5	80.0
21-25	20	10.0	90.0
26...	20	10.0	100.0
Total	200	100.0	

Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden araştırmaya katılan öğretmenlerin %20'sinin büyükşehirde, % 27'sinin il merkezinde, %40'nın ilçe merkezinde, %13'ünün ise belde veya köyde görev yapmakta olup, görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Görev Türüne Göre Dağılımı

Okul	Sayı	Yüzde	Birikimli Yüzde
İlköğretim	135	67.5	67.5
Lise	25	12.5	80.0
Anadolu	20	10.0	90.0
Fen	10	5.0	95.0
Meslek	10	5.0	100.0
Toplam	200	100.0	

Yukarıda yer alan bilgiler ışığında, araştırmaya dahil edilen örneklemin demografik özellikler bakımından eşit dağılım gösterdiği söylenebilir.

### Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yöntemle İlişkileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 50'sinin kendi okumaları, %27'sinin üniversite, %23'ü ise MEB hizmetiçi eğitim programları sayesinde yapılandırmacı yöntem konusunda bilgilendiğini ifade ederken %50'si bilgilerinin yeterli, %30'u kısmen yeterli, %20'si ise yetersiz olduğu kanaatinindedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yönetime ilişkin durumları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yönteme İlişkin Durumları

Durum	Sayı	Yüzde	Birikim Yüzde
Biliyorum ve başarıyla uyguluyorum	50	25.0	25.0
Biliyorum, fiziki sınırlılıklar nedeniyle uygulayamıyorum	80	40.0	65.0
Biliyorum, ders yükü nedeniyle uygulayamıyorum	15	7.5	72.5
Biliyorum, zorluğu nedeniyle uygulayamıyorum	10	5.0	77.5
Bilmiyorum, öğrenmek istiyorum	45	22.5	100.0
Toplam	200	100.0	

Yukarıdaki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin %77'si yapılandırmacı yöntemi biliyor; ancak sadece %25'i başarıyla uygularken, geri kalanı fiziksel yetersizlik, ders yükü ve uygulama zorluğu nedeniyle yapılandırmacı yönteme başıvrmamaktadır.

### Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yöntem Yeterlilik Düzeyleri



Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterliliği ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları minimum, maksimum ve ortalama puanlar ile standart sapmalar aşağıdaki betimsel istatistik tablosunda görülmektedir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yöntem Yeterlilik Ölçeği Puanları

	Öğr. Tan.	Öğr. Pln.	Öğr. Src.	Ölç. Değ.	Genel
Sayı	200	200	200	200	200
<b>Ortalama</b>	<b>32.85</b>	<b>26.40</b>	<b>123.30</b>	<b>34.10</b>	<b>216.65</b>
Std. Sp.	5.152	3.601	12.071	3.579	18.840
Minimum	22	16	100	27	179
Maksimum	44	35	155	40	263

Yukarıdaki tabloda yer alan minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma sayısal değerleri dikkate alınarak ölçeğin geneli ve alt boyutları için hesaplanan puan aralıklarına bağlı olarak düzey grupları oluşturulmuştur. Buna göre ortalama +1 -1 standart sapma aralığında kalan denekler orta, minimum puan ile ortalama -1 standart sapma aralığındakiler düşük, maksimum puan ile ortalama +1 standart sapma aralığındakiler ise yüksek düzey grubunda yer almaktadır. Bu grupelemeye bağlı olarak DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilik düzeyleri aşağıdaki tabloda yer alan dağılımı göstermektedir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yöntem Yeterlilik Düzey Grupları

	Öğr.Tan %	Öğr. Pln. %	Öğr. Src. %	Ölç. Değ. %	Genel %
Düşük	0	7.5	10.0	15.0	10.0
Orta	42.5	82.5	75.0	62.5	45.0
Yüksek	57.5	10.0	15.0	22.5	45.0
Toplam	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde, DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilik ölçeği toplam puanlarına göre düşük puanlı grupta yer alanların oranlarının %10, orta puanlı grupta yer alanların oranı %45 ve yüksek puanlı grupta yer alanların oranının da %45 olduğu görülmektedir. Alt boyutlar dikkate alındığında; DKAB öğretmenlerinden yüksek puanlı grupta yer alanların oranının en yüksek olduğu alt ölçeğin öğrenciyi tanıma %57; aynı grupta yer alma oranının en düşük olduğu alt ölçek ise öğretimi planlama %10 olduğu gözlenmektedir. Düşük puanlı grupta yer alanların oranının en yüksek olduğu alt ölçme değerlendirme %15; aynı grupta yer alma oranının en düşük olduğu alt ölçeğin ise öğrenciyi tanıma %0 olduğu gözlenmektedir.

#### Yapılandırmacı Yöntem Yeterlilik Düzeylerini Etkileyen Faktörler

Yapılan bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizleri sonucunda DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilik düzeylerinin; cinsiyet, yaş, okul türü, coğrafi bölge, yerleşim birimi, eğitim seviyesi gibi demografik özellikleri yansıtan değişkenlere göre anlamlı ( $p>0.05$ ) şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Buna karşın yapılandırmacı yöntemle ilişkiyi yansıtan değişkenlerin, öğretmenlerin yapılandırmacı yöntem yeterlilik düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, yapılandırmacı yöntemle ilişkin bilgi ve durumun DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilik genel düzeylerini ve öğretim süreci alt boyutu düzeylerini anlamlı ( $p<0.05$ ) şekilde farklılaştırdığı söylenebilir. Anlamlı ilişkinin hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey analizi sonuçlarına göre yapılandırmacı yöntemle ilişkin bilgi düzeyi yeterli olanların, yetersiz olanlara göre; yapılandırmacı yöntemi bilip başarıyla uygulayanların, bilmeyip öğrenmek isteyenlere göre yapılandırmacı yöntem yeterlilik genel düzeyleri ve öğretim süreci alt boyutu düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin yapılandırmacı yöntem yeterlilik düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda, mesleki kıdemın öğretimi planlama alt boyutunu; mesleği sürdürme eğilim düzeyinin ise öğrenciyi tanıma alt boyutunu; öğretmenlik mesleğini sürdürmeyi isteme düzeyinin ise öğrenciyi tanıma alt boyutunu anlamlı ( $p<0.05$ ) şekilde farklılaştırdığı tespit edilmiştir. Anlamlı ilişkinin hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey analizi sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğinin sürdürmeyi çok isteyenlerin, isteyenlere göre öğrenciyi tanıma alt boyutu düzeyleri daha yüksektir çıkmıştır.

## TARTIŞMA

DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem konusunda yeterlilik düzeylerini belirlemeye amaçladığımız bu çalışmada, öğretmenlerin orta düzeyde yeterli oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç alanyazında yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Fidan (2010) sınıf öğretmenlerinin planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kardeşahin ve Kahyaoğlu (2011) da, fen ve teknoloji dersine giren 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım modeli konusunda kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır.

DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilik düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Demircigüler (2007), Kahyaoğlu ve Yangın (2007), Şahin ve dğr. (2007), Gömleksiz ve Bulut (2006), Görgeç ve dğr. (2005), Kardeşahin ve Kahyaoğlu (2011) da yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkeninin bu konuda belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Erişen ve Çeliköz (2003) öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme konusunda bayanların erkeklerden kendilerini daha yeterli gördüklerine ilişkin bulgular elde etmişlerdir. Ayrıca Evrekli ve dğr. (2009) bayan fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarının ve Balım ve dğr (2009) ise görüşlerinin erkeklere göre daha yüksek olduğuna ilişkin bulgular elde etmişlerdir. Benzer olarak İnel, Evrekli ve Türkmen (2010) sınıf öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüş ve tutum değişkenlerinin bayanlar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemişlerdir. Evrekli ve dğr. (2010), yaptıkları araştırma sonucunda genel olarak bayanların puanlarının alt boyutlar ve toplam puanlar göz önüne alındığında erkeklerden daha iyi düzeyde olduğu, dersi planlamaya yönelik öz yeterlilik boyutunda anlamlı ve ölçme değerlendirmeye yönelik öz yeterlilik boyutu ile toplam puanda bu farklılığın anlamlı olmamasına karşın oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilik düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Alisinanoğlu ve Özbey (2009) de yaptıkları araştırmada, yaş değişkeninin öğretmen yeterlilikleri ile ilgili olarak belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. buna karşın Kardeşahin ve Kahyaoğlu (2011), 20-30 yaşlarındaki öğretmenlerle 50 ve üzeri yaşlardaki öğretmenler arasında 50 ve üzeri yaşlardaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilik genel düzeyleri, mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşma göstermemekle birlikte, 11-15 ile 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında 16-20 yıllık kıdem lehine; 16-20 ile 26 ve üzeri yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında 26 ve üzeri yıl kıdem lehine bu faktörün öğretimi planlama alt boyutunu anlamlı şekilde farklılaştırdığı görülmüştür. Kardeşahin ve Kahyaoğlu (2011) 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kıroğlu ve Özdemir (2011) benzer şekilde, 0-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili bilgi düzeyleri ile 21-25 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri arasında 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır.

Eğitim düzeyi değişkeninin, DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilik düzeylerini anlamlı şekilde farklılaştırmadığı ilgili analizlerden anlaşılabilir. Bulut ve Gömleksiz (2006), aynı sonuca ulaşırken, Kardeşahin ve Kahyaoğlu (2011) lisansüstü eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilik düzeyleri için belirleyici bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilik düzeylerinin fakülte türü değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında, aynı branşa yönelik öğretmen yetiştiren farklı



eğitim kurumu öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalara rastlanılmadığından, tartışma farklı branş öğretmenleri veya öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarla sürdürülebilir. Fidan (2010), sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği; Karasahin ve Kahyaoğlu (2011) da aynı şekilde, öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumu değişkeninin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilik düzeyleri için belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Karacaoğlu (2008) ilköğretim öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında tüm alt boyutlar göz önüne alındığında ve özellikle meslek bilgisi, öğrenciyi tanıma, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme gibi boyutlarda sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördüklerini belirlemiştir. Evrekli ve dğr. (2010), bölüm değişkenine ilişkin bulguların genel olarak yorumlanması sonucunda, sınıf öğretmen adaylarının genel olarak yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterliliklerinin ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin öz yeterliliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretim programının etkinliği, bu programı uygulayacak öğretmenlerin programın içeriği ve öğretim yöntemiyle ilgili yeterlilikleriyle mümkün olacaktır. Bu kapsamda öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme kuramının tanımı, felsefesi, sınıfta nasıl uygulanacağı, öğretene ve öğrenene yüklediği özellikler gibi konularda bilgilere ihtiyaçları vardır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını sınıfta etkili bir şekilde uygulayabilecek bir öğretmenin yapılandırmacılıkla ilgili bir öğrencilik yaşamının olması gerekir (Özdemir ve Kıroğlu, 2011: 269). Bu araştırmayla, öğretmen kitlesinin önemli bir kısmını oluşturan DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntemle ilgili yeterlilik düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırma bulgularında da açıkça görüldüğü gibi DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntemle ilgili yeterlilikleri orta düzeydedir. Demografik özelliklerin, öğretmenlerin yapılandırmacı yöntemle ilgili yeterlilik düzeylerini anlamlı şekilde farklılaştırmadığı; buna karşın öğretmenlik mesleğine ve yapılandırmacı yöntemle ilişkin bilgi ve tutumu belirleyen değişkenlerin, yapılandırmacı yöntemin alt boyutlarını anlamlı şekilde farklılaştıran faktörler oldukları araştırmada ortaya çıkan ikinci sonuçtur. Bu sonuca bağlı olarak, öğretmenlerin yapılandırmacı yöntem yeterliliklerinin daha yüksek olmasını sağlamak açısından, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlik mesleğini ve yapılandırmacı yöntemi özendirici öğretim programları ve uygulamalarının artırılması önerilebilir.

Araştırmada ortaya çıkan bir önemli sonuç da, fakülte türü değişkeninin, öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini anlamlı şekilde farklılaştırmamasıdır. Her ne kadar İlahiyat Fakülteleri ile Eğitim Fakültesi DKAB Eğitimi Bölümleri, aynı branşa yönelik öğretmen yetiştirseler de, Eğitim Fakültesi DKAB Eğitimi Bölümü mezunlarının, yapılandırmacı yöntemle ilgili yeterliliklerinin daha yüksek düzeyde olması beklenen bir durumdur. Bu sonuca bağlı olarak her iki kurumun öğretim ortamının ve öğretim metodolojisinin mukayeseli olarak araştırılması, Eğitim Fakültelerinin bu konu üzerindeki etkisinin anlamlı farklılaşmaya götürmeyecek derecede düşük olmasının sebeplerini ortaya çıkarmak açısından yararlı olabilir.

### KAYNAKÇA

Aviram, A. (2000). Beyond constructivism: Autonomy-oriented education. *Studies in Philosophy and Education*. 19, 465-489.

Altaş, N. (2010). Küresellesmenin dönüştürdüğü din eğitimi, *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küresellesme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefî Boyutu* (Bildiriler ve Tartışmalar 6-8 Mart 2009 Ankara), Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 44, ss. 196-212, Ankara.

Balım, A. G., Kesercioğlu, T., İnel, D. ve Evrekli, E. (2009). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 55-74.

Beydoğan, Ö. (2002). Öğretim stratejilerindeki değişimler ve öğretmenlerin değişen rolleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 287, 34-39.

Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Chee, Y. S. (1997). Toward social constructivism: Changing the culture of learning in schools. *Malaysia, Kuching: International Conference on Computers in Education (81-88)*.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Demircigüler, M.P. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim birinci kademe fen ve teknoloji dersine ilişkin bilgi düzeyleri, XVI. Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur.

Gömlüksiz, M.N. ve Bulut, İ. (2006), Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 173-192.

Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-440.

Ev, Halit, (2010) Din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerinde yapılandırmacı öğrenme imkân ve sınırlılıklar, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XXXII, 111-137

Evkuran, M. (2010). Değerler eğitimi ve eğitimde ideoloji sorunu, *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu*, 44 (ss. 479-488), Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.

Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 673-687.

Evrekli, E., Ören, F.Ş., İnel, D. (2010). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterliliklerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (ss. 143-152).

Fidan, N. (2010), *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Flornes, K. (2003). Religious education as a compulsory school subject in a pluralistic society, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum*, (ss. 130-142), Ankara: ME Basımevi.

Gömlüksiz, M.N. ve Bulut, İ. (2006), Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 173-192.

Hull, J. M. (2003). Demokratik çoğulcu toplumlarda din eğitimi üzerine genel değerlendirmeler, Çeviri: Didem Namsan, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum*, (ss. 43-51), Ankara: ME Basımevi.

Jackson, R. (2005). *Din eğitimi: yorumlayıcı bir yaklaşım*, Çev: Üzeyir Ok-M. Ali Özkan, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Jackson, R. (2007). Avrupa'da kurumlar ve din öğretimi-öğreniminin kamusal alandaki genel eğitime katkısı, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi Sempozyumu*, (ss. 119-158), İstanbul.

Kahyaoglu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 73-84.

Karadağ, E. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7, 153-175.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaymakcan, R. (2007). Türkiye'de din eğitiminde çoğulculuk ve yapılandırmacılık: Yeni ortaöğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi programı bağlamında bir değerlendirme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), 177-210.

Köylü, M. (2006). Sosyal din eğitimi modeli: ABD ve latin amerika ülkeleri örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 109-128.

Liang, L. L., & Gabel, D. L. (2005). Effectiveness of a constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers. *International Journal of Science Education*. 27(10), 1143-1162.

Miedema, S. (2003). The Need For Interreligious Education, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum*, (ss. 223-235), Ankara: ME Basımevi.

Naylor, S., & Keogh, B. (1999). Constructivism in classroom: Theory into practice. *Journal of Science Teacher Education*. 10(2), 93-106.

Oğuz, A. (2004). Yükseköğretimde yapılandırmacı öğrenme ortamları. *Eurasian Journal of Educational Research*.17, 188-197.

Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2008), Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-18.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özdemir, Y. ve Kiroğlu, K. (2011). sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilgi düzeyleri, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 265-283.

Parladir, S. (2005). Aktif eğitime geçiş öykümüz, *II. Aktif Eğitim Kurultay Kitabı*, (ss. 34-37), İzmir: Dokuz Eylül Yayıncılık.

Perkins D.N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(2),354-371.

Richardson, V. (1997). *Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice*. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings* (ss.3-14). Washington, D.C.: The Falmer Press.

Sahin, A. (1998). Kişilik gelişimi ve din eğitimi: Din eğitiminin teolojik ve eğitimsel temellerine ilişkin diyalektik/hermenütik kuramsal bir yaklaşım", *İslâmiyât*, 1 (2), 61-73.

Winitzky, N., & Kauchak, D. (1997). *Constructivism in teacher education: Applying cognitive theory to teacher learning*. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building New Understandings* (ss.59-83).Washington, D.C.: The Falmer Press.

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (1999) *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Zion, M., Michalsky, T., & Mevarech, Z. R. (2005). The effects of metacognitive instruction embedded within an asynchronous learning network on scientific inquiry skills. *International Journal of Science Education*. 27(8), 957-983.