

T.C.
ABANT İZZET BATSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA İLİŞKİN
ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE TUTUMLARI

Doktora Tezi

Hazırlayan
Menekşe ESKİCİ

Danışman
Doç. Dr. Raşit ÖZEN

Bolu - 2013

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Menekşe ESKİCİ'ye ait “İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İlişkin Öz Yeterlik Algıları ile Tutumları” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir. 17/05/2013

Akademik Unvan,	Ad ve Soyad	İmza
Üye (Tez Danışmanı) :	Doç. Dr. Raşit ÖZEN	
Üye	: Prof. Dr. Ali GÜLER	
Üye	: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM	
Üye	: Doç. Dr. Altay EREN	
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Duygu Saniye ÖZTÜRK	

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SELF EFFICACY PERCEPTIONS AND ATTITUDES ABOUT THE CONSTRUCTIVIST APPROACH

ESKİCİ, Menekşe

PhD, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Raşit ÖZEN

May, 2013, xvii+186 Pages

The aim of this research is to determine primary school teachers' self-efficacy perceptions and attitudes about the constructivist approach and to reveal the relationship between primary school teachers' self-efficacy perceptions and attitudes about constructivist approach. Additionally, in this research it is aimed to investigate whether primary school teachers' self-efficacy perceptions and attitudes toward constructivist approach differ as a function of with respect to certain variables (genders, the location they are working at, education levels (undergraduate or master degree), years of experience in teaching, the subject area they are working, participating in in-service training program on constructivist approach.

In the research, descriptive method was used and the research was conducted during the fall semester of 2011-2012 academic year. The participants of the research were 609 (379 females and 230 males) primary school teachers working in Kırklareli voluntarily.

In the present research, the quantitative data were collected through "Self Efficacy Beliefs Scale for the Implementation of the Constructivist Approach in Science and Technology Courses for Preservice Teachers" developed by Evrekli , Ören ve İnel

(2010) and “Attitude Towards Constructivist Approach Scale for Preservice Science Teachers” developed by Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu (2009). Meanwhile, the researcher performed the reliability and validity studies of the scales; besides, the scales were adopted to the present research, because of the fact that the aforementioned scales were developed for different groups of participants whose subject areas were also different.

In order to analyse the data collected, SPSS 17 and AMOS 16 were used by the researcher. Through this program, mean and standard deviation were used. MANOVA, Tukey Tests, and Correlation were used.

The findings of this research can be summarized as follows:

Primary school teachers’ self-efficacy perceptions about the implementation of the constructivist approach were found to be high in all dimensions of the “Self Efficacy Perceptions of Teachers about the Implementation of the Constructivist Approach Scale”. When the sub-dimensions of “Self Efficacy Perceptions of Teachers about the Implementation of the Constructivist Approach Scale” was taken into consideration, it was seen that while primary school teachers’ self-efficacy perceptions was the highest in “*activating students*” dimension and primary school teachers’ self-efficacy perceptions was the lowest in “*alternative assessment*” dimension of the scale.

While no significant difference was found in primary school teachers’ self-efficacy perceptions about constructivist approach in terms of their genders, years of experience in teaching and education levels (to have undergraduate or master degrees) were considered, significant differences were found in primary school teachers’ self-efficacy perceptions about constructivist approach in terms of the location they are working at, the subject area they are working, participating in in-service training program on constructivist approach.

Primary school teachers’ attitudes about the implementation of the constructivist approach were found to be close to high moderate level in all dimensions of the “Attitudes of Teachers about the Implementation of the Constructivist Approach

Scale”. When the sub-dimensions of “Attitudes of Teachers about the Implementation of the Constructivist Approach Scale” was regarded, it was seen that primary school teachers’ attitudes is the highest in “*getting information*” dimension and primary school teachers’ attitudes was the lowest in “*implementation*” dimension of the scale.

While no significant difference was found in primary school teachers’ attitudes about constructivist approach when their genders, location they are working at, years of experience, the subject area they are working at and education levels (to have undergraduate or master degrees) were considered, significant differences were found in primary school teachers’ attitudes about constructivist approach when their participating in in-service training program on constructivist approach are concerned.

Furthermore positive, moderate and significant level relationships were found between primary school teachers’ self-efficacy perceptions and attitudes toward constructivist approach by the end of the present research.

Key Words: Constructivist Approach, Self-Efficacy Perceptions, Attitudes, Primary School Teachers

ÖZET

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA İLİŞKİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE TUTUMLARI

ESKİCİ, Menekşe

Doktora Tezi - Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Tanışmanı: Doç. Dr. Raşit ÖZEN

Mayıs-2013, xvii+186 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırımcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarını ve tutumlarını belirlemek ve ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırımcı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Ayrıca araştırma ile ilköğretim öğretmenlerinin, branş, mesleki kıdem, cinsiyet, yapılandırımcı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alıp almama, görev yaptıkları yerleşim birimi ve mezun oldukları eğitim durumu değişkenleri ile yapılandırımcı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Tarama modelindeki bu araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarını Kırklareli’de görev yapan 609 (379 kadın ve 230 erkek) gönüllü ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma verileri Evrekli, Ören ve İnel (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırımcı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği” ile Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırımcı Yaklaşım Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Yukarıdaki ölçekler, bu araştırmanın amacına uygun grup ve branşlardaki katılımcılar için geliştirilmediğinden araştırmacı tarafından ölçeklerde gerekli değişiklikler yapılarak

ölçeklerin tekrar geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeklerin bu araştırmada kullanılmaya uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın verilerinin analizleri SPSS 17.0 ve AMOS 16 ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sırasında Aritmetik Ortalama, Standant Sapma, MANOVA, Tukey Testi, Korelasyon kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırımcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu, öğretmenlerin kendilerini yapılandırımcı yaklaşım uygulamalarından “öğrenciyi aktifleştirme” de en yeterli, “alternatif değerlendirme” de ise en az yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

İlköğretim öğretmenlerin yapılandırımcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının, cinsiyet, branş ve eğitim durumu (lisans ve ya yüksek lisans mezunu olmak) değişkenlerine göre anlamlı düzeyde değişmediği; buna karşılık görev yılı, ve yapılandırımcı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde değiştiği tespit edilmiştir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırımcı yaklaşımı uygulamaya yönelik genel tutumlarının orta düzeyden yüksek olduğu, öğretmenlerin yapılandırımcı yaklaşımı uygulama konusunda tutumlarının en yüksek olduğu alanın “*bilgi edinme*” olduğu, en düşük olduğu alanın ise “*uygulama*” olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırımcı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının, görev yılına, branşlarına, cinsiyete, görev yapılan birime, eğitim durumuna (lisans ve ya yüksek lisans mezunu olmak), göre anlamlı düzeyde değişmediği, ancak yapılandırımcı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almaya göre anlamlı düzeyde değiştiği tespit edilmiştir.

Ayrıca ilköğretim öğretmenlerin yapılandırımcı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit

edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı Yaklaşım, Öz Yeterlik Algısı, Tutum, İlköğretim Öğretmenleri.

TEŞEKKÜR

Çalışma süresince tezi titizlikle okuyan, tüm ayrıntıları hayran olunacak bir sabırla inceleyen, tezin bir adım daha iyi olması için büyük bir çaba gösteren değerli danışmanım Doç. Dr. Raşit ÖZEN’e teşekkür ederim.

Tezin araştırma konusunun belirlenmesinde beni yönlendiren, akademik bilgi birikimi ile tüm doktora eğitimim boyunca çok şey öğrenmeme fırsat tanıyarak en donanımlı şekilde yetişmemi sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Ali GÜLER’e saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde bilimsel açıdan beni tüm içtenliği ile aydınlatan, tanımaktan son derece mutlu olduğum değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Duygu ÖZTÜRK’e teşekkür ederim.

Geliştirmiş oldukları “Öğretmen Adayları İçin Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği” ile “Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği”nin bu araştırmanın amacına göre uyarlanmasına izin verdiği için Arş. Gör. Ertuğ EVREKLİ’ye ve ölçeklerin uyarlanması sırasında değerli görüşlerini esirgemeyen alanının uzmanı tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Bu çalışmanın ortaya çıkması için anketleri içtenlikle dolduran tüm öğretmenlere ve uygulamanın gerçekleşmesi için yardımcı olan okul yöneticilerine teşekkürü bir borç bilirim.

Hayattaki en büyük şansım canım babam Hüseyin ESKİCİ’ye ne kadar teşekkür etsem az olacağını bilerek minnetlerimi sunuyorum. İyi ki varsın...

Menekşe ESKİCİ

Etik İlkelerle Uyulduğuna İlişkin Metin

Doktora tezi olarak sunduğum, “İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Yaklaşım İlişkin Öz Yeterlik Algıları ile Tutumları” başlıklı araştırmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 17/05/2013

Menekşe ESKİCİ

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	vi
TEŞEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xvi
 BÖLÜM I.....	 1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Problem Cümlesi	10
1.5. Sayıtlar.....	11
1.6. Sınırlılıklar.....	11
1.7.Tanımlar.....	11
 BÖLÜM II.....	 13
2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	13
2.1. Kuramsal Temeller.....	13
2.1.1.eğitim ve öğretim programı.....	13
<i>Türkiye’deki ilköğretim programlarındaki değişiklikler</i>	<i>17</i>
<i>2005 ilköğretim programı.....</i>	<i>21</i>
<i>Davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırmacılık.....</i>	<i>23</i>
<i>Davranışçılık.....</i>	<i>23</i>
<i>Bilişselcilik.....</i>	<i>25</i>
2.1.2.Yapılandırmacılık.....	26
<i>Yapılandırmacı yaklaşımın esinlendiği felsefi akımlar.....</i>	<i>27</i>
<i>Yapılandırmacılığa yönelik eleştiriler.....</i>	<i>30</i>

<i>Yapılandırmacılığın eğitime yansımaları.....</i>	33
<i>Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme.....</i>	34
<i>Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı.....</i>	36
<i>Yapılandırmacı yaklaşımda ölçme-değerlendirme süreci.....</i>	39
<i>Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen.....</i>	40
2.1.3.öz yeterlik.....	43
<i>Öz yeterliğin etkileri</i>	45
<i>Öğretmenlerin öz yeterlik algıları.....</i>	47
2.1.4.Tutum.....	49
<i>Tutumların ölçülmesi.....</i>	51
<i>Öğretmenlerin tutumları.....</i>	52
2.2.İlgili Araştırmalar.....	53
2.2.1. Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yapılan araştırmalar	54
2.2.2. Öz yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalar	59
2.2.3. Tutum ile ilgili yapılan araştırmalar.....	66
BÖLÜM III.....	72
3. YÖNTEM.....	72
3.1.Araştırma Modeli.....	72
3.2.Evren ve Örneklem.....	72
3.2.1.evren.....	73
3.2.2.örneklem.....	73
3.3. Verilerin Toplanması.....	74
3.3.1.veri toplama araçları.....	75
<i>Kişisel bilgi formu.....</i>	75
<i>Öğretmen adayları için fen ve teknoloji derslerinde yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç ölçeği</i>	76
<i>Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği.....</i>	84
<i>Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği</i>	85
3.3.2. Veri toplama süreci	90

3.4. Verilerin Analizi	92
BÖLÜM IV.....	93
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	93
4.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyleri	93
4.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyleri.....	98
4.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yılına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyleri.....	100
4.4. İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlara Göre Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyleri.....	104
4.5. İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyleri.....	108
4.6. İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyleri	110
4.7. İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dair Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyleri.....	113
4.8. İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Tutum Düzeyleri.....	115
4.9. İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Tutum Düzeyleri.....	119
4.10. İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yılına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Tutum Düzeyleri.....	121
4.11. İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlara Göre Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Tutum Düzeyleri.....	124
4.12. İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Tutum Düzeyleri.....	126
4.13. İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Tutum Düzeyleri.....	128

4.14. İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dair Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Tutum Düzeyleri.....	131
4.15. İlköğretim Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Tutumları Arasındaki İlişki.....	132
BÖLÜM V.....	135
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	135
5.1. Sonuçlar.....	135
5.1.1. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri	135
5.1.2. Cinsiyetlerine göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri.....	136
5.1.3. Görev yılına göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri.....	136
5.1.4. Branşlara göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri.....	136
5.1.5. Eğitim durumlarına göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri.....	137
5.1.6. Görev yaptıkları yerleşim birimine göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri	138
5.1.7. Yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alıp almadıklarına göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri.....	138
5.1.8. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri.....	139
5.1.9. Cinsiyetlerine göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri.....	139
5.1.10. Görev yılına göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri.....	139
5.1.11. Branşlara göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri.....	140

5.1.12. Eğitim durumlarına göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırımcı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri.....	140
5.1.13. Görev yaptıkları yerleşim birimine göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırımcı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri	141
5.1.14. Yapılandırımcı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alıp almadıklarına göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırımcı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri.....	141
5.1.15. Öğretmenlerin yapılandırımcı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişki.....	142
5.2. Öneriler.....	142
KAYNAKÇA.....	145
EKLER.....	175

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3-1. Araştırma evrenini ve araştırma örnekleminin büyüklüğü.....	74
Tablo 3-2. Tablo 3-2. Öz yeterlik ölçeğinin madde analizi sonuçlarına göre faktör dağılımı.....	79
Tablo 3-3. Öz yeterlik ölçeğinin faktörlerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve üst %27 alt %27 puanlarının <i>t</i> değerleri.....	81
Tablo 3-4. Öz yeterlik ölçeğinin faktörlerindeki madde sayıları ve faktörlerin iç tutarlılık katsayıları	82
Tablo 3-5. Öz yeterlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi	83
Tablo 3-6. Öz yeterlik ölçeğinin faktörlerindeki madde sayıları ve faktörlerin iç tutarlılık katsayıları.....	84
Tablo 3-7. Tutum ölçeğinin madde analizi sonuçlarına göre faktör dağılımı.....	86
Tablo 3-8. Tutum ölçeğinin faktörlerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve üst-alt %27 puanlarının <i>t</i> değerleri.....	88
Tablo 3-9. Tutum ölçeğinin faktörlerindeki madde sayıları ve faktörlerin iç tutarlılık katsayıları.....	88
Tablo 3-10. Tutum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi.....	89
Tablo 3-11. Tutum ölçeğinin faktörlerindeki madde sayıları ve faktörlerin iç tutarlılık katsayıları.....	90
Tablo 4-1. Öz yeterlik ölçeğinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	94
Tablo 4-2. Öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	95
Tablo 4.3: Öz yeterliğin cinsiyetlerine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri.....	99
Tablo 4-4. Öz yeterliğin görev yılı değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri.....	101
Tablo 4-5. Öz yeterliğin görev yılına değişkenine ilişkin Tukey Testi bulguları.....	102

Tablo 4-6. Öz yeterliğin branş değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri.....	104
Tablo 4-7. Öz yeterliğin eğitim durumu değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri.....	108
Tablo 4-8. Öz yeterliğin görev birimi değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri.....	110
Tablo 4-9. Öz yeterliğin görev birimi değişkenine ilişkin Tukey Testi bulguları.....	111
Tablo 4-10. Öz yeterliğin hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri.....	113
Tablo 4-11. Tutum ölçeğinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	116
Tablo 4-12. Tutum ölçeğinin alt boyutlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	117
Tablo 4-13. Tutumun cinsiyet değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri.....	119
Tablo 4-14. Tutumun görev yılı değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri	121
Tablo 4-15. Tutumun branş değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri.....	124
Tablo 4-16. Tutumun eğitim durumu değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri	126
Tablo 4-17. Tutumun görev birimi değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri	128
Tablo 4-18. Tutumun hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri.....	131

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt amaçları, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada adı geçen terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyılda her alanda baş döndürücü bir hızla gelişmelerin gerçekleşmekte olduğu görülmektedir. İnsanoğlunun gündemine ayak uydurabilmesi için eğitiminin önemle üzerinde durulması gereken bir konu olduğu söylenebilir. Bu bağlam içerisinde eğitimin, bireylerde davranış değişikliklerini hedefleyen bir süreç olarak tanımlandığı görülmektedir (Fidan, 1996). Bu sürecin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için, bireylerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sosyal ve diğer alanlardaki gelişim dönemleri göz önüne alınarak eğitim sistemleri oluşturulmaktadır.

Bireylerin gelişim dönemlerinin kendine özgü özellikleri olduğu kabul edilmektedir. Bu doğrultuda ilköğretim birinci kademe (7-11 yaş) ile ilköğretim ikinci kademe (12-14 yaş) öğrencilerinin de kendine özgü ve birbiriyle farklılık gösteren özellikleri mevcut olduğu söylenebilir. İlköğretimin birinci kademesin de somut düşünen ve en önemli sosyal çevresi ailesi olan bireyin, ilköğretim ikinci kademe de ise soyut düşünme becerisini geliştirmeye ve en önemli sosyal çevresini akran grubundan oluşturmaya başladığı görülmektedir (Erden ve Akman, 2001). Ayrıca Erden ve Akman (2001)'ın belirttiği gibi ilköğretim dönemi bireylerin değerler sisteminin geliştiği, kendine ve çevresine yönelik tutumlarının oluştuğu, yetişkinleri model alarak

cinsiyetine uygun rolü benimsediği, okuma yazma ve aritmetikle ilgili becerilerini geliştirdiği, bilimsel düşünmenin başladığı, sosyal ve kişisel konulara ilgi duyduğu bir dönem olması sebebiyle önem taşımaktadır. Bu dönemde bireylere verilecek eğitimin programlanması da doğru orantılı olarak önemli olduğu söylenebilir (Erden ve Akman, 2001). Çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de, “temel eğitim” olarak adlandırılan bu dönemde öğrenciler hayata dair pek çok davranış öğrenmektedirler (M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005). Bu nedenle ilköğretim eğitim programlarının hazırlanması da dikkat gerektiren bir süreç olarak kabul edilebilir.

Eğitim sisteminin içinde yer alan bireyin, en donanımlı şekilde yetiştirilmesi eğitimin başlıca amacı olarak düşünülebilir. Bu amaç doğrultusunda eğitim programları hazırlanmakta programın öğeleri olan, hedef (kazanım), içerik (kapsam), eğitim durumları ve değerlendirme bu amaç doğrultusunda belirlenmektedir. Eğitim programlarının geliştirilmesinde ilk aşama olarak, toplum, birey ve konu alanı boyutlarında ihtiyaç analizi yapılır. Bu boyutların ihtiyaçları arasında paralellik kurularak programın hedefleri, hedeflerle doğru orantılı olarak programın içeriği, öğrenme öğretme süreci belirlenir ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını belirlenmesiyle eğitim programları hazırlanmış olur (Sönmez, 2005). Demirel (2005)’in belirttiği üzere eğitim programlarının hazırlanması sırasında disiplinler arası bir yaklaşımla farklı bilim dallarının göz önüne alınması gerekli görülmektedir ve bunun sonucunda eğitim programlarının hazırlanması aşamasında, psikoloji, sosyoloji, felsefe, biyoloji gibi bilim dallarının yanı sıra, güncel gelişmeler ve teknolojik ilerlemelerin de göz önüne alındığını söylemek mümkündür.

İçinde yaşadığımız dünyadaki hızlı ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler insanoğlunun yaşam şeklini önemli şekilde değiştirmektedir. Küreselleşme, uluslar arası ekonomik rekabet, hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekte de bireylerin hayatlarını etkilemeye devam edeceği görülmektedir. Bu bağlamda bilginin sürekli yenilendiği ve arttığı bu yüzyılda, bireyler, dünyada meydana gelen ilerlemeleri ve gelişmeleri takip edebilme yeteneğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bütün bunlar dikkate alındığında ülkeler, güçlü bir gelecek oluşturmak için her vatandaşının bilgi okuryazarı, yeniliklere açık, eleştirel düşünebilen, problem çözme beceri düzeyi yüksek olmasını

hedeflemektedirler. Bu gibi hedeflerin ülkelerin eğitim sistemlerini dolayısıyla da eğitim programlarını doğrudan ve ya dolaylı olarak etkilediğini söylemek mümkündür.

Ülkelerin eğitim programlarını, bireylere kazandırılması hedeflenen bilgi okuryazarı, yeniliklere açık olma ve eleştirel düşünebilme gibi özellikleri dikkate alarak geliştirdiklerini ve uyguladıklarını söylemek hiçte yanlış olmayacaktır. 2005 yılından önce Türkiye’de uygulanmakta olan ilköğretim eğitim programlarında öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine, öğrenme sürecinde aktif olmalarına yeterince önem vermeyen davranışçı yaklaşım benimsenmekteydi. Davranışçı yaklaşımda öğrenenin, kendisine sunulan bilgiyi ezberleyen bireyler konumunda olduğu kabul edilmektedir (Hart ve Kritsonis, 2006; Kızılabdullah, 2008; Saban, 2005). Fakat bu yaklaşımla hazırlanan eğitim programları ile yetiştirilen bireylerin günümüz dünyasında her anlamda başarılı olması pek mümkün görülmemektedir.

Türkiye’de 2005 yılında geliştirilen ilköğretim eğitim programlarının dayandığı yaklaşım da çağa ayak uydurabilen bireyleri yetiştirebilmek amacıyla belirlenmiştir. Eğitim programlarının takip ettiği yaklaşım, öğrenenin pasif olduğu, bilgiyi ezberlemeye dayalı davranışçı yaklaşım değil, öğrenmeyi öğrenme becerisini temel alan, öğrenilen bilginin yorumlanarak kullanılmasını savunan (Fosnot ve Perry, 2007, çev: Durmuş; Sönmez, 2005) yapılandırmacı yaklaşım olmuştur. İlköğretimde bireylerin aktif rol oynamalarını sağlamak amacıyla yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim eğitim programları, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe konmuştur. Aynı eğitim programlarının uygulanması halen devam etmektedir (Arslan, 2000; M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşım bilginin, insan zihninde oluşturulduğunu savunduğu için bu yaklaşımda, öğrenenin aktif bir role sahip olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan ve olduğu gibi aktarılamayacağını öğrencinin kendisi tarafından etkin bir şekilde yeniden yapılandırılıp yeni bir forma dönüştürüldüğünü ileri sürdüğü görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bireyler, daha önceden deneyimleyerek öğrendikleriyle yeni fikirler arasında bağlantı kurdukları bir süreç yaşarlar (Aydın, 2007; Liang ve Gabel, 2005). Bu süreç içerisinde öğrenenin

aktif katılım sağlayacağı bir ortamda olmasının öğrenmelerinin kalıcı ve gündelik hayatta kullanılabilir olması açısından önemli olduğu görülmektedir (Petraglia, 1998; Saban, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı, sorgulama ve araştırmanın yapıldığı, öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları gerçekleştirebilecekleri yerler olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2005). Yapılandırmacı öğrenme ortamında daha fazla somut araç-gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili daha somut örneklerin verildiği görülmektedir. Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca “yaparak-düşünerek” öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve iş birlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür ve etkinliklerin de çoklu zeka kuramına dayandırılmış olduğu görülmektedir (Chen, Burry, Stock ve Rovegno, 2000).

Öğretmen, yapılandırmacı yaklaşımda eğitim sisteminin en etkili öğelerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmen öğrencileri, bilgiyi araştırmaya, düşünceleri sorgulamaya, değerler kazandırmaya yönlendiren bir rehber olarak görülmektedir. Öğretmen bilginin öğrencinin kafasında yapılandırılmasını sağlayacak ortamların hazırlanmasında görevlidir. Öğretmenler, öğrencilerin olgu, olay ve nesnelere çok yönlü bakmasını sağlayacak etkinlikler yapmaları ve sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmeli, problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi çağdaş öğretim stratejilerini kullanmaları gerekli görülmektedir (Akinoğlu, 2004; Akpınar, 2010; Johnson, 2004; Saban, 2005; Sönmez, 2005; Vermette ve Foote, 2001).

Golding (2008) yaptığı araştırmada, yapılandırmacı yaklaşımda en önemli noktanın; öğretmenin kontrolüyle, öğrencilerin bağımsızlığı arasında kurulan denge olduğunu vurgulamaktadır. Böyle bir dengenin olduğu ortamda, öğretmenin kendini kişisel, akademik, mesleki, genel kültür açılarından yenilemesi de kaçınılmaz olmuştur. Bu açıdan bakıldığında, eğitimcinin görevi, bilgi dağıtmak değil, öğrenenin bilgiyi inşa etmesine rehberlik etmektir (Glaserfeld, 2007, çev: Durmuş). Haney, Czerniak ve

Lumpe (2003) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu inançlarının egemen olduğunu ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma olan inançlarının eğitim ortamlarında uygulanabilirliğinin hayati derecede önemli olduğu sonuçlarını bulmuşlardır. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya başlanmasıyla, öğretmenlerin öğretim sürecindeki rolü ve bu rolünü başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri konusu da dikkat çekmektedir.

Öğretme işinin temel sorumlusu öğretmendir. Öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Öğretmen yetiştirmede, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür alanlarında yeterlilikler kazandırılması ön koşuldur. Bir öğretmenin, alan bilgisine sahip olması kadar, öğretmenlik meslek bilgisine de hakim olması gerekmektedir. Zira öğretmenin bildiğini aktarabilmesi, onun asıl görevidir. (Küçükahmet, 2006; Küçükoglu ve Kaya, 2007; Şişman, 2002). Bununla birlikte Zembylas (2003)'ın belirttiği gibi eğitim bilimcilerin, öğretmenlerin tutum, inanç gibi duygusal yönlerinin, eğitimdeki önemine değinmekte oldukları görülmektedir. İsrail (2007) tarafından yapılan çalışmanın sonucu, öğretmenlerin uygulayacağı eğitim programına ve mesleğine yönelik yeterliğin ve duyarlılığın eğitimin kalitesini büyük ölçüde etkilemekte olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler alan bilgisine, öğretmenlik meslek bilgisine ve genel kültür konularında yeterliklere sahip olsa da bir öğretmen, öğretme davranışını yerine getirirken sahip olduğu yeterliliklerin farkında olmalı, başarılı bir öğretme gerçekleştirebileceğine inanmalıdır. Bu inanç öz yeterlik olarak adlandırılır (Derbedek, 2008).

Öz yeterlik kavramı Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayanan bir kavramdır. Senemoğlu (2004, 41)'na göre; "Öz yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır". Patrick, Care ve Ainley, (2010) bireylerin kişisel ilgilerine yönelik öz yeterlik algılarının, onların meslek seçimlerine ve mesleklerindeki başarılarını da etkilemekte olduğu belirtmektedirler. Ayrıca Bandura (1994) insanların kişisel yeterliklerinin hayatlarına rehberlik ettiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte Pajares (1997), yüksek öz yeterlik algısının, bireylerin daha çok azim, motivasyon,

kararlık ve sabır göstermelerine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca konu ile ilgili literatür, incelendiğinde (Aşkar ve Umay, 2001; Cerit, 2010; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989) bir durum ile ilgili öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdikleri, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmedikleri, ısrarlı ve sabırlı oldukları ve bu yüzden öğretmenlerin inançlarının öğretimi başarılı bir şekilde gerçekleştirmelerinde son derece önemli olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleklerine ve uyguladıkları öğretim programlarına yönelik öz yeterlilik algılarının, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, yaşları ve eğitim seviyesi ile yakından ilişkili ve doğru orantılı olduğu konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalar (Derbedek, 2008; Say, 2005) incelendiğinde görülmektedir.

Eğitimin kalitesini öz yeterlilik kadar etkileyen başka bir kavram da “tutum”dur. Özgüven (1994, 52)’e göre “Tutum, bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazıroluş hali veya eğilimidir”. Tutum kavramı, doğrudan ölçülememekle beraber, bireyin, herhangi bir davranış ya da tepkisini yansıtmakta, birçok davranış ve tepkilerinden çıkarılmalıdır (Tavşancıl, 2006). İşgörenlerin mesleklerinde başarı gösterebilmeleri için mesleklerine karşı olumlu tutum beslemeleri önemli görülmektedir. Özellikle öğretmenlik gibi kişisel özveri, sabır, istek gibi olumlu duygular gerektiren bir meslekte, öğretmenlerin mesleklerine ve uyguladıkları eğitim programına yönelik tutumları önem taşıdığı düşünülmektedir (Combs, Elliott ve Whipple, 2010; Çapa ve Çil, 2000).

Bu bilgiler ışığında; sürekli değişim içerisinde olan bir dünyada yaşayan bireylerin yeniliklere açık, bilgiye ulaşma yollarını bilen, eleştiri yapabilen ve yaratıcı düşünebilen bireyler olması öngörülmektedir. Buradan hareketle eğitim programlarının da bu doğrultuda geliştirilmesinin, yeniliklere açık, bilgiye ulaşma yollarını bilen, eleştiri yapabilen ve yaratıcı düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi için gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Ülkemizde de ilköğretim programları öğrenciyi yaparak yaşayarak, öğrenmeyi öğrenmeye sevk eden yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alınarak geliştirilen ilköğretim eğitim

programlarındaki öğretmenin yeri öğretim sürecindeki öğrencileri bilgiye yönlendirme, öğrenmelerine rehberlik etme gibi görevlerinin ve rollerinin vurgulandığı görülmektedir (Akpınar, 2010; Johnson, 2004; Saban, 2005; Vermette ve Foote, 2001). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin uyguladıkları programa yönelik öz yeterlik algılarının ve tutumlarının mesleki hayatlarındaki başarılarını etkilemesi nedeniyle önemli olduğu kabul edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan, yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak geliştirilen, öğretim programları, öğretmenlerin çok donanımlı ve bilinçli olmalarını öngörmektedir (M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005). Araştırmanın amacı; yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen öğretim programlarını uygulayan ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algılarını ve tutumlarını belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Ayrıca araştırma ile ilköğretim öğretmenlerinin, branş, mesleki kıdem, cinsiyet, yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alıp almama, görev yaptıkları yerleşim birimi ve mezun oldukları eğitim durumu değişkenleri ile ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Kırklareli İli'nde görev yapan, ilköğretim öğretmenlerinden belirlenen örneklem grubuna ($n = 656$), veri toplama araçlarının uygulanmasıyla beraber, sonuçlar Kırklareli İli'nde görev yapan ilköğretim öğretmenlerine genellenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde eğitimin olmazsa olmaz özelliği tartışılmaz boyuttadır. Bu çerçevede içerisinde eğitimin toplumdaki işgörüsünü yerine getirebilmesi ve toplumda bir işleyişinin olması için, geliştirilen programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin, kişisel, mesleki ve akademik niteliklerinin önemli olduğu kabul edilmektedir. Bu

araştırmayla; öğretmenlerin, uyguladıkları programlara karşı öz yeterlik algıları ile tutumlarının ortaya konmasına, bunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesine, ayrıca, öz yeterlik ve tutum değişkenleri ile öğretmenlerin branşları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları okul türü, yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alıp almama, görev yaptıkları yerleşim birimi ve cinsiyetleri gibi özellikleriyle aralarındaki ilişkinin tespit edilmesine çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında, yapılan önerilerin, eğitim sistemine katkılarının olacağı düşünülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım temelli hazırlanan öğretim programlarının, öğrenciyi aktif hale getirirken, öğretmenin rolünü de etkinleştirdiği söylenebilir. Öğretmenin, akademik, kişisel, mesleki ve genel kültür alanlarında donanımlı olması ve öğretim programının uygulamasının her noktasında bilinçli adım atması beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik, düşüncelerinin, duygularının, yeterliklerinin ve duyarlılıklarının tespit edilmesinin, eksikliklerin fark edilmesinin ve çözüm yoluna gidilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Eğitim programlarının geliştirilmesi ile geliştirilen programların uygulanması birbiri ile eşgüdümlü olması gereken süreçlerdir. Bu nedenle program geliştirme uzmanlarının, eğitim programının geliştirilmesi sürecinde programı uygulayacak olan öğretmenlerin programa yönelik yeterliklerini ve tutum gibi duyuşsal özelliklerini dikkate almaları gerekmektedir. Bu durum geliştirilen eğitim programının etkililiğini önemli derece belirlemektedir. Bu araştırma ile eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin programların temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik ve tutumlarının ortaya konmasının program geliştirme uzmanlarına da ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda, eğitim sisteminde sürekli bir tartışma konusu olan öğretmen nitelikleri konusuna yeni bir boyut getirileceği düşünülmektedir. Böylece öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlikleri ve tutumları belirlenmiş, değişik branşlardaki öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik duyarlılıklarının ortaya konmuş olduğu düşünülmektedir. Ayrıca; çalışmadan elde edilecek bulguların programın uygulanmasında hali hazırda var olan

problemlerin çözümüne ışık tutacağı düşünülmektedir. Örneğin Ataman ve Okay (2009) tarafından yapılan araştırmada müzik öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşımın alt yapısına ilişkin yeterli bilgilerinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Subaşı (2006) tarafından yapılan araştırmada yapılandırmacı yaklaşımı uygulayan öğretmenlerin, uygulamada sınıf mevcutlarının fazla olması araç gereç yetersizlikleri gibi sıkıntılar yaşadıkları ortaya konmuştur. Eğitim sisteminde var olan bu sorunların öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ve tutumlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının ve tutumlarının belirlenmesinin önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimin, meslek hayatlarında yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen öğretim programlarını başarılı bir şekilde uygulamaya yönelik olmasının gerekliliği göz önüne çıkmaktadır. Bu durumda bu araştırmayla öğretmen yetiştirme sürecine katkı sağlayacak bulgular elde edildiği düşünülmektedir. Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik eğitim faaliyetlerini etkin bir şekilde uygulamalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmacının gerçekleştirdiği literatür incelemesi sonucunda konu ile ilgili olarak yapılan araştırmaların, hem öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ve tutumları (Haney ve McArthur, 2002; Guskey ve Passaro, 1994; Knobloch, 2006; Özgan ve Turan, 2010; Woolfolk ve Hoy, 1990) hem de öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ve tutumları (Ataman ve Okay, 2009; Balım, Kesercioğlu, İnel ve Evrekeli, 2009; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Demant ve Yates, 2003; Dursin, 2010; Evrekeli, Ören ve İnel 2010; Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008; Ray, 2000; Semerci ve Yeşilyurt, 2010) ile ilgili olduğu görülmektedir. Fakat görev yapan öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarını ve tutumlarını birlikte inceleyen araştırmalara, araştırmacı tarafından yapılan literatür incelemesi sırasında rastlanamamıştır. Bu sebepten gerçekleştirilmiş olan bu araştırmanın, literatüre de katkı sağlayacağı ve ileride konu

alanı ile ilgili olarak alanda yapılacak benzer araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları arasında ilişki var mıdır?” oluşturmaktadır.

Bu problem doğrultusunda araştırmada aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranacaktır.

1. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri nedir?
2. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Görev yılına,
 - c) Branşlarına,
 - d) Eğitim durumlarına,
 - e) Görev yaptıkları yerleşim birimine,
 - f) Yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alıp almadıklarına göre farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri nedir?
4. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Görev yılına,
 - c) Branşlarına,
 - d) Eğitim durumlarına,
 - e) Görev yaptıkları yerleşim birimine,
 - f) Yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alıp almadıklarına göre

farklılık göstermekte midir?

5. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.5. Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçekleri içtenlikle cevaplamışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma;

- 1- 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kırklareli İl'i Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden toplanan verilerle,
- 2- Değişkenleri ölçmeye yönelik uygulanan ölçeklerle toplanan bilgilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öz-yeterlik: Bireyin belirli bir performans düzeyini başarma kapasitesine ilişkin yargısı (Bandura, 1982, 125).

Tutum: Bir psikolojik nesneye ilişkin olumlu ya da olumsuz duyguların derecesi (Thurstone, 1928, 530).

Eğitim Programı: Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2002, 10).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2005, 12).

Yapılandırmacı Yaklaşım: İnsanların kendi deneyimleri ve düşünceleri

sonucunda kendi bilgilerini ve zihinsel modellerini oluşturdukları savunan öğrenme yaklaşımıdır (M. E. B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005).

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin kuramsal temeller sunulmuş ve ardından konuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Temeller

Bu bölümde, araştırmaya yönelik kuramsal temellere yer verilmektedir. Bu bölümde, eğitim ve öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşım, öz yeterlik ve tutum başlıklarına yer verilmiştir.

2.1.1. Eğitim ve öğretim programı

Sosyal, kültürel, biyolojik ve psikolojik bir varlık olan insan, yaşadığı çevre ile sürekli bir etkileşim içindedir. Bu etkileşim içerisinde bireylerin, hayatlarını devam ettirebilmeleri için belli bilgi, beceri ve davranışlara sahip olmaları gerekmekte ve bireylerin bu bilgi beceri ve davranışları planlı veya planlı olmayan çeşitli etkinliklerle öğrenmekte oldukları görülmektedir. Doğdu an itibariyle biliçdışı davranışlar gösteren insanoğlu, biyolojik olgunlaşması ve toplumla etkileşmesi sonucunda bilinçli davranışlar göstermeye başlar. İnsanın davranışlarındaki bu değişiklik, öğrenme olarak tanımlanmak ile birlikte, insanın yaşamını mümkün olduğu kadar bağımsız devam ettirebilmesi için gerekli olan en temel gereksinimlerinden bir tanesi olarak kabul edilebilir.

İnsanoğlunun mevcut bilgilere ulaşması, dünyaya uyum sağlaması gerçeğinin, öğrenmeyi gerekli kıldığını söylemek mümkündür. Bu anlamda öğrenme bir ihtiyaç

olarak kabul edilebilir (Schmidt, 2010). Bu temel ihtiyacın en verimli şekilde gerçekleştirilebilmesi için planlı, programlı bir yol izlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Başarılı eğitimin dikkatli plan ve program yapmaya dayandığını düşünen eğitimcilerin (Ornstein ve Hunkins, 1993; Saracaloğlu ve Kayabaşı, 2007; Wholey, Hatry ve Newcomer, 1994), plan, program olmaksızın, karmaşanın ve ikilemin, eğitim ve öğretim programlarının kaçınılmaz bir özelliği olmaktan kurtulamayacağı konusunda hem fikir olduklarını söylemek mümkündür.

Ornstein ve Hunkins (1993)'e göre program, öğrenme kazanımlarının gerçekleştirilmesinden, içerik ve öğretim etkinliklerinin uygulanmasına ve ölçme-değerlendirme sürecinin yürütülmesine kadar geniş etki alanına sahip bir tasarım olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Ornstein ve Hunkins (1993) programın, eğitim içeriğinin parçalarının bir belgede düzenlenmesinden daha fazlası olduğunu vurgulanmaktadır. Eğitim programının geliştirilmesi uzmanların özenli, dikkatli olmalarını gerektiren karmaşık bir süreç olarak kabul edilmektedir (Ayvacı ve Devecioğlu, 2009; Reigeluth, 1983). Böylelikle uzmanlar tarafından geliştirilen eğitim programının, değerli olduğunun ve öğrenciler için hayati olduğu düşünülen kavramları, tutumları ve becerileri öğrenmelerini sağlayacak nitelikte olması gerektiğinin ortaya çıktığı söylenebilir (Hewitt, 2006; Reigeluth, 1983; Saracaloğlu ve Kayabaşı, 2007).

Marsh (2009, 19)'ın "Programı Anlamak İçin Anahtar Kavramlar" isimli kitabında, eğitim programıyla ilgili temel prensipleri eğitim programının, öğrenenlerin deneyimleri ile ilişkili olma, içerik ve süreç ile ilgili karar vermeyi gerektirme, başlık ve konuların çeşitliliği ile ilgili karar vermeyi gerektirme, bazı grupları içermek, gruplamaları üzerinde karar vermeyi gerektirme şeklinde beş temel başlık altında topladığı görülmektedir. Marsh (2009)'ın belirttiği program ile ilgili bu beş prensipten de anlaşılacağı üzere, eğitimde program geliştirmenin özen gösterilmesi gereken önemli bir etkinlik olarak kabul edildiği söylenebilir.

Eğitimde izlenecek bir yol belirlemek üzere, eğitim programlarının oluşturulduğu görülmektedir. Demirel (2005, 6)'e göre "Eğitim programı; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği"dir.

Eğitim programının, ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi amaçlara yönelik olarak geliştirildiği düşünülmektedir (Özdemir, 2009). Bulut (2006) ise eğitim programının işlevsel (görevsel) ve elastiki (esnek) özelliğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bulut (2006)'a göre eğitim programının görevsel olması demek, programda yer verilen konuların ve etkinliklerin hayatta geçerli olması, başka bir ifade ile işe yaramasının yanında, birey ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi, bireyin yeteneklerini ortaya çıkarması ve geliştirmesi gibi niteliklere de sahip olmasıdır. Bulut (2006)'un vurguladığı eğitim programlarının esnek olması özelliği Hotaman (2010) tarafından, öğretmen için gerektiği durumlarda değiştirilebilecek, eklemeler ya da çıkarmalar yapabilecek çerçeve bir kılavuz niteliği taşıması şeklinde açıklandığı görülmektedir. Demirel (2005) eğitim programlarının, bir dersin öğretimine yönelik hazırlanmasıyla öğretim programları meydana gelmekte olduğunu vurgulamaktadır. Buradan hareketle öğretim kavramının özellikle örgün eğitim sürecinin can damarı olan bir noktası olduğu söylenebilir.

Öğrenmenin gerçekleşmesinde, eğitim programların geliştirilmesiyle, öğretimin ne olduğu ve nasıl gerçekleşmesi gerektiği konusunun eğitim bilimciler tarafından irdelendiği ve bu bağlamda konu ile ilgili literatürde öğretim ile ilgili değişik tanımlara rastlandığı görülmektedir. Küçükahmet (2001) öğretimi, bireyin gerçek eğitimcilerle planlı programlı eğitimini öğretim olarak tanımlamaktadır. Varış (1994) ise, bireyin yaşam boyu süren eğitiminin, okulda, planlı ve programlı olarak yürütülen kısmını öğretim olarak kabul etmektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında öğretim, genişliği olan eğitim kavramının alt kesimlerinden bir tanesidir. Başka bir ifadeyle eğitimin içeriğinin bu dilimi, önemli bir dilimi olarak görülebilir (Varış, 1994; 32). Demirel (2005, 6)'e göre "öğretim eğitim programını kullanılmaya hazır hale getirmektir". Demirel (2005)'in yöntem olarak tanımladığı öğretim, Yeşilyaprak (2006) tarafından öğrenmeyi kılavuzlama işi olarak kabul edilmektedir.

Bu tanımların yanı sıra, öğretim, Duman (2000) tarafından bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Öğretimin bir etkinlik olarak kabul edildiği bu yaklaşıma göre

öğretim, bir şeyler öğretmeyi amaçlayan A kişinin (öğretmen), öğrenmeye niyetli B kişisi (öğrenci) ile bir araya gelerek, X konularında (bilgi, beceri, değer vb.) etkileşimleridir (Duman, 2000). Fer (2011)'de öğretimin etkinliklerden oluşan bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Fer (2011)'in bu süreci oluşturan etkinliklerin oluşmasında öğrenen (öğrenci), öğreten (öğretmen) ve öğrenilen (öğrenme içeriği) olmak üzere üç unsurun etkili olduğuna değinmekte olduğu görülmektedir.

Genel olarak bireylerde öğrenmeyi sağlamak amacıyla düzenlenen tüm faaliyetlere öğretme denirken, öğretme faaliyetlerinin önceden belirlenen hedefler doğrultusunda planlı ve kontrollü olarak düzenlenmesi ve uygulamasına öğretim olarak kabul edilmektedir (Fidan ve Erden, 1999). Özmen (2005)'in belirttiği gibi öğretimin oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ve gelişmiş bir becerinin, iyi planlanmış bir zamanın, dikkatli bir hazırlığın ve sistemli bir uygulamanın ürünü olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretim sürecinde, öğrenciyi hedefler doğrultusunda yönlendirmek ve güdülemek, uygun öğrenme yaşantıları sunmak, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerinde gelişimine katkıda bulunmak, birbiriyle iç içe geçmiş işlemler olarak görülebilir (Duman, 2000). Bloom (1995) “İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme” isimli kitabında Duman (2000)'ın yukarıda belirttiği düşüncüyü destekler nitelikte, öğrenenin bilişsel giriş davranışlarının ve duyuşsal giriş özelliklerinin öğretimde etkili olduğunu savunmakta ve öğretim hizmetinin niteliği ile okul başarısı arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Öğretim kavramının tanımlarına bakıldığında öğretimin, planlı programlı bir faaliyet olduğunun ortaya çıktığı söylenebilir. Buradan yola çıkılarak, eğitimde başarıyı arttırmak için öğretimin iyi planlanması gerekmekte olduğu söylenebilir. Bu sebeple öğretim programları oluşturulur. Demirel (2005, 6) öğretim programını, “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” şeklinde tanımlamaktadır. Gürkan (2000) öğretim programının, eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, tutum, beceri ve davranışların ders kümeleri şeklinde

planlanarak hazırladığını, bu nedenle de eğitim programı içerisinde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Öğretim programları, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de, eğitim kademelerine uygun olarak, eğitim ve öğretimin amaçları ışığında, ders konuları, zaman ve ekonomik imkanların belirlenmesiyle düzenlendiği söylenebilir (Aydiner, 2007). Buradan hareketle değişen koşulların, öğretim programlarında değişiklikleri gerektirdiğini söylemek mümkündür.

Eğitim ve öğretim, bireyin sosyalleşmesi, kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılması, kişinin ilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesi, ülkenin ekonomik yönden ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve bireylerin karşılaştıkları problemleri çözebilmeyi öğrenmesi gibi amaçları taşımaktadır. Eğitim kurumları, tüm imkanlarını, kaynaklarını ve personelini bu amaçları gerçekleştirmek için işe koşmaktadırlar. Eldeki olanakları, en iyi şekilde kullanmak için plan yapmanın ve program geliştirmenin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte eğitim alanında reformlar yapılmış, yıllar ilerledikçe ve bilimsel, toplumsal, teknolojik ve sanatsal alanlardaki gelişmelerin olmasıyla öğretim programlarında da çeşitli değişiklikler meydana getirilmiştir.

Türkiye’deki ilköğretim programlarındaki değişiklikler

Program, eğitim sürecinin daha verimli gerçekleştirilmesi için vazgeçilmez bir parçası olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda programların başarıya ulaşmasının, programların geliştirilmesindeki süreçlerin doğru ve dikkatli bir şekilde uygulamaya sokulması ile başarının doğru orantılı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Programların başarılı bir şekilde geliştirilmesinin çağdaş gelişmelerin göz önüne alınmasıyla mümkün olacağı söylenebilir. Bu açıdan ele alındığında, eğitim-öğretim programlarının çağa en uygun şekilde uygulanmaya konması için, yıllar içerisinde eğitim-öğretim programlarında değişikliklere gidilmesinin gerekliliğinin göz önüne çıktığını söylemek mümkündür. Türkiye’de de eğitim-öğretim programlarında çeşitli dönemlerde değişikliklere gidildiği görülmektedir.

Aydınlanma hareketlerinin, Cumhuriyetin kurulmasından önce Osmanlı

İmparatorluğu'nda başladığını söylemek mümkündür. Ünder (2008) Osmanlı'nın batılılaşmasının başlamasından, II. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar entelektüel hayat ve Türkiye'nin eğitim düşünceleri, başta Fransa ve Almanya olmak üzere, Avrupa kıtasının etkisi altında kaldığını vurgulamaktadır. II. Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye ekonomik, politik, askeri ve eğitimsel açıdan ABD'nin etkisi altına girdiği görülmüştür. Böylelikle eğitimsel çalışmalarda, Amerikan tarzının Türkiye'ye girdiği söylenebilir (Ünder, 2008).

Cumhuriyet resmen kurulmadan ve hatta anayasa bile çıkarılmadan 2 Mayıs 1920 yılında 3 numaralı kanunla, günümüzde de işleyişini devam ettiren Milli Eğitim Bakanlığı resmen kurulmuştur (Yılman, 1999). 1923 yılında Cumhuriyet'in kabul edilmesiyle, eğitimde sayısal bakımdan önemli gelişmeler elde edilmiştir. Kaya (1984)'nın belirttiği gibi, Kurtuluş Savaşı'ndan büyük bir zaferle çıkan Atatürk'ün, eğitime büyük önem verdiği gözle görülür bir gerçektir. Cumhuriyet dönemiyle birlikte eğitim sisteminde Atatürkçü eğitim anlayışı temel alınmıştır (Kaya, 1984). Akyüz (2008), Kaya (1984)'nın bu düşüncesini destekler nitelikte, Cumhuriyet'in ve Atatürkçülük'ün eğitimde görülen en önemli etkisinin eğitimin laikleştirilmiş ve demokratikleştirilmiş olması olduğu belirtmektedir. Bununla birlikte Demirel (2005) Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında, eğitim programlarının özünü, laikliğin, batılılaşmanın, pozitif bilimlerin ve ulusal bütünlüğün oluşturduğunu vurgulamaktadır.

1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu ile tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış ve medreseler kaldırılmıştır. (Akyüz, 2008)'ün belirttiği üzere, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıktığı dönemde, özellikle tarih ve dil konularında millî bir amaca yönelme başlamış ve Lâtin harfleri kabul edilmiştir. Kadın eğitime önem verilmiş, bu alanda büyük gelişme sağlanmış, erkek-kız karışık (karma) eğitim uygulamasına geçilmiştir (Akyüz, 2008).

Cumhuriyet döneminden itibaren, çeşitli ilköğretim programları çalışmaları yürütülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında 1924'de Türkiye'ye davet edilen John Dewey'in hazırladığı rapor doğrultusunda daha çok ilköğretim programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmiş, 1953-1954 yıllarında da ortaöğretim programlarını

geliştirilmesi ağırlık kazanmıştır. Cumhuriyet'in ilk ilköğretim programı olarak bir geçiş programı niteliği taşımaktadır. 3 Mart 1924 yılında kabul edilen "Tevhid-i Tedrisat" kanunuyla eğitimde birlik devlet kontrolü altında sağlanmıştır. Böylece ülkenin genelinde aynı eğitim programı uygulanmaya konmuştur. Program dersler ve derslere göre konuların dağılımından ibarettir. Genel ve derslere göre düzenlenmiş özel amaçlar bu programda yer almamaktadır. 1924 ilköğretim programının, Cumhuriyet öncesi son program olan 1915 Mekatib-i İptidaiye-i Umumiye Talimatnamesi'nden başlıca farkı ders konularında gerçekleştirilmiştir. Özellikle Tarih derslerinde cumhuriyetin anlam ve önemine ve yakın tarihte olup bitenlere ağırlık verilmiştir (Akengin, 2007; Demirel, 2005; Erdem, 2005; Fer, 2005; Tertemiz, 2000).

1924 programı eleştirileri almak üzere eğitim çevrelerine gönderilmiştir. Alınan sonuçlar, çocuğa öğretilecek derslerin “çevre” ve “ihtiyaç” ile ilgili olması “toplu öğretime” gidilmesi yönünde görüşün benimsendiğini göstermiş ve bu görüşler, 1926 programının hazırlanmasına temel oluşturmuştur (Akbaba, 2004; Aslan, 2011; Fer, 2005; Tertemiz, 2000).

1926 ilköğretim programı, Talim ve Terbiye Dairesi tarafından, Fransız, Rus, İtalyan, Yunan, Bulgar, Alman uluslarının ilköğretim programlarından yararlanılarak ve cumhuriyet ilkeleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Aslan (2011)'in belirttiği gibi eğitim programının amaçlarının sistematik olarak belirlenmesi bu programda gerçekleştirilmiştir. 1926 programında ilkokullardaki kitap öğretimi geri plâna çekilmiş ve kitaplardan teorik bilgiler azaltılmıştır. 1926 ilköğretim programı çocuğu yaşama hazırlayacak biçimde düzenlenmiştir. Öğrencilerin işe yarar bilgi kazanmalarını göz önünde bulunduran 1926 ilköğretim programında, olanaklar ölçüsünde derslerin hayat ve yakın çevre ile ilişkilerini dikkate alarak uygulanmasına önem vermiş olması ve yaparak yaşayarak öğrenme yolu seçilmiş olması ile yapılandırmacı yaklaşım ile benzerlik gösterdiği söylenebilir (Akbaba, 2004; Fer, 2005; Tertemiz, 2000).

Fer (2005)'e göre 1936 ilköğretim programının önemi, köy nüfusunun fazla oluşunun da etkisiyle, kent ve köy okulları için farklı program geliştirme çabası olduğu anlaşılmaktadır. Akçay (2006) köy nüfusuna özel program hazırlanmasının nedenini,

cumhuriyetin ilke ve inkılaplarını köylüye ulaştırma gayreti olarak yorumlamaktadır. Ancak geliştirilen programlar, öğretmene rehber olmayı amaçlayan programlar olup, daha çok kılavuz ya da kaynak niteliğinde olması yönü ile yapılandırmacı yaklaşım ile benzerlik gösterdiği söylenebilir (Tertemiz, 2000).

1948 ilköğretim programında, her dersin amaçları, dersin programının başında, öğrenci için değil, öğretmen davranışı açısından, genel ifadeler biçiminde verilmiştir. Her dersin konularının listesi ile yararlanılacak araç ve gereçlerin listesi verilmiştir. Aynı bir değerlendirme bölümü olmamakla birlikte, açıklamalar bölümünde değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin ipuçları bulunmaktadır. Öğretmenler haftalık programlarını kendileri hazırlamaktadırlar. 1948 ilköğretim programının eğitim ve öğretim ilkeleriyle ilgili açıklamalar derslerin işlenişi konusunda bilgi vermektedir (Fer, 2005; Tertemiz, 2000; Ulutaş ve Erman, 2011). 1948 ilköğretim programındaki öğretmenin rolü yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen öğretim programlarındaki öğretmenin rolü ile örtüştüğü görülmektedir.

1962 ilköğretim program taslağı esas itibariyle 1968 İlkokul programına zemin oluşturan bir taslaktır. Yaklaşık 6-7 yıllık bir hazırlık ve uygulama evresi geçirdikten sonra ortaya 1968 programı çıkmıştır (Arslan, 2000).

1968 ilköğretim programında, eğitim amaçlarına ulaşmada yöntem ve tekniklerin önemi vurgulanmıştır. Ünitelerin işlenişinde anlatma, soru-cevap, inceleme, araştırma, laboratuvar, iş gösterme, proje, deney, problem çözme vb. yöntem ve tekniklere yer verileceği bununla birlikte bireysel, grup ve sınıf çalışmalarına yer verileceği açıklanmıştır. Psiko-motor özelliklerin önemi vurgulanmıştır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve değerlendirmenin önemine değinilmiştir. Değerlendirmenin nasıl yapılacağına ayrıntılı olarak yer verilmiştir (Özdemir, 2009; Ulutaş ve Erman, 2001). 1968 ilköğretim programı yöntem ve tekniklerin benzelikleri yönünden yapılandırmacı yaklaşım ile örtüşmektedir.

Türer (2010) 1990'lardan itibaren Türkiye'nin küreselleşme sürecinde daha hızlı yol alması, Avrupa Birliği'ne katılma perspektifinin güçlenmesi ile birlikte; eğitim

anlayışında reform daha da kaçınılmaz hale geldiğini belirtmektedir.

1997 ilköğretim programı (1-5 sınıflar) ve ortaokul programı (6-8 sınıflar) birleştirilerek sekiz yıllık ilköğretim programı oluşturulmuştur. Fakat bu programların bir bütün olarak yeniden yapılandırılması sağlanamamıştır (Korkmaz, 2006).

2000’li yıllardan sonra “farklı kültürlerle saygı” anlayışı içinde, “Atatürk milliyetçiliği” kavramı terk edilmeye başlanmış, “Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşlığı” temelinde ortak bir siyasal birlik arayışına yönelme giderek daha belirleyici hale gelmiştir (Türer, 2010).

Türkiye’de ilköğretim programları, 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1997 yıllarında ve son olarak 2005 yılında yenilenerek, değiştirilmiş ve geliştirilmiştir.

2005 ilköğretim programı

2005 yılında geliştirilen yeni programlar etki-tepki, sebep-sonuç açıklamalarına dayalı davranışçı öğrenme yaklaşımı yerine, büyük oranda sebep ve çoklu sonuçlara dayalı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına kaydırıldığı görülmektedir (Akçay, 2006; Bulut, 2006). 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşıma dayanarak hazırlanan programlardan önceki programlarda, konu merkezli ve öğretmeni temel alan bir yaklaşım izlenmişken, 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımı temel alan programlarda, etkinlik merkezli ve öğreneni temel alan bir yaklaşım izlendiği görülmektedir. 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak geliştirilen programlarda, modernleşme dönemi eğitim anlayışında belirleyici rol oynamış Türk eğitimcilerden Sati Bey’in, İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun, Ziya Gökalp’in, Prens Sabahattin’in ve Tevfik Fikret’in görüşlerinin etkisi gözlemlenmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008).

2005 ilköğretim programının öğrenciyi aktif kılmak amacıyla, etkinlik merkezli olduğu ve öğretmenlere öğretim sürecinde rehber olma görevi yüklediği görülmektedir. 2005 ilköğretim programında bireysel farkların bütün derslerde dikkate alınarak yöntem ve teknikler belirlendiği dikkat çekmektedir. Yöntem ve tekniklerin uygulanması

sürecinde materyal kullanımının gerekliliği vurgulanmaktadır. 2005 ilköğretim programında bilgilerin öğrenciye direk verilmesi söz konusu değildir. Öğrencilerin bilgiye yaprak yaşayarak ulaşması temel alınmış, öğrenmeyi öğrenme programların genel amacı kabul edilmiştir. Ayrıca 2005 ilköğretim programında değerlendirme sürecine de ayrı bir önem verilmiş eski programlardan farklı olarak sadece sonuç değerlendirme değil tüm öğretim sürecini değerlendirmek hedeflenmiştir. Bu bağlamda öğretim programlarında alternatif ölçme araçlarının kullanılması öngörülmüştür (M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005).

2005 ilköğretim programlarının becerilere ağırlık verdiğini gözlenmiştir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi beceriler her programda altı çizilerek belirtilmiştir. Bilgi ve becerilerin edinimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmış ve “etkinlik örnekleri” verilmiştir. Ancak etkinliklerin örnek niteliğindedir ve uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar dikkate alınarak esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur (M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005).

2005 yılında yenilenen eğitim programının en dikkat çeken noktası öğrenme-öğretme sürecinde davranışçı yaklaşımın yerini, yapılandırmacı yaklaşımın alması olduğu söylenebilir (Bilir, 2008; Kızılabdullah, 2008; Tertemiz, 2000). Böyle temel bir değişime paralel olarak, eğitim programlarının yeniden düzenlenmesinin ve programın ana unsurlarının yaşanan değişmeye göre yapılandırılmasının kaçınılmaz bir gerçek olduğunu söylemek hiçte yanlış olmayacaktır.

Çağa ayak uydurmak amacıyla, eğitim alanında yapılan çalışmaların ışığında dönem dönem eğitim programlarında yenilenmeye gidildiği görülmektedir. Türkiye’de de bu bağlamda yukarıda değinildiği gibi eğitim programlarında çeşitli yenilenmeler gerçekleştirilmiş olduğu, bunların en köklülerinden birisinin de 2005 yılında uygulamaya konulan eğitim programındaki değişiklikler olduğu söylenebilir. 2005 yılından önceki programların geliştirilmesinde nesnelci bir bakış açısı izlenerek davranışçılığın ve bilişselciliğin, 2005 yılında geliştirilen eğitim programında ise

yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı görülmektedir.

Davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırımcılık

Davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırımcılık üç temel öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırımcılık yaklaşımlarının temellerinin şu şekilde açıklanması mümkündür.

Davranışçılık

Davranışçılık, eğitimde amaçlanan davranış değişikliğini ya da istendik davranışları oluşturma sürecini açıklamak için doğmuş bir öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilebilir. Gropper (1983) tarafından davranışçı yaklaşımın, 20. yüzyılın başında, II. Dünya Savaşı sırasında psikologların, orduya verdikleri eğitimin çıktılarını gözlemlmeleri ile dikkatlerini çekmiş olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenme ile ilgili ilk deneysel araştırmalar Pavlov'un Rusya, Watson ve Thorndike'in Amerika'da yaptıkları insan ve hayvanların belli durumlarda nasıl davrandıklarına ilişkin araştırmalarla başlamıştır. Bu psikologların çalışmalarının odak noktası hayvan ve insanların gözlenebilir davranışları olduğu için, bu yaklaşımı benimseyenlere davranışçı ve geliştirdikleri kuramlara davranışçı kuram denildiği görülmektedir (Erden ve Akman, 2001; Hart ve Kritsonis, 2006).

Davranışçı yaklaşım, temeli çevresel deneyimlerin davranışların belirleyicisi olduğunu savunması yönüyle realizme (Ozmon ve Craver, 1995) ve nesnelci (Staddon, 2001) görüşlere dayanan bir öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Avşar (2009)'ın belirttiği gibi nesnelci felsefede amaç, her bireyin dünyayla ilgili aynı nesnel, tam ve doğru bir anlayışı kazanması şeklindedir. Nesnelci felsefenin eğitime aktarılmasını, Aydın (2006) 'öğrenme, bilgiyi almaktır', 'öğretmen bilgisel otoriteyi temsil eder', 'öğrenci ile öğretmen arasında sosyolojik bir mesafe olmalıdır' gibi temel ilkleri ışığında tanımlamanın olası olduğunu vurgulamaktadır. Koç ve Demirel (2008)'in davranışçı yaklaşımı savunanların, bilen ve bilgi arasında bir ayrım yaparak bilginin bireyden bağımsız gerçekleştiğini varsaymakta olduklarını belirttiklerini

söylemek mümkündür.

Davranışçı yaklaşımın, davranışlardaki değişimi temel aldığı ve yeni davranışların otomatikleşinceye kadar tekrarlanmasına odaklandığı söylenebilir (Schuman, 1996). Philips ve Soltis (1991), davranışçı kuramda, öğrenme sürecinde, öğrencinin zihinsel faaliyetleri dikkate alınmayarak, otomatik davranışların öğrenme olarak kabul edildiğini belirtmektedirler. Ayrıca Philips ve Soltis (1991), bilginin nasıl kazanıldığı ile ilgili değil, davranışların nasıl kazanıldığı ile ilgilendiğini, çünkü insan zihnindeki bilginin ölçülmesinin ancak davranışlar yoluyla mümkün olduğunu vurgulamaktadırlar.

Pavlov'un "Klasik Koşullanma", Watson ve Guthrie'nin "Bitişiklik Kuramları", Thorndike'in "Bağ Kuramı", Skinner'in "Edimsel Koşullanma Kuramı" ve Hull'un "Sistemik Davranış Kuramı" davranışçı kuramlardır (Baum, 2011; Demirel, 2005; Erden ve Akman, 2001; McCrow ve Roop, 1992; Şişman, 2002).

Davranışçı kuram incelendiğinde öğrenmenin, uyarıcı ve tepki arasında otomatik bir bağ kurularak gerçekleştiği görülmektedir. Davranışçı kuram, bu bağ kurma işleminde zihinsel faaliyetlerin öğrenme sürecine katılmadığını, gözlenebilir davranışlardaki değişimlerin tespit edilmesiyle öğrenmelerin gerçekleşebileceğini savunur (Baum, 2011; Erden ve Akman, 2001; McCrow ve Roop, 1992). Klasik ve edimsel koşullanma kuramcılarının, davranışçı yaklaşımı benimsedikleri için zihinsel öğrenmeler yerine, gözlenebilir öğrenmeleri ele aldıkları söylenebilir. Davranışçılar, öğrencinin zihninden çok sinir sistemi üzerinde durmuşlar, öğrenciye öğretilbilecek davranış sayısının artırılmasıyla öğretimin daha nitelikli olacağını düşünmüşlerdir. Bunun sonucunda öğrenmeyi açıklayan genelden özele, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi genel ilkelerle ilgilendikleri görülmektedir (Korkmaz, 2006; Staddon, 2001).

Davranışçı öğrenme yaklaşımı, öğrenmelerin bireyin davranışlarındaki değişimlerle ölçülebileceğini ileri sürmesine karşılık, öğrenme sürecinde gerçekleşen zihinsel aktiviteleri tam olarak açıklayamadığı görülmektedir. Bunun sonucu olarak davranışçı öğrenme yaklaşımında, öğrenmenin gerçekleşmesi sırasındaki zihinsel

süreçlerin açıklanmasındaki eksikliği giderecek bilişsel öğrenme yaklaşımı ortaya çıkmıştır.

Bilişselcilik

Bilişsel öğrenme yaklaşımında öğrenme, bireyin davranışlarındaki değişimlerden daha fazlası olarak kabul edilir ve zihinsel aktiviteler sonucunda meydana gelmektedir. Hayvanlar üzerinde yapılan deney sonuçlarını insanlara genelleyen davranışçılarının aksine bilişsel kuramcılarının, merkeze insanı koydukları ve bazı zihinsel süreçlerin sadece insana özgü olabileceğini iddia ettikleri söylenebilir (Schuman, 1996). Wittrock (1974) bilişselcilerin, davranışın yanında düşüncedeki süreci de temel aldıklarını ve davranışlardaki gözlenen değişimin, öğrenenlerin düşünce yapısının göstergesi olarak kullanılabilmesine inandıklarını vurgulamaktadır. Bunun bir sonucu olarak, bilişsel kuramcılarının (Piaget, Bruner, Vygotsky, Ausubel, Gagne, Guilford), öğrenmenin uyarıcı tepki ilişkisinden çok daha karmaşık bir süreç olduğunu kabul ettiklerini söylemek mümkündür (Blanton, 1998; Leonard, 2002; Mettler, 1998).

Öğrenmede zihinsel aktiviteleri temel alan bilişsel yaklaşımın, öğrenmeye ilişkin ilkeleri dikkat, anlamlandırma, anlamsız tekrarlar ve zihinsel yapılanma süreci olarak sıralanabilir (Şişman, 2002). Bu yaklaşımın savunucularına göre, öğrenen dış uyarıcıları alıp özümseme, taşıdığı anlamı keşfetme konusunda aktif olmalıdır (Collins ve Stevens, 1983; Demirel, 2005). Böylece öğrenme sürecine zihinsel aktiviteler dahil olmuş olacaktır.

Bilişsel yaklaşımın kavram yolu ile öğrenme, gizil öğrenme ve bilgi işlem yaklaşımı olarak ifade edilen üç öğrenme sürecinden bahsettiği görülmektedir (Bozdoğan, 2003). Bilişsel öğrenmeyi en iyi şekilde açıklayan kuram, bilgiyi işleme kuramıdır. Bu kurama göre öğrenmeye etki eden iki temel unsur vardır. Bunlardan biri bilginin depolandığı bellekler, diğeri ise yürütücü kontrol süreçlerdir. İşlem düzeyi kuramcıları (Piaget, Bruner, Gagne, Ausubel) bilginin hangi belleklere işlendiğinden çok, zihinsel olarak analiz edilme derecesi üzerinde dururlar. Bu yaklaşıma göre organizma tarafından dış dünyadan alınan uyarıcılar yada bilgiler farklı düzeylerde

belleğe işlenir. Bilgiyi işleme süreci ne kadar derin olursa, bilginin o kadar kolay hatırlanılacağı savunulur (Erden ve Akman, 2001, McCrow ve Roop, 1992). Bilgiyi işleme kuramı, öğrenme sürecini bilgisayarın çalışma prensibine benzetmektedir. Bu çerçevede insan zihni bilgiyi alır, işler, depolar, gerektiği zaman geri getirir ve tepkiler üretir. Dolayısıyla tüm sürecin bilgisayarlardaki gibi işlemekte olduğu söylenebilir (Bruning, Schraw ve Ronning, 1995).

Bilişsel yaklaşım, uyarıcıların algılanması, kodlanması, yeni bilgilerin eskileri ile karşılaştırılması, belleğe depolama, hatırlama ve bireyin çevresinde olup bitenlere anlam yüklemesi gibi bilişsel süreçlerle ilgilenir ve öğrenme sürecini bu şekilde açıkladığı görülmektedir (Anderson, 2009; Şişman, 2002).

Davranışçılığın açıklayamadığı öğrenme sürecindeki bilişsel süreçlere değinen bilişsel öğrenme yaklaşımı, bireyin öğrenme sürecinde çevresel uyarıcıları algılayarak zihinde bilginin işlenmesini, depolanmasını ve uyarıcılara gerekli tepkileri verilmesini açıklayan bir öğrenme yaklaşımı olduğu görülmektedir. Ayrıca davranışçılığın ve bilişselciliğin, öğrenme sürecine yönelik açıklamalarının farklılık göstermekle birlikte, temelinde her iki öğrenme yaklaşımının da pozitivist ve nesnelci bir bakış açısıyla öğrenme sürecini açıkladığını söylemek mümkündür.

Konu alanı ile ilgili literatürde eğitim yaklaşımlarının, nesnelci görüşü (tek bir doğru ve gerçeğin olması görüşü) temel alan pozitivist paradigma ve öznel görüşü (doğru ve gerçeklerin değişebileceği görüşü) temel alan pozitivism ötesi paradigma şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Deryakulu, 2001; Yurdakul, 2004). Bu bağlamda pozitivist paradigmanın, davranışçı ve bilişsel öğrenme yaklaşımlarının temelini oluşturduğunu, pozitivism ötesi paradigmanın ise yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturduğu söylenebilir.

2.1.2. Yapılandırmacılık

Öğrenme ile ilgili köklü değişikliklerin yaşandığı son yıllarda, yapılandırmacılık eğitim sistemi içindeki yerini almıştır. Yapılandırmacılık, bilginin doğası ile ilgili bir

kavram olarak ortaya çıkmıştır. Dünyayı bireyin kendi algılarıyla yapılandırdıklarını düşüncesini temel aldığı görülmektedir. Bu açıdan ele alındığında Haney ve McArthur (2002)'in bahsettiği gibi yapılandırmacılık sadece bir öğretim teorisi değil, aynı zamanda bilgi ve öğrenme teorisidir. Kavramsal açıdan ele alındığında yapılandırmacılık, genel olarak bilginin insan tarafından oluşturulduğunu ve bu oluşumun zihinsel bir aktivitenin sonucu olduğunu ima ettiği söylenebilir (Schuman, 1996). Ayrıca Akınoğlu (2004), Schuman (1996)'ın bu düşüncesini destekler nitelikte öğrenme ve öğretme, bilginin dinamik doğasını yansıtmaya gerektiğini belirtmektedir.

Çelebi (2010)'nin belirttiği gibi, bilişsel boyut itibariyle son derece sağlam ve çağdaş bir zemine oturmakta olan yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olmanın yanında, bireysel bilgi, öğretim, eğitim, biliş, etik, politika kuramı ve bir dünya görüşü olarak kabul edilmektedir. Ülkemizde 1990'lı yıllarda tartışılmaya başlayan yapılandırmacı yaklaşımın, dünyada 1960'lı yıllarda ağırlığını hissettirmekle birlikte felsefi kökleri daha da eskiye dayandığı görülmektedir (Aydın, 2007; Sönmez, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımın esinlendiği felsefi akımlar

Bilim adamları öğrenmenin ne olduğu ve nasıl oluştuğunu araştırarak davranışçılık, bilişselcilik gibi çeşitli öğrenme kuramlarını geliştirdikleri görülmektedir. Bu öğrenme kuramlarından biri de 1800 ve 1900'lü yıllardaki Kant (1796)'ın, deneyimin bilginin gelişimine rehberlik ederken, zihnin de bilmeyi sınıfladığını iddia ettiği felsefesine dayanan yapılandırmacı yaklaşım olduğu söylenebilir (Aktaran: Yager, 1991: 55). Yapılandırmacı yaklaşımın felsefi temelleri, Kant'ın yanı sıra birçok filozofun (Dewey, Von Glasersfeld, Montessori, Descartes, Piaget, Vico, Bruner, Ausubel, Vygotsky) düşüncelerinden etkilenmiş olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın, Sokrates'in "bilgi sadece algıdır" ve Von Glasersfeld'in "var olmak algılanmaktır" söylemlerinde değindiği algılamının önemine dayandığı söylenebilir (Şimşek, 2004; Von Glasersfeld, 1991). Bunlarla birlikte yapılandırmacı yaklaşımın, Descartes'in (1644)'in doğrusal tümdengelimciliğe karşı sarmallık ve karmaşıklıkla savunan anlayışına, ayrıca geleneksel sınıf düzeyine karşı çıkan Montessori'ye dayandığı söylenebilir (Aktaran: Aktel, 2006: 32; Montessori, 2004).

Duffy ve Cunningham (1996), Huang (2002), Matthews (1992), Ünder, (2010)'in belirttiği gibi, yapılandırmacı yaklaşımın, Rousseau'nun ilerlemeci eğitim anlayışına, genetik epistemoloji kavramının önderi Piaget'in bireyin kafasındaki gerçeklik modelini kendi biçimlendirip sürekli yenilediği inancına, Vygotsky'nin keşfederek ve işbirliğine dayalı öğrenim felsefesine dayandığı söylenebilir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın, Piaget ve Vygotsky'nin insanın biyolojik, kültürel, toplumsal ve dilsel gelişimi ile ilgili ilkelerine ve İtalyan Neapolitan filozof Giambattista Vico'nun karmaşık insan yapısının biçimlenmesinde duyguların, özelemlerin, saplantıların ve düşlerin etkisini vurgulayan düşüncesine dayandığı söylenebilir (Piaget, 1964; Vico, 2007, çev: Önal; Vygotsky, 1978, <http://www.psy.cmu.edu/~sieglervygotsky78.pdf>, 18. Ocak 2013'te erişildi). Bunlarla birlikte postmodernizmin bireysenci ve yerelci bakış açısına dayandırılmakta olan yapılandırmacı yaklaşımın, pozitivistizmin bir görünümü olarak kabul edildiği görülmektedir. (Matthews, 2003; Murphy, 1997; Sönmez, 2005; Ünder, 2010; Witkin, 1999; Yager, 1991). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının pozitivistizm bir görünümü olarak kabul edilmesinin nedeni, temel bir doğru ve gerçeğin varlığını kabul edip bu doğru ve gerçeğin bulunmasını hedeflemiş olması şeklinde açıklanabilir. Bununla birlikte yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, temel olarak kabul edilen doğru ve gerçeğin öğrenilmesinde izlenen yolun bireyden bireye farklılık göstermesini savunması nedeniyle, postmodernizmin bakış açısını yansıttığı söylenebilir.

Yapılandırmacılık, Dewey'in, Bruner'in, Ausubel'in felsefesine ve eğitim anlayışına dayanmakta olduğu söylenebilir. Dewey (1987)'in eğitim anlayışına göre; eğitimin toplumsal misyonunun, demokratik toplumun etkili üyelerini yetiştirmek olduğu görülmektedir (Dewey, 1987; çev: Günyol). Dewey (1987)'in otoriter bir okulun, demokratik bir toplum için iyi bir ortam sağlayamayacağı, öğrencilerin okul ortamında, toplumun eşit, değerli ve sorumluluk sahibi üyeleri olmasına uygun eğitsel deneyimler yaşamasının gerekliliği düşüncesinde olduğu söylenebilir (Dewey, 1987; çev: Günyol; Ratner, 1939). Gutek (2006)'in belirttiği gibi Dewey (1939)'in bireyin çevreyle etkileşimine dayandırdığı deneyim modeli, genellikle sosyo-eğitimsel açıdan değerlendirilmektedir. Dewey okulun sosyal fonksiyonunu küçük bir toplumsal fonksiyonla özdeşleştirerek okulu, embriyonik toplum olarak tanımlarken, okulun toplumun geneline dinamizm kazandıran önemli kurumlardan biri olarak sosyal bir rol

üstlendiğini vurgulamakta olduğu görülmektedir (Aktaran: Gutek, 2006: 105 Çev: Kale; Johnston, 2006; Simpson, 2006).

Bruner (2003), öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görmekte ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencinin aktif katılımı ile gerçekleştirilmesini önermekle birlikte öğrenmenin ancak buluş yolu ile gerçekleşebileceğini vurgulamakta olduğu ve öğrenme sürecinde düşünme, deneme ve bulmayı esas aldığı söylenebilir. Ayrıca Bruner (1991), öğrenme sürecinde bilgiyi kendi çalışmalarıyla bulan öğrencide kendine güven duygusu geliştiğini savunduğu görülmektedir (Bruner, 1991, çev: Varış ve Gürkan).

Ausubel, anlamlı öğrenme (expository teaching) üzerinde çalışmıştır. Ausubel (1977)'a göre bireyde bilgi kazanımı, buluş yolundan çok alma yoluyla gerçekleşmekte ve öğrenenler bilgiyi yorumlayarak artırmaktadırlar bu nedenle öğrencilere sunulan materyal ne kadar düzenli ve amaca uygun olursa, öğrencilerin öğrenmeleri de o kadar kolay olmaktadır, bu nedenle öğretmenin asıl görevi öğretilecek materyali iyi organize etmek ve sunmaktır. Ausubel (1961)'ın öğrenme yaklaşımında öğretmenden uygun materyali seçmesi ve dersle ilgili ana düşüncelerin ortaya çıkmasını, öğrencilerin bu ana düşüncelerle ilgili ayrıntıya ulaşmasını sağlayan organizasyonu yapmasının beklendiği söylenebilir. Ausubel'(1968) ın öğrenme yaklaşımı, öğrenilen yeni bilginin eski bilgi ile ilişkilendirilmesi için iyi düzenlenmiş bir sunuş tarzının ve öğrencilerin güdülenmesinin gerekliliği üzerinde durduğu söylenebilir (Ausubel, 1968; Aktaran: Biser, 2003, 86).

Yapılandırımcılık ile ilgili olarak yukarıda belirtilenler incelendiğinde, yapılandırımcılığa temel oluşturan yaklaşımların ortak noktasının, var oluş gerçeğinin öznellik boyutundaki değerlendirmeleri olduğu söylenebilir. Yapılandırımcı yaklaşımda öğrenilecek olan bilginin, ön bilgilere dayanarak birey tarafından yorumlanarak özümsemişliğinin kabul edildiği görülmektedir. Ayrıca yapılandırımcı yaklaşımda, öğrenmenin bireysel bir süreç olduğunu, bu süreçte bireyin aktif olması gerektiğinin vurgulandığı ortaya çıkmaktadır.

Yapılandırmacılığa yönelik eleştiriler

Yapılandırmacı yaklaşımın bilim insanları tarafından çeşitli açılardan incelendiği ve araştırmacıların yapılandırmacılığa yönelik ilgilerini hala çekmesine karşılık ilgili alanyazında yapılandırmacılık yaklaşımına yönelik çeşitli eleştirilerinde yerini almakta olduğu görülmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına yönelen eleştiriler incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşımın en çok bilginin öznel olmasını savunması yönüyle eleştirildiği görülmektedir. Matthews (1992) yapılandırmacı yaklaşımın temelinde var olan bilginin öznel olma, göreceli sonuçların elde edilmesi özelliğinin bilimin doğasına aykırı olduğunu düşünmekle birlikte, bireyin deneyimleriyle yapılandırıldığı bilginin ne kadar iyi organize edilirse edilsin diğer göreceli bilgilerle çelişebileceği gerçeğini vurgulamaktadır. Matthews (1992)'in bu düşüncesini destekler nitelikte, McCarthy ve Sears (2000), yapılandırmacı yaklaşımda bilgi ve inancın aynı kabul edilmesinin yapılandırmacı yaklaşımı çıkmaza soktuğunu ve bilginin doğrulanmış, temellendirilmiş, doğruluğunu destekleyen kanıtlarının olması gerekliliğini savunmaktadırlar. Matthews (1992) ile McCarthy ve Sears (2000)'in görüşleri doğrultusunda Wheatley (1991), yapılandırmacı yaklaşımda bilginin güvenilirliğini tartışılır bulmakta ve güvenilirliği tartışılan bilginin de bilimde sarsıntılar yaratacağını düşünmekte olduğu söylenebilir. Jonassen (1990), ise nesnel özelliğe sahip olmayan bir bilginin belli ölçüde doğru olabileceği konusunda yapılandırmacı yaklaşımı eleştirmekte olduğu söylenebilir.

Dünyada yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yapılan eleştirilerle doğru orantılı olarak ülkemizde de yapılandırmacı yaklaşımın nesnelliği reddeden görüşüne yönelik eleştiriler yer aldığı görülmektedir (Şimşek, 2004). Ünder (2010) yapılandırmacı yaklaşıma yönelik eleştirilerin, üç gruba ayrıldığını ve birinci grup eleştirilerin programın hazırlanması ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Ünder (2010)'un belirttiği üzere, birinci grupta toplanan eleştirilerin, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilmiş öğretim programlarını, yeteri kadar denenmeden, program geliştirme çalışmaları ve eski programlara ait dokümanlar yeteri kadar incelenmeden, öğretmenleri ve eğitim ortamlarını programı uygulamaya hazırlamadan işe koşulmuş olmasıyla

eleştirilmekte oldukları görülmektedir. Ayrıca Ünder (2010), ikinci grup eleştirilerin toplum-birey ilişkileri ile ilgili olduğunu belirtmekte ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilmiş öğretim programlarının, topluma karşı bireyi, ulusal kültüre karşı kültürlülüğü savunmakta ve küresel sermayenin amaçlarına hizmet etmesi yönüyle eleştirildiğini vurgulamaktadır. Bu eleştiriler ile ilgili olarak Ünder (2010), üçüncü ve son grup eleştirilerin ise, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilmiş öğretim programlarının, bilgi, gerçeklik ve doğruluk gibi konularda anti-realist bir görüşü savunması, bununda bilime ve bilimsel yönetime olan inancı zayıflatacağı yönünde olduğunu belirtmektedir.

Ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilmiş öğretim programlarının, 2005 yılında yapılan Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Profesörler Kurulu Sonuç Bildirisinde’de belirtildiği gibi önceki programın uygulayıcılarından ve uygulama sonuçlarından bilimsel bir süreç içinde dönütler alınmadığı konusunda eleştirilmiştir (<http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf>. 29. Ocak. 2013’te erişildi).

Aydın (2006) tarafından yapılandırmacı yaklaşım, 2005-2006 yılından itibaren ilk ve orta öğretim programlarına damgasını vuran, eğitimbilim geleneğimiz içerisinde köklü bir tartışma sürecinden geçirilmeden ve yeteri kadar sorgulanmadan eğitim için en uygun görüş olduğunun ileri sürülüp uygulamaya konmuş olması yönüyle eleştirilmektedir. Aydın (2006)’nın eleştirilerine katılır nitelikte Bıkmaz (2006) ülkemizde uygulamaya konan yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin eğitiminin, ihmal edildiği dolayısıyla programların başarısız sonuçlara ulaştığını vurgulamaktadır. Aydın (2006) ve Bıkmaz (2006)’ın yapılandırmacı yaklaşıma yönelik eleştirilerini destekler nitelikte Anıl ve Acar (2008) tarafından yapılan çalışmada, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen öğretim programlarını uygulayan sınıf öğretmenlerinin, özellikle alternatif değerlendirme araçlarının (portfolyo, çeteleme ölçeği, performans görevleri, tutum ölçekleri, kavram haritaları, gözlem formları, proje, grup ve akran değerlendirme) kullanılmasında zaman ve maddi olanaklar açısından sıkıntı yaşadığı ayrıca sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarını kullanmada kendilerini yeterli görmediği ve

bu konuda eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Demirtaş (2012) tarafından yapılan çalışmada; ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin öğretmen denetiminde yapılandırmacı öğrenme paradigması ilkeleri açısından öğretmen denetiminin beş boyutuna da (öğretmenin yönetsel görevleriyle ilgili etkinlikler, öğrenmeye özendirme etkinlikleri, öğretimi planlama ve öğrenme ortamını düzenleme etkinlikleri, beceri geliştirme ve değerlendirme etkinlikleri, düşünmeyi geliştirme etkinlikleri) çoğu zaman, öğretmen görüşlerine göre ise ilköğretim müfettişleri öğretmen denetiminde, “öğretmenin yönetsel görevleriyle ilgili etkinlikler, öğrenmeye özendirme etkinlikleri, öğretimi planlama ve öğrenme ortamını düzenleme etkinlikleri” boyutlarına çoğu zaman, “beceri geliştirme ve değerlendirme etkinlikleri, düşünmeyi geliştirme etkinlikleri” boyutlarına ara sıra dikkat etmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Yıldırım ve Demirtaş (2012) tarafından yapılan bu çalışmada yapılandırmacı öğretim paradigmasına uygun olarak öğretmen denetiminde denetim süreci, ilköğretim müfettişlerinin görev alanları ve denetim mevzuatı boyutlarında çeşitli sorunlar yaşandığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Yıldırım ve Demirtaş (2012) tarafında yapılan çalışmaya ek olarak, Öztürk ve Er (2010) tarafından, ilköğretimde yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı yeni programların uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın sonucuna göre, öğretmenlerin çoğunlukla yeni programların uygulanmasında alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamadıkları, kazanımlara yönelik farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmadıkları belirlenmekle birlikte öğretmenlerin çoğunlukla kılavuz kitaplarda verilenlerden başka sınıf içinde özgün etkinliklere yer vermedikleri, derslerden önce yeterince ön hazırlık yapmadıkları ve programlara yönelik etkili bir hizmetiçi eğitim almadıkları sonucuna varılmıştır.

Teyfur (2011) tarafından ise yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması için hazırlanması gereken eğitim ortamlarının ciddi maddi desteğe ihtiyaç duyduğu vurgulanarak, ülkemizin ilköğretim okullarının finansal sorunları düşünüldüğü zaman

yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim ortamının hazırlanmasının sorunlar doğuracağı belirtilmektedir. Teyfur (2011) tarafından yapılan çalışmayı destekler nitelikte, Doğanay ve Sarı (2008) tarafından yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış sosyal bilgiler dersi öğretim programını uygulayan sınıf öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin programın uygulanması konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmasının sonucuna göre, öğretmenlerin programın uygulanmasında elzem olan aile desteği, araç-gereç, fiziki koşullar ve hizmet içi eğitim gereksinimlerinin yeterince karşılanmadığını düşünmektedirler.

Yapılandırmacı yaklaşımın genel amacı olan öğrenenlerin bilgiyi deneyimleri yoluyla kendi zihinlerinde yapılandırması, elde edilen bilginin genel geçer olmayacağı konusunda endişe kaynağı olduğu bu nedenle de bilginin güvenilirliğinin tartışılır olması sorununu gündeme getirdiği söylenebilir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanacak öğrenme ortamlarının, maliyeti ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen öğretim programlarının uygulanması konusunda programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeterli eğitimi almamaları konularında eleştirilerin olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacılığın eğitime yansımaları

Bilginin sürekli değişim içinde olduğu günümüzde, değişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan ve bu görevleri bilinçli olarak yerine getirmeye çalışan bireylere, ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda bireylerin yetiştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen eğitim sürecini belirleyen öğrenme yaklaşımı önem taşımaktadır. Hendry, Frommer ve Walker (1999)'ın belirttiği üzere, hızla gelişen dünyada meydana gelen bilgi ve gerçeklik konusundaki anlamların dönüşümü, öğrenme ve öğretme olgusuna bakış açısını değiştirmekte olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacılık, öğrenenlerin bilgiyi zihinde nasıl yapılandırdıklarını açıklayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin; bilgiyi zihinde yapılandırmaya, bilgiyi anlamlandırmaya, yorumlamaya, yeni durumlara transfer

etmeye ve bilgiden yeni bilgiler üretmeye dayandığı söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenen, bilgiyi her türlü yaşam problemlerini çözmede uygulamaya koyması gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın, bireylerin belirsiz durumlarda problem çözme becerisi kazandırılmasına odaklandığı görülmektedir (Akınoğlu, 2004; Aydın, 2007; Perkins, 1999; Sönmez, 2005).

Çınar Teyfur ve Teyfur (2006) yapılandırmacı yaklaşım ışığında eğitimden beklenen fonksiyonların dört ana başlıkta toplandığını belirtmektedir. Çınar Teyfur ve Teyfur (2006, 49) tarafından belirtilen bu dört ana başlık aşağıda belirtildiği gibidir.

- 1- Her çocuğun eğitim sistemine girmesinin ve gelişimini sürdürmesinin sağlanması,
- 2- Çocuğun okul vasıtasıyla toplumsallaşmasının sağlanması ve bu çerçevede eğitim demokrasi ilişkisinin kurulması,
- 3- Ekonominin iş gücü talebiyle eğitim sisteminin arzının uyumlu hale gelmesi,
- 4- Toplumda dikey hareketliliğin bir yolu olarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olarak çalışması

Yukarıda belirtilenlerin çerçevesinde, çağdaş toplumların oluşmasında, eğitim sistemini yönlendiren öğrenme yaklaşımının rolünün önemi tartışılmaz bir gerçektir. Son yıllarda öğretim programlarının geliştirilmesinde, bireyin aktif katılımını, eleştirel düşünmesini sağlayan, demokratik sınıf ortamlarını savunan başka bir ifadeyle gelişmiş bir toplumun temellerinin oluşturulmasını sağlayacak olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel alınmasının ve benimsenmesinin uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, davranışçılık ve bilişselcilik gibi diğer öğrenme yaklaşımlarından, öğrenme sürecine bakış açısında temel farklılıklar olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenene tek doğru bilginin verilip, aynısının istenmesinin yerine öğrenenlerin bilgiyi bireyin deneyimleri yoluyla kafasında şekillendirmesini savunduğu görülmektedir. Montague (2003)'ün belirttiği gibi,

yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, öğrencilerin öğrendiklerini ayna gibi yansıtması şeklinde değil, öğrenenin, öğrenilen bilgiye kişisel yorumunu katması şeklinde gerçekleşmektedir. Boden (2010) yapılandırmacı yaklaşımda, bilimsel kavram ve teorilerin insan zihninde genellendiğinin iddia edildiğini belirtmektedir. Öğrenenler, geçmiş deneyimlerini ve yeni karşılaştıkları bilgileri temel alarak zihinlerinde bir harmanlama süreci geçirirler böylece yeni bir bakış açısı geliştirirler ve bunun sonucunda yeni bir dünya yorumu oluştururlar (Huang, Rauch ve Liaw, 2010; Posner, 1995). Başka bir ifade ile yapılandırmacılığa göre; öğrenenler, bilgiyi sadece olduğu gibi almaz ayrıca önceki ve şimdiki bilgileri arasında ilişki kurarlar çünkü Şimşek (2004)'ün belirttiği gibi dış dünya, bizim iç dünyamızda, nesnellikten bağımsız olarak, ona yönelik algımızla anlam kazanır. Dolayısıyla bunun sonucunda önceki bilgiler ile şimdiki bilgiler arasında bir ilişki kurulur ve kendi algılamamızla yeni anlamlar kazanılır. Bununla birlikte Airaisan and Walsh (1997), yapılandırmacılığın; bilginin, bireylerin önceki bilgi ve inanışlarıyla karşılaştıkları yeni fikir ve durumlar arasındaki etkileşimden yaratıldığı temeline dayanmakta olduğunu vurgulamaktadırlar. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sürecinde, öğrenen merkezli, problem çözmeye, eleştirel düşünmeye, yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenmelidir (Akınoğlu, 2004; Demirel, 2005; Erdem ve Demirel, 2002; Neo ve Neo, 2009; Sönmez, 2005; Şaşan, 2002). Böylece öğrenciler, öğrenme sürecine aktif olarak katılacak, toplumda etken bireyler olmaları yönünde eğitim almış olacaklardır.

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmenin, sosyol-interaktif bir doğası olduğunu, başka bir ifade ile, sosyal bir varlık olan insanın çevresindeki diğer bireyler ve bilgi kaynaklarıyla etkileşim içinde olması gerektiğini savunan bir yaklaşım olarak kabul edildiği görülmektedir (Montague, 2003). Glassersfeld (1998)'in belirttiği gibi yapılandırmacılık, gerçeğin dış dünyada bilinenden ayrı olarak durduğu, bilginin doğru olması için gerçeğe uygun olması ve gerçeği yansıtması gerektiği gibi bilginin tek doğru gerçek olduğu düşüncelerini reddetmektedir. Glassersfeld (1998) ayrıca yapılandırmacılığın kuşkuculukta olduğu gibi; doğrunun olmadığı ya da kendimizin dışında gerçeğin olmadığı anlamında olmadığını, aksine gerçeğin varlığını, ancak gerçeğe, yaşantılarımız ölçüsünde ulaşabileceğimizi savunmaktadır. Glassersfeld (1998)'in bu düşüncesine göre, doğru ve gerçeğin tek ve değişmez olmamakla birlikte

temel doğru ve gerçeklerin olduğunu fakat kişilerin algılarıyla bireyden bireye değişebileceği söylenebilir.

Konu ile ilgili alanyazın (Loyens, Rikers ve Schmidt, 2009; Şaşan, 2002) incelendiğinde yapılandırmacı öğrenmenin belli özelliklerinin olduğu ve bu özelliklerinin vurgulandığının görüldüğünü söylemek mümkündür. Loyens, Rikers ve Schmidt, (2009)'a göre yapılandırmacı öğrenmede dört karakteristik özellik vardır. Bunlardan birincisi bilginin yapılandırılmasıdır. İkincisi, işbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesidir. Üçüncüsü, bilişsel değişimdir. Sonuncusu da, öğrenme görevlerinin anlamlı öğrenme doğrultusunda yönlendirilmesidir. Şaşan (2002, 50)'ın ise yapılandırmacı öğrenmede temele alınan özellikleri; bilgiyi araştırma yorumlama ve analiz etme, bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme ve geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme olarak üç maddede topladığı görülmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecinde bireyi merkeze aldığını ve eleştiri yapma, yaratıcı, yansıtıcı ve demokratik düşünme gibi becerilerin kazandırılmasını temel amaç olarak gördüğünü söyleyebiliriz. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımın, yeni bilginin birey tarafından geçmiş yaşantıları ile değerlendirilip algılanmasıyla şekillendiği, bu nedenle bireyden bireye farklılık gösterdiği dolayısıyla öğrenme sonucunda tek bir doğruya ulaşılmadığını savunduğu görülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme sürecine bakışı ile doğru orantılı bir şekilde hazırlanması gerektiği söylenebilir. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, bilgiyi üretme gibi becerilerin kazandırılması için, günümüzde yapılandırmacılık gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarına öğretim programlarını geliştirmek ve eğitim sistemini yönlendirmek için ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. Bunun sonucunda öğrenene, doğrudan bilgiyi aktarmak yerine bilgi aktarılacağına, bilgiyi elde etme yolunu öğreneceği zengin öğrenme ortamları hazırlanmasının gerekliliğinin ortaya çıktığı söylenebilir (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Sönmez, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenmiş öğrenme ortamlarındaki uygulamalar düşünüldüğünde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenen öğrenme ortamındaki öğretmenin ve öğrencinin sınıf içi rollerinde geleneksel yaklaşımlara göre, büyük değişimlerin olduğunu söylemek mümkündür. Yurdakul (2008)'in yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı bir dizi öğretim tekniğinin uygulanmasından çok öğretmen, öğrenci ve fikirler arasındaki ilişkileri vurgulayan tutarlı beklentiler örüntüsü olarak değerlendirdiğini söylemek mümkündür. Yapılandırmacı yaklaşımın, eğitim ortamlarında bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan etkinliklere (örnek olay, beyin fırtınası, güdümlü tartışma, drama vb. gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı) dayalı öğrenmeyi temel aldığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğrenme ortamlarında öğrenciler daha çok merkezde yer alırken, öğretmenler ise öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreçlerinde onlara rehberlik etme ve yardımcı olma rollerini üstlenmekte oldukları söylenebilir (Chen, Burry-Stock ve Rovegno, 2000; Ergün ve Ayday, 2006; Evrekli, Ören ve İnel, 2010; Liang ve Gabel, 2005).

Ergün (2008) tarafından yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenmiş öğrenme ortamlarının, bireylerin öğrenmesi amaçlanan bilgiyle, daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ergün (2008)'in ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenmiş öğrenme ortamlarında bireylerin, daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini oluşturacak fırsatı elde edeceklerini belirttiği görülmektedir.

Konu ile ilgili araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taraması sonucunda, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenmiş öğrenme ortamlarının özelliklerinin şu şekilde sıralandığı görülmektedir (Driscoll, 2000; Durmuş, 2001; Lebow, 1993; Prawat, 1992; Saban, 2005;):

1. Ortak bir zeminin oluşturulması için öncelikli olarak temel kavramlar ele alınmalıdır. Kavramlar bütünden parçaya doğru işlenmelidir.

2. Bilginin inşa edilmesi sürecinde öğrencilere deneyim kazanacakları ortamlar oluşturulmalıdır. Etkinlikler geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
3. Öğrencilere konu ile ilgili verilecek örnekler günlük yaşamlarından olmalıdır. Bu sayede örnekler öğrenci için anlamlı olacaktır.
4. Öğrencilerin istekleri, ilgileri ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır.
5. Öğrencilerin kendi görüş ve düşüncelerini ifade etmelerine, savunmalarına imkân verilerek kendi bakış açılarını sahiplenmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilere bir konu hakkında farklı görüş ve düşünceler sunulduğu demokratik bir ortam oluşturulmalıdır.
6. Sınıfta çeşitli materyaller kullanılarak öğrencilerin bilgiyi tecrübe etmelerine imkan verilmelidir.
7. Ortama, “sınıflandır”, “analiz et”, “tahmin et”, “yarat” gibi anlamı pekiştirecek kelimeler hakim olmalıdır.
8. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan diyaloglarını arttıracak ortamlar kurulmalıdır. Grup çalışmalarına yer verilmelidir.
9. Bilginin yeniden üretilmesinden ziyade, bilginin oluşturulmasına önem verilmelidir.
10. Öğrenci değerlendirilmesinin öğretim sürecine uyumu sağlanır ve değerlendirmede öğrencilerin aktif olması gerçekleştirilmelidir.
11. Drama, proje, işbirlikli öğrenme, beyin fırtınası, problem çözme, kavram haritası, yaparak yaşayarak öğrenme ve deney gibi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği bir sınıf oluşturulmalıdır.
12. Öğrencilerin etkin bir şekilde derse katılımı için bireysel yerleşim düzeni-U yerleşim düzeni, sıralı yerleşim düzeni, küme yerleşim düzeni ve yuvarlak masa yerleşim düzeni kullanılmalıdır.

Eğitim sürecinde öğrenmelerin en verimli şekilde sonuçlanması için öğrenme ortamlarının öneminin büyük olduğu söylenebilir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenme ortamlarının öğrencinin bilgiyle en üst düzeyde etkileşim sağlayacağı şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğrenme ortamlarında, örnek olay,

deney, proje, beyin fırtınası gibi yöntem ve tekniklere bunun yanında kavram haritası, akran ve grup değerlendirme ve tutum ölçekleri gibi süreci değerlendiren alternatif ölçme araçlarına yer verilmesinin gerekliliği üzerinde durulduğunu söylemek mümkündür.

Yapılandırmacı yaklaşımda ölçme-değerlendirme süreci

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ölçme-değerlendirme öğretim programının en önem verilen öğelerinden birisidir. Zira yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen öğretim programlarında ölçme-değerlendirme öğrenme süreci boyunca uygulanmaktadır.

Geleneksel öğretim yaklaşımındaki ölçme-değerlendirme genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta olduğu; bu amaçla daha çok seçmeli ve kısa cevaplı testlerin, yazılı ve sözlü yoklamaların ölçme aracı olarak kullanıldığı söylenebilir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Manning ve Manning (1995) tarafından geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri, öğrencinin belirli bir zaman dilimindeki bilgisini ölçmesi dolayısıyla öğrencilerin başarı durumunu tam olarak yansıtamaması yönüyle eleştirilmekte olduğu görülmektedir. Anıl ve Acar (2008)'ın belirttiği gibi geleneksel öğretim yaklaşımında yapılan ölçme-değerlendirmenin sonuç odaklı olduğunu ve öğrencilerin sonuçta yapılan sınavdan almış olduğu notun, bireyi tanımaya ve değerlendirmeye yetmediğini söylemek mümkündür.

Karagiorgi ve Symeou (2005) ayrıca öğrencinin sahip olduğu bilişsel becerilerinin yanında, devinışsel davranışların ve duyuşsal özelliklerin de mevcut olduğunu dolayısıyla değerlendirme sürecine devinışsel davranışların ve duyuşsal özelliklerinde katılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Stiggind (2007), bireyin her hangi bir alanda başarısının duyuşsal özellikleriyle yakından ilgili olduğunu belirterek, öğrenme sürecinde ölçülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Driver ve Oldham (1986), Anıl ve Acar (2008), Stiggind (2007) ile Karagiorgi ve Symeou (2005)'un düşüncelerine ek olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının savunduğu, öğrenme ortamlarında öğrencinin aktif olması düşüncesi göz önüne alınarak değerlendirme etkinliklerinin

düzenlenmesi ve ölçme araçlarının hazırlanması gerektiğini belirtmektedirler.

Yukarıda belirtilen nedenlerle çağdaş eğitim sistemlerini hedefleyen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel alındığı öğretim programlarında, öğrencinin aktif katılımını destekleyen ve öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alanlara yönelik becerilerini ölçülmesine olanak sağlayan ölçme araçlarına yer verildiği görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen öğretim programlarının değerlendirme basamağında, öğrenciyi merkeze alarak öğrencilerin bireysel farklılıkları ve üründen çok sürecin değerlendirilmesi üzerinde odaklanan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin yer almakta olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak (2006, 49)'ın alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini, “geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirme yöntemleri” olarak ele aldıkları görülmektedir. Bu çerçeve içerisinde, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testleri, portfolyo (ürün seçki dosyası), proje, performans değerlendirme, akran ve grup değerlendirme, öz değerlendirme, problem çözme, gözlem ve görüşme tekniği, kavram haritaları bulunduğu söylenebilir (Bahar, 2001; Hand, Treagust ve Vance, 1997; Harlen ve Crick, 2003; Nussbaum ve Novick, 1982; Yeşilyurt, 2012; Yelken, 2009).

Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin çağdaş eğitim sistemlerinin ve etkili sınıf ortamlarının oluşturulmasında olmazsa olmaz bir nokta olduğunu söylemek yanlış olmaz. Alternatif ölçme araçlarının kullanılmasında ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilmiş öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin rolünün öneminin ortaya çıktığı söylenebilir çünkü yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğretmenlerin, öğrenme ortamını bir orkestra şefi gibi yönetmelerini bu nedenle de kendilerini çok yönlü bir şekilde yetiştirmeleri gerektiğini savunmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen

Yapılandırmacı yaklaşımın, öğretmenlere yüklediği anlama bakıldığı zaman,

öğretmenlerin kişisel ve mesleki donanımlarının, son derece önemli olduğunu söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşımda, her birey, öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları beklenmektedir bu nedenle öğretmenlerin, öğrencileri bilgiyi araştırmaya, düşünceleri sorgulamaya, değerler kazandırmaya yönlendiren bir rehber görevi üstlenmiş durumda olduğu söylenebilir.

Horstman ve White (2002)'a göre yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler öğrenme sürecinde aktif rol oynamasına karşın öğretmenler bu süreçte en önemli göreve sahiptirler. Bu durumda ise, öğretmenlerin yapılandırmacılık konusunda eğitilmelerinin gerekli olduğu söylenebilir. Öğretmen bilgi, beceri, duygu ve sezgiyi öğrenciye empoze eden kişi olmamalı, öğrencilerin olgu, olay ve nesnelere çok yönlü bakmasını sağlayacak etkinlikler ve bilginin öğrencinin kafasında yapılandırılmasını sağlayacak ortamlar hazırlamalı, sınıfta çeşitli yöntemleri kullanabilmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi çağdaş öğretim stratejilerini kullanmalıdır. Böylece öğretmenin geleneksel bilgi aktarma ve sınıfı otorite kurarak kontrol altına alma rollerinin yerini, bilginin yapılandırılacağı bir öğrenme ortam hazırlama, öğrenciye rehberlik ederek öğrenmeyi kolaylaştırmaya bıraktığı söylenebilir (Akınoğlu, 2004; Akpınar, 2010; Johnson, 2004; Saban, 2005; Sönmez, 2005; Vermette ve Foote, 2001).

Konu ile ilgili araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taraması (Akpınar, 2010; Aydın, 2007; Brooks ve Brooks, 1993, Saban, 2005, Taber, 2000; Wilson, 1997) sonucunda, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin sergileyeceği davranış ve tutumları aşağıda belirtildiği şekilde sıralamak mümkündür:

- 1- Öğrencilerin öne sürdükleri fikirleri kabul eder ve destekler.
- 2- Öğretimde, ilk kaynakları, fiziksel materyalleri ve özellikle etkileşimi kullanır.
- 3- Çalışmaları şekillendirmede yapılandırmacı terminolojiyi kullanır.
- 4- Öğrencilerin dersleri yürütmelerine ve stratejileri değiştirmelerine izin verir.
- 5- Kavramları öğrencilerle paylaşmadan önce, öğrenci anlayışları üzerinde araştırma yapar.

- 6- Öğrencilerin öğretmen ile işbirliği ve diyalog içinde olmalarını teşvik eder.
- 7- Açık sorular sorarak öğrencilerin düşüncelerini derinleştirir.
- 8- Sorunları ortaya koyduktan sonra bekleme süresi verir.
- 9- Öğrenci cevaplarını bir araya toplar. Böylece öğrenci hatasını anlar, anlamları yeniden değerlendirir ve anlayışını yapılandırır.
- 10- Öğrenci fikirlerindeki çelişkileri, ortaya çıkaracak deney ve tartışmalar oluşturur. Böylece öğrenciler yeni anlayışlar edinirler.
- 11- Öğrencileri olumsuz etkileyecek ön bilgileri düzeltir.
- 12- Sınıf ortamını yapılandırmacı yaklaşıma yönelik düzenler ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntem ve teknikleri (drama, beyin fırtınası, proje ve kavram haritası vb.) kullanır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olmasını savunmakla birlikte, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilmiş öğretim programlarının uygulanmasındaki rollerinin de etkililiği üzerinde durduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrenme ortamlarında başarılı şekilde görevlerini yapabilmeleri için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin özenle gerçekleştirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Konu ile ilgili olarak, Cho, Yager, Park ve Seo (1997) tarafından yapılan çalışmada, yapılandırmacılık konusunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntem teknikleri ve alternatif ölçme araçlarını uygulama konularında eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları bağlamında, öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve görev süresi içerisinde alacakları hizmet içi eğitimlerin bu bağlamda düzenlenmesinin gerekliliğini ortaya çıkardığını söylemek mümkündür.

Öğrenme sürecinde zihinsel aktivitelerin gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrenme bilişsel bir süreç olarak kabul edilebilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının da öğrenme sürecini açıklamasında bilişselciliği temel aldığı görülmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacılığın bilişsel yaklaşıma dayanan öğrenmeye bir bakış açısı olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili olarak yukarıda belirtilen hususlar ışığında,

yapılandırmacılığın, sadece bir öğrenme yaklaşımı değil, kökleri çok eskiye dayanan biliş, etik, politika, bireysel bilgi kuramı ve bir dünya görüşü olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın, Kant, Sokrates, Descartes, Piaget ve Vico gibi düşünceleriyle bilim dünyasına yön vermiş önemli filozofların etkisi altında kaldığı görülmektedir. Bununla birlikte, yapılandırmacı yaklaşımın temellerinin, bireylerin çok yönlü bir canlı olarak görüldüğü ve bilişsel, duyuşsal, devinişsel tüm yönlerinin dikkate alınarak yeni bilgilerin zihinlerinde algılanarak yapılandırıldığı görüşüne dayandığını söylemek mümkündür. Yapılandırmacı yaklaşımın, bireyin bilgiyi algılayarak öğrenmesinin tek ve doğru bilgi kavramını zedelemesi yönüyle bilim dünyasında eleştirilmesine rağmen, demokratik bir sınıf ortamının ve bu noktadan hareketle demokratik bir toplumun oluşumunu hedeflemesi yönüyle çağdaş bir öğrenme yaklaşımını temsil ettiği görülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ortamlarına girmesiyle, öğretim programlarının da yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen öğretim programlarında, öğrenme ortamının eleştiri yapılabilen, demokratik, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı ve çeşitli materyallerle desteklenmiş, bir sınıf olmasına özen gösterildiğinin vurgulandığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencinin derse aktif katılmasının sağlanmasının dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencileri bilgiye, düşünmeye, araştırmaya, eleştirmeye ve bu şekilde öğrenmeye yönlendirdikleri bir rol üstlendiği bir eğitim sürecinin vurgulandığı dikkat çeken bir nokta olarak gösterilebilir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, eğitimin veriminde hissedilir derecede etkilerinin olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin özellikleri ve yeterlikleri üzerinde durulması gereken bir konu olarak kabul edilebilir.

2. 1. 3. Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramının; Bandura'nın ileri sürdüğü Sosyal Öğrenme Kuramı ile gündeme geldiği ve sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkelerinden biri bireylerin kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma ve kendilerini yansıtmaya kapasitesine

sahip olduğu kabul edilmektedir (Bandura, 1982). Sosyal öğrenme kuramına göre, insanlar edilgen olarak, kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve inisiyatif kullanarak düşüncelerini şekillendirmektedirler buradan hareketle Bandura (2006) öz yeterliği, verilen bir işi veya görevi etkileyen bireysel yeterlikler ile ilgili inançları kapsamak olarak tanımlamaktadır. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2003, 4) ise öz-yeterliği, “kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır” şeklinde tanımlamışlardır.

Öz yeterlik algısı, insanların, inançları, yetenekleri ve yapabilecekleri konusundaki becerileri ile ilgili olduğu bununla beraber, insanların yeterliklerinin farklı alanlarda ve yeterliklerin derecesi bireyler tarafından geliştirilmesine bağlı olduğu söylenebilir (Bandura, 2006). Haverback ve Parault (2008)’e göre geleceğe ilişkin bir yargı olan öz yeterlik kavramında, yeterliğin gerçek seviyesinden ziyade, yeterliğin algılanması önemli bir ayırım noktası olarak görülmektedir çünkü insanlar gerçek kapasitelerini olduğundan daha az veya fazla olarak algılayabilirler. Öz yeterlik bireylerin, seçimlerinde, hayatlarını yönlendiren kararların verilmesinde ve davranışlarının biçimlendirilmesinin belirleyicisi olarak kabul edilmesinin nedeni, bireylerin kendilerini yeterli gördükleri konularda çalışmayı ve çeşitli eylemlerde bulunmayı tercih etmeleri gösterilebilir (Hoy ve Spero, 2005).

Öz yeterliğin, yaşantılar aracılığıyla gelişen bir kavram olduğu ve bireyin gözlemsel deneyimleri, çevresi ve psikolojik tepkilerinin etkisi ile beraber bireyin eylemlerinin etkililiğini diğer bireylerin eylemleri ile kıyaslayarak şekillendiği söylenebilir (Özmenteş ve Özmenteş, 2008). Özmenteş ve Özmenteş (2008)’in öz yeterlik kavramının gelişmesi ile ilgili görüşlerine ek olarak Bandura (1994) tarafından öz yeterlik algısının kaynakları “doğrudan deneyimler”, “dolaylı yaşantılar”, “sözel ikna” ve “fiziksel ve duygusal durum” olmak üzere dört temel başlık altında toplanmıştır. Bandura (1994, 75) tarafından, öz yeterlik algısının kaynakları dört başlık altında aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır:

Doğrudan deneyimler: Bireyin elde ettiği başarılarından kazandığı deneyimler

olarak kabul edilmektedir. Öz yeterlik inancının yüksek olması da büyük ölçüde bu deneyimlerle doğru orantılı olduğu düşünülmektedir (Bandura, 1994,75).

Dolaylı yaşantılar: Dolaylı yaşantılar kaynağında model alma söz konusudur. Birey model aldığı kişinin kendisine benzediğini düşünür ve onun başarılarını kendisinin de elde edebileceği inancındadır (Bandura, 1994,76).

Sözel ikna: Bireyin öz yeterlik inancının dışarıdan gelen sözel mesajlarla güçlendirildiği düşünülmektedir. Bireyin bir başarı gösterme konusunda güdüleyici ifadelerle öz yeterlik inancı geliştirilebileceğine inanılmaktadır (Bandura, 1994,76).

Fiziksel ve duygusal durum: Bireyin bedensel özelliklerinin ve duygusal durumunun öz yeterlik inancını etkilediğine inanılmaktadır. Bir işi yapabileceğine yönelik inancının öz yeterlik inancını olumlu etkilediği söylenebilir (Bandura, 1994,76).

İnsan çok yönlü bir varlık olarak kabul edilmekle birlikte düşünme yeteneğinin üstünlüğü ile diğer canlılardan ayrılarak, yarattıkları ve yaptıklarıyla birçok konuda çeşitli beceriler sergilemektedir. İnsanoğlunun sahip olduğu bu beceri ve özelliklerle birlikte, bir de kendi yapabilirliklerini algılama yönleri vardır. İnsanların kendi yeteneklerini algılama yönleri onların öz yeterlikleri olarak kabul edilmekte ve öz yeterlik algısının, insan hayatında insanın sahip olduğu beceriler ve özellikler kadar önemli olarak düşünülmektedir.

Öz yeterliğin etkileri

İnsanların faaliyetleriyle, arzu ettikleri etkiye ulaşamayacaklarına inanmalarının başarılarını olumsuz etkilediği düşüncesinden hareketle yeterlik inancının başarı için temel bir faktör olduğu dolayısıyla insanların kişisel yeterlikleriyle hayatlarına rehberlik ettiği söylenebilir (Bandura, 1997). Bandura ve Adams (1977) tarafından yapılan çalışmaya göre, kişisel yeterlik, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının olasılığını düşürmekte ayrıca öz yeterlik kavramının, performans arasındaki ilişki, davranış değişikliğinin derecesini tahmin etmede ve kaygıların uyarılmasında yüksek düzeyde

etkilidir. Bununla beraber öz yeterlik algısının, bireylerin kendilerini motive etmede ve davranışlarını belirlemede etkili olduğu söylenebilir (Bandura, 1994). Zimmerman (2000) tarafından, bireyin performansının kendi beklentisiyle doğru orantılı olduğunu, bireyi harekete geçiren ve isteklendiren unsurların en önemlilerinden birinin öz yeterlik algısı olduğu ifade edilmektedir.

Pajares (1997), yüksek öz yeterlik algısının, bireylerin daha çok azim, motivasyon, kararlık ve sabır göstermelerine katkıda bulunduğunu, yüksek öz yeterliğe sahip bireylerin, zor görev ve aktivitelere girmekten çekinmediğini söylediği görülmektedir. Ayrıca Pajares (1997) buna karşın düşük öz yeterliğe sahip bireylerin, gerçekte başarabilecekleri görevlerde ve çözebilecekleri problemler karşısında dahi kendilerine güvensiz bir tutum sergilediğini, strese ve depresyona daha kısa sürede yakalandığını belirtmektedir. Bunlara ek olarak Pajares (1997) öz yeterlik algısı düşük bireylerin, başarısız olma durumunda, öz yeterlik algılarının daha da düştüğünü ve başka başarısızlıklara da neden olduğunu belirttiği görülmektedir.

Öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, öz yeterlik kavramının, iletişim becerileri (Basım, Korkmazyürek ve Tokat, 2006), deneyim (Çiftçi ve Taşkaya, 2010; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004), yenilikçilik (Aşkar ve Umay, 2001), risk alma davranışları (Alcı, Erden ve Baykal, 2010), problem çözme becerileri (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003), bilişüstü öz düzenleme stratejileri (Alcı, Erden ve Baykal, 2010) gibi özelliklerle anlamlı derecede olumlu ilişki içinde olduğunu göstermektedir.

Yukarıda belirtilen bu özelliklerden hareketle, eğitim ortamlarında öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının etkili olacağı sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin uygulayıcıları oldukları programa yönelik öz yeterlikleri de bu bağlamda önemli olarak kabul edilebilir. Uygulanmakta olan öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı düşünüldüğü zaman öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliklerinin öneminin ortaya çıktığı söylenebilir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları

Öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin de birer birey olduğu dolayısıyla temel yeteneklerinin ve kendine özgü kişisel özelliklerinin olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kendine özgü özelliklerinden birinin de öz yeterlik algısı olduğunu söylemek mümkündür. Hoa ve Hau, (2004, 317) tarafından “öğretmen öz yeterliği, öğretmenin öğrenci performansı üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğine ilişkin inancı” şeklinde tanımlanmıştır. Hoa ve Hau (2004)’ün bu tanımına ilave olarak, Bıkmaz (2004)’ın tüm bireylerde olduğu gibi öğretmenlerin de, eylem ve davranışlarının, inançları, algıları, varsayımları ve motivasyon düzeyleriyle bağlantılı olduğunu vurguladığı görülmektedir. Pajares ve Miller (1994) tarafından belirtildiği gibi bir durumla ilgili öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiği, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca vazgeçmediği, ısrarlı ve sabırlı olduğu düşünüldüğü zaman, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili konulara ilişkin öz yeterlik algıları öğretmenlerin öğretimi, başarılı şekilde gerçekleştirmelerinde son derece önemli olarak kabul edilebilir. Öğretmenlerin öz yeterliklerinin eğitim sürecine etkisini belirlemek üzere alanyazında yapılan çalışmalar (Aşkar ve Umay, 2001; Cerit, 2010; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989) incelendiğinde, eğitim sürecinde verimli sonuçlar alınmasında öğretmenlerin öz yeterliklerinin belirleyici bir faktör olarak kabul edildiği görülmektedir.

Karmaşık öğretim sürecinde, öğretmenlerin sadece hevesleri, kişilikleri ve tutkularıyla değil aynı zamanda bilgileri, yetenekleri ve inançlarının da etkili olduğunu düşünen Gibbs (2003) öğretmenlerin öz yeterliklerini dört çeşide ayırdığı görülmektedir. Gibbs (2003, 9) tarafından dört çeşide ayrılan öğretmen öz yeterliği şu şekilde açıklanabilir:

Öğretmenler için davranışsal öz yeterlik: Öğretmenlerin özel öğretim durumlarıyla ilgili etkinliklerde gösterecekleri performans konusunda yeterlik inancı olarak kabul edilmektedir. Dolaylı yaşantılarla yapılan deneyimlere kazanıldığı düşünülmektedir (Gibbs, 2003, 9).

Öğretmenler için bilişsel öz yeterlik: Öğretmenlerin özel öğretim durumlarında bir düşünce üzerinde kontrol sahibi olma konusundaki yeterlik inancı olarak kabul edilmektedir. Bilişsel öz yeterlik kaynağının sözel ikna olduğu düşünülmektedir (Gibbs, 2003, 9).

Öğretmenler için duygusal öz yeterlik: Öğretmenlerin özel öğretim durumlarında bir duygu üzerinde kontrol sahibi olma konusundaki yeterlik inancı olarak kabul edilmektedir. Duygusal öz yeterlik kaynağının fiziksel ve duygusal durum olduğu düşünülmektedir (Gibbs, 2003, 10).

Öğretmenler için kültürel öz yeterlik: Öğretmenlerin özel öğretim durumlarında kültürel olarak uygun şekilde davranabilmeleri konusundaki yeterlik inançları olarak kabul edilmektedir. Kültürel öz yeterlik kaynağının doğrudan deneyimler olduğu düşünülmektedir (Gibbs, 2003, 10).

Bunlara ek olarak, öğrencilerin öz yeterlik duygusunun gelişiminde, toplumun olduğu kadar örgün eğitim kurumlarının da öneminin büyük olduğu söylenebilir. Okullardaki eğitim-öğretim sürecinde bireyi her açıdan destekleyen ve bireyin öz yeterlik duygusunun gelişmesine de destek olan en önemli etkenden birisinin dersin yönlendirilmesinden sorumlu öğretmenlerin olduğu düşünüldüğü zaman, öğretmenin kendi öz yeterlik algısının daha da önem kazanacağı söylenebilir (Hoy ve Woolfolk, 1993; Önen ve Öztuna; 2005).

Öğretmenlerin öz yeterlik algısının, eğitim ortamlarına etkisini belirlemek amacıyla öğretmen öz yeterliği ile çeşitli değişkenler (yenilikçi iş davranışı, problem çözme becerileri, öğrenci başarısı, sınıfta kullanılan hareket tarzı ve pozitif öğretmen uygulamaları) arasında yapılan araştırmaların (Evans ve Tribble, 1986; Gibson ve Dembo, 1984; Hsiao, Chang, Tu ve Chen, 2011; Wolters ve Daugherty, 2007) alanyazında yer aldığı görülmektedir. Hsiao, Chang, Tu ve Chen (2011) tarafından yapılan çalışmada yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, yenilikçi iş davranışlarının da yüksek olduğu sonucu çıktığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlikleri ile, problem çözme becerileri (Evans ve Tribble, 1986), öğrenci başarısı

(Gibson ve Dembo, 1984), sınıfta kullanılan hareket tarzı ve pozitif öğretmen uygulamalarıyla (Wolters ve Daugherty, 2007) pozitif yönde bir ilişki olduğu yapılan araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir. Bu açıdan ele alındığında; Önen ve Öztuna (2005)'in belirttikleri gibi öğretmenin etkili ve başarılı bir eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirebilmesinin kendi öz yeterlik duygusuna bağlı olduğu söylenebilir.

Bireyin kendi yeteneklerini ve eksik yönlerini algılamasının, yapabilecekleri ve geliştirmesi gereken yönleri konusunda, kendisine ışık tuttuğu düşünülebilir. Bireyin belli konularda kendi yeterliklerini algılaması olarak kabul edilen öz yeterlik kavramının, ne kadar yüksek düzeyde olursa bireylerin gerçek başarılarının o düzeyde yüksek olduğu kabul edilmektedir. Başka bir ifadeyle birey, bir konuda kendini ne kadar yeterli olarak algılıyorsa, o konuda veya ilişkili konulardaki gösterdiği veya göstereceği başarı düzeyinin de o ölçüde yüksek olduğu veya olacağı tahmin edilmektedir. Bu açıdan yaklaşıldığı zaman, yüksek öz yeterlik algısının olumlu bir özellik olduğu söylenebilir. Eğitim sektörünün işgörenleri olan öğretmenlerin de meslekleri ile ilişkili konularda öz yeterlik algılarının yüksek olmasının, eğitim sürecini olumlu etkileyeceğini söylemek mümkündür. Eğitim sürecindeki başarıyı, öz yeterlik gibi öğretmenlerin başka bir kişisel özelliği olan tutumun da etkilediği düşünülmektedir.

2.1.4. Tutum

Doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşime giren insan, çeşitli kişilik özellikleri, davranış biçimleri, yaşam felsefesi ve tutumlar geliştirerek sosyalleşmektedir. Tutumlar, insan davranışının anlaşılmasında önemli görüldüğü için çağdaş sosyal psikolojinin olmazsa olmaz kavramı olarak kabul edildiği söylenebilir (Hussain, Ali, Khan, Ramzan ve Qadeer, 2011; Schwarz ve Bohner, 2001; Temizkan, 2008).

Tutum kavramına ilişkin ilgili literatürde birçok tanıma yer verildiği görülmektedir. “Tutum, bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazıroluş hali veya eğilimidir” (Özgüven, 1994, 52). Eagly ve Chaiken (1993)'e göre tutum, belli bir varlığın sevilme

ve sevilme derecesinin değerlendirilmesiyle ifade edilebilen psikolojik bir eğilim olarak kabul edilmektedir. Krech ve Crutchfield (1948, 18) tutumu “bireyin dünyasında, güdüsel, duygusal, algısal ve bilişsel bir süreç sonucu oluşan kalıcı bir kavram” olarak tanımlamaktadırlar. Tutumların tanımlanmasında, eski Yunan filozoflarından bu yana, biliş, etki ve gayret üçlemesi vurgulanmakla birlikte, inançlar, alışkanlıklar, kişilik özellikleri, görüşler ve değerler ile ilişkili olarak görülmektedir (Aiken, 2002). Oskamp ve Schultz (2005) tutumların, bireyin geçmiş ve şimdiki deneyimleri sonucunda oluştuğunu, doğrudan gözlemlenemeseler bile bireyin davranışlarından çıkartılabilir olduğunu vurgulamaktadırlar. Yukarıdaki tanımlardan yola çıkılarak, tutumun bireyin, duyuşsal yönü ile ilgili olduğunu ve herhangi bir objeye, bireye, düşünceye veya faaliyete yönelik, isteği dışında, olumlu veya olumsuz yönde beslediği bir duygu yoğunluğu olduğunu söyleyebiliriz.

Tutum özellikleriyle ilgili şu şekilde bir sıralama yapılabilir (Tavşancıl, 2006, 56):

1. Tutumlar, doğuştan değil, sonradan yaşantılar yoluyla kazanılır.
2. Tutumlar belli bir süre devamlılık gösterirler.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişki de düzenlilik sağladığından, insanın çevresini anlamasına yardımcı olurlar.
4. İnsan-obje ilişkisinde yanlılık ortaya çıkar.
5. Bir objeye karşı tutumun oluşması, başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
6. Kişiler olduğu gibi toplumsal tutumlarda vardır.
7. Tutum bir tepki gösterme eğilimidir.
8. Tutumlar, davranışların olumlu ve ya olumsuz olmasını belirler.

Tutum-davranış ilişkisinin uzun ve karmaşık bir tarihe sahip olduğu görülmektedir (Çetin, 2006). Holland, Verplanken ve Knippenberg (2002), bireyin karşısındaki bireye, objeye veya nesneye yönelik tutumu, karşısındakine biçtiği değere ve gösterdiği ilgiye göre yönelmekte olduğunu ve bireylerin, değerli bulduğuna karşı kabul edici ve olumlu, değersiz bulduğuna karşı reddedici ve olumsuz, bir tutum takınma eğiliminde olduğu vurgulamaktadırlar. Tutumlar, olumlu ve olumsuz olduğu gibi kuvvetli ve zayıf olarak ta sınıflandırılmaktadırlar. Kuvvetli tutumlar, davranışlar

ürerinde zayıflara nazaran davranışlarımız daha fazla etkili ve değişime dirençlidirler ayrıca kuvvetli tutumların, hafızamızdan daha kolay çağırılabilir özellikte olduğu söylenebilir (Farc ve Sagarin, 2009).

Geleneksel görüşe göre, tutumların şekillenmesinde birbiri ile ilişkili üç öge vardır. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerdir (Oskamp ve Schultz, 2005; Temizkan, 2008). Temizkan (2008) tarafından bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler şu şekilde açıklanmaktadır. Temizkan (2008, 470)'e göre bilişsel öge, tutumun konusunu oluşturan kişi, durum, olay veya nesneye ilişkin olarak sahip olunan her türlü bilgi, deneyim, inanç ve düşünce ile ilişkilidir. Bununla birlikte Temizkan (2008, 471) duyuşsal öğelerin bireyin değerleriyle ilişkili olduğunu ve bireyin değerleri ile orantılı olarak objelere, nesne ve diğer bireylere karşı tutumlarının belirlenmesinin mümkün olduğu vurgulamaktadır. Son olarak davranışsal öğenin ise, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıttığı ve bu davranış eğilimleri sözlerden ya da hareketlerden yola çıkılarak gözlenebildiği söylenebilir (Temizkan, 2008).

Bireylerin, duygularının tüm hayatlarını yönlendirdiğini söylemek hiç de yanlış olmayacaktır. Buradan hareketle bireyin duygularının en belirgin yanı olan tutumlarının, başarılarında, ilişkilerinde ve mutluluğunda ciddi etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun, işgörenler içinde geçerli olması muhtemel bir sonuç olduğundan bireylerin mesleklerinde başarıya ulaşması için, meslekleri ile ilgili olumlu tutumlara sahip olmalarının olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Bireyin hayatında bu denli öneme sahip bir kavramın, ölçülmesinin de önemli olduğu sonucu çıkarılabilir.

Tutumların ölçülmesi

Tutumların ölçülebileceği ilk defa Thurstone (1928) tarafından ortaya atıldığı görülmektedir. Tutumların ölçülmesi çalışmalarının başlamasıyla, sosyal psikolojinin en önemli kavramının ne olduğunu anlama konusunda önemli bir kapı açıldığı söylenebilir (Gawronski, 2007).

Tutumların ölçülmesi ile ilgili literatür (Aiken, 2002; Oskamp ve Schultz, 2005) incelendiği zaman tutumların ölçme yöntemlerinin doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki şekilde olduğu görülmektedir. Doğrudan ölçmelerde bireylerin davranışları gözlemlenir. Dolaylı ölçümlerde ise, tutum ölçekleri kullanılır ve ya bireylerle görüşmeler yapılır. Tutum ölçeklerinin kullanılması tutumların ölçülmesinde en bilindik ve en çok kullanılan yoldur.

Bunların yanında, Oskamp ve Schultz, (2005), tutumların ölçülmesinde farklı yolların olduğunu ve bunlardan birinin “duygu termometresi” olduğunu belirtmektedir. Oskamp ve Schultz (2005)’ın belirttiğine göre, bu ölçüm şeklinde grafikli ve ya resimli oranlar kullanılarak ölçüm yapılır ve tutumların derecesini ölçecek sorular kullanılır. Bu ölçeklerde 0 “olumsuz tutum”u, 100 “olumlu tutum”u 50 ise nötr duyguları yansıtır. Genellikle politikacılara karşı tutumu ölçmekte yararlanır (Oskamp ve Schultz, 2005).

Öğretmenlerin tutumları

İşgörenlerin, mesleklerinde başarıyı yakalayabilmelerindeki faktörlerden bir tanesinin de, meslekleriyle ilgili konulara yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları söylenebilir. Öğretmenlik; bilgi ve becerilerin yanı sıra tutum ve düzenli alışkanlıkları da gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir (Temizkan, 2008). Eğitim programlarının uygulayıcısı öğretmenlerin de, uyguladıkları programa karşı tutumlarının olumlu yönde olmasının eğitim sürecinde başarıyı olumlu şekilde etkileyeceği düşünülebilir. Semerci ve Semerci (2004), öğretmenlerde olması beklenen “genel kültür”, “alan bilgisi” ve “öğretmenlik meslek bilgisi” gibi niteliklerin yanında her şeyden önce bir birey olan öğretmenlerin duyuşsal tepkilerinin özellikle mesleklerine yönelik tutumlarının önemini vurgulamaktadırlar. Başka bir ifade ile, öğretmenlerin seçilmesinde ve yetiştirilmesinde, “genel kültür”, “alan bilgisi” ve “öğretmenlik meslek bilgisi” gibi bilişsel alana yönelik niteliklere ağırlık verildiği görülmektedir. Fakat bir birey olarak duyuşsal özelliklere de sahip olan öğretmenin, meslek hayatında başarısını üst düzeye taşıyabilmesinde mesleğine ve mesleği ile ilişkili konulara yönelik tutumunun da etkisinin olduğu söylenebilir.

Eğitim alanında öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve velilerin tutumlarıyla ilgili pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların sonucunda öğretmenlerin tutumlarının, öğrenci başarısıyla (Hussain, Ali, Khan, Ramzan ve Qadeer, 2011; Mahmood, 2007), iş doyumuyla (Pietra, Cruz, Bidner ve Devaney, 2010; Şirin, 2009), okul kültürüyle (Şahin, 2010), örgütsel sinizimle (Kurt, 2010), yeterlik algılarıyla (Macqueen, 2010; Yara, 2009), epistemolojik inançlarıyla (Ocak, 2010) pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin meslek hayatlarındaki başarıyı etkileyen faktörlerden birisinin, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin konulara yönelik sahip oldukları olumlu tutumlar olduğu söylenebilir. Tutum gibi öz yeterlik kavramının da öğretmenlerin mesleki başarılarını doğru orantılı bir şekilde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu düşüncüyü destekler nitelikte, Morgil, Seçgen ve Yücel (2004)'in bireyin tutumlarının, öz yeterlik inançlarının ve davranışlarının birbiri ile ilişki içerisinde olduğunu vurguladığı görülmektedir. Bu çerçevede içerisinde; öğretmenlerin mesleklerindeki başarının tüm eğitim sistemini etkilediği düşünüldüğü zaman, öğretmenlerin mesleklerine ve meslekleri ile ilgili konulara yönelik tutumlarının, öz yeterliklerinin ve davranışlarının öneminin ortaya çıktığı söylenebilir.

Bu bağlamda, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı itibarıyla eğitim sistemimizde uygulanmaya başlamış olan öğretim programlarının temelini yapılandırmacı yaklaşımın oluşturduğu düşünülürse, öğretmelerin uygulamakta olduğu öğretim programının temelini oluşturan yaklaşıma karşı öz yeterlikleri ve tutumlarının belirlenmesinin önemli olduğunu söylemek mümkündür.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yapılandırmacı yaklaşımla, öz yeterlik inancı ile ve tutum ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1.Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yapılan araştırmalar

Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yapılmış araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olanlar şeklinde ikiye ayrılmıştır. İlk olarak yurt içinde yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili görüşlerinin tespit edildiği ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik değerlendirmelerine yer verilen araştırmalar ile sınırlı tutulmuştur.

Ataman ve Okay (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı, müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilmiş ilköğretim müzik dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın kapsamında, Balıkesir İl'i Merkez İlköğretim okullarında görev yapmakta olan 10 müzik öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Ataman ve Okay (2009) araştırmalarının sonucuna dayanarak, müzik öğretmenlerinin, müzik dersi öğretim programlarının, öğrenci merkezli olması, program kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanları karşılaması, programda yer alan etkinliklerin öğrencilerin araştırma yapmalarına ve yaratıcılıklarını ön plana çıkarmalarına olanak sağlaması dolayısıyla müzik derslerinin öğrencilerin zevk aldıkları bir ders olması yönüyle olumlu görüşlere sahip olmalarının yanında, öğretmenlerin yarısının yapılandırmacı yaklaşımın kuramsal altyapısı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmektedirler.

Bulut (2006) tarafından yapılan araştırmanın genel amacı ilköğretim I. kademe öğretim programlarının (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) uygulamadaki etkililiğini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde 2004-2005 öğretim yılında yeni programların uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki deneme okullarında görev yapan 982 sınıf öğretmenine araştırma kapsamında Bulut (2006) tarafından, programların uygulamadaki etkililiğini belirlemeye yönelik olarak her bir program için ayrı ayrı ve programın öğelerine dönük değerlendirme modeli esas alınarak geliştirilen veri toplama aracı uygulanmıştır. Bulut (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin, yeni Türkçe ve Matematik, derslerinin öğretim programlarında

öngörülen kazanımların, kapsamın ve eğitim durumunun uygulamada “çok”, programlarda öngörülen değerlendirmenin ise “orta” düzeyinde etkili olduğu, yeni hayat bilgisi, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler dersi öğretim programları ile ilgili olarak; öngörülen kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu kabul ettikleri ortaya çıkmıştır.

Butakın ve Özgen (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak geliştirilen ilköğretim matematik dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğini değerlendirmektir. Araştırmanın kapsamında Diyarbakır İl merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 136 sınıf öğretmenine Bulut (2006) tarafından geliştirilen “Yeni İlköğretim I. Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi Ölçeği” uygulanmıştır. Butakın ve Özgen (2007), araştırmalarının bulgularına göre öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programını “orta” düzeyde etkili bulduklarını ve yeni programa ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir değişiklik göstermediği sonucuna ulaştıklarını belirtmektedirler.

Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve yeni programlar hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 2005 yılında Ağrı İl’inde görev yapan ve yeni programların tanıtım eğitimine katılan rastgele seçilmiş 195 ilköğretim okulu öğretmeni ve yöneticisi oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin ve yöneticilerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı hakkında genel olarak olumlu görüş bildiklerini buna karşılık yeni programların önündeki en önemli engel olarak okullardaki altyapı eksikliklerini gösterdiklerini belirtmektedirler.

Kasapoğlu (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin değişime yönelik tutumları ile oluşturmacı eğitim programı değişikliklerine yönelik algılarını belirlemek ve oluşturmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri

arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Veriler, Dunham, Grube, Gardner, Cummings, and Pierce (1989) tarafından geliştirilen “Değişime Yönelik Tutum Ölçeği” ile Afyonkarahisar’da bulunan 45 resmi ilköğretim okullarında görev yapan 236 sınıf öğretmeninden tek bir ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Kasapoğlu (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda; 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye’de gerçekleştirilen oluşturmacı eğitim programı değişiklikleri konusunda kararsız olduklarını gösteren bulgulara ulaşmıştır. Bu bulgulara ilave olarak Kasapoğlu (2010), sınıf öğretmenlerinin değişime yönelik tutumları ile oluşturmacı eğitim programı değişikliklerine yönelik algıları ve oluşturmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini ilköğretim düzeyinde uygulamaları arasında anlamlı derecede olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Kasapoğlu (2010) ayrıca sınıf öğretmenlerinin oluşturmacı eğitim programı değişikliklerine yönelik algılarının, oluşturmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri ile de ilişkisinin anlamlı düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşıldığını belirtmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla yurt dışında yapılmış araştırmaların bazılarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

Shumba (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın, fen öğretimini ve öğrencilerin fen öğrenimini, öğretmenlerin ve öğrencilerin fen öğretimindeki rollerini ve fen öğretimi sürecini, nasıl etkilediğini belirlemektir. Araştırmanın evrenini 60 ilköğretim sınıf öğretmeni, örneklemi ise 20 ilköğretim sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Shumba (2011) tarafından yapılan araştırmada veri toplamak amacıyla Fraser (1998) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme Çevresi Ölçeği” kullanılmış, ayrıca öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Shumba (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları öğretmenlerin, yeni bilginin öğrencinin önceki bilgileriyle harmanlanarak yeniden yapılandırıldığını savunmakta olduklarını ortaya çıkardığı görülmektedir. Ayrıca bu araştırma ile öğretmenlerin büyük bir kısmının yapılandırmacı yaklaşımla ilgili geniş bir bilgiye sahip olmadıkları bunun sonucu olarak öğretmenlerin fen eğitiminde temel alınan prensipleri değiştirmeden, öğrencilerin algılarından ve daha önceki öğrenmelerinden yola çıkarak öğretim yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Smith (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı; diyetetik eğitim programlarında kullanılan öğretme modelleri (yapılandırmacılık ve davranışçılık) ile öğretim teorilerini test etmektir. Bu amaç kapsamında Smith (2008) tarafından eğitimcilerin yapılandırmacı ve davranışçı yaklaşımlarını ne ölçüde kullandıkları ve yapılandırmacı ve davranışçı öğretim metodlarının öğrenme üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç kapsamında Smith (2008) tarafından ABD genelinde diyetetik bölümünde görevli 1026 öğretim elemanlarına elektronik posta yoluyla Benjamin (2003) tarafından geliştirilen “Öğretim İnanç Ölçeği” ile Johnson & McClure tarafından (2004) yılında geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme Çevresi Ölçeği” birleştirilerek 106 soru şeklinde adapte edilen ölçek gönderilmiş ve gönderilen 1026 elektronik postadan 526 elektronik posta değerlendirmeye alınmıştır (Smith, 2008). Araştırma sonucunda Smith (2008) eğitimcilerin, hem yapılandırmacı yaklaşıma hem de davranışçı yaklaşıma uygun düzenlemiş öğrenme ortamlarının ve öğretim stratejilerinin öğretim üzerinde etkili olduğunu düşündüklerini ve eğitimcilerin, yapılandırmacı yaklaşım ile davranışçı yaklaşım öğretim metodlarının öğretim üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin varlığını düşünmekte olduklarını ortaya koymuştur.

Ray (2000) tarafından yapılan araştırmanın amacı, yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan öğretim programlarını uygulayan öğretmenlerin, uyguladıkları programa yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda 67 öğretmenle araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formları kullanılarak veriler toplanmıştır. Ray (2000) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin, yapılandırmacılıkta öğrenme teorilerinin, eğitimsel yöntemlerden daha önemli olduğu düşüncesi gibi, kavram yanılgılarının olduğu, öğretmenlerin yapılandırmacılığın anlaşılması zor bir teori olarak nitelendirmelerine rağmen yapılandırmacılığı en iyi anlayan öğretmenlerin, yapılandırmacılığı en çok destekleyenler olduğu ve öğretmenlerin yapılandırmacılığı daha iyi öğrenmeye ve yapılandırmacılığın öğrenme-öğretme sürecine sunduğu fırsatlarını en iyi şekilde kullanmaya yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Isaacson (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin hem bir eğitimsel örgüt değişimi olarak yapılandırmacılık hem de ilköğretimdeki yapılandırmacı

felsefi gelişmeler hakkında algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda 60 ilköğretim öğretmenleri ile odak grup görüşme tekniği ve araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Isaacson (2004) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin yapılandırmacı felsefenin eğitimsel örgüt değişimi olarak pratiğe dönüştürülebileceğini, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın başarıyı arttırdığını, yapılandırmacı eğitim pratiği ile örgüt kültürü oluşturulmada öğretmenlerin algısı hayati önem arz etmekte olduğunu ve öğretmenlerin değer görüp, takdir edilmelerinin önemli bir boyut olarak düşündüklerini göstermiştir.

Mahmood (2007) tarafından Japon ve Pakistanlı fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin inançlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan araştırmada, 155 Pakistanlı ve 159 Japon toplam 314 öğretmen adayına, fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin inançlarını ölçen ölçek uygulanmıştır. Mahmood (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, Japon öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı kullanmaya karşı eğilimlerinin, Pakistanlı fen öğretmen adaylarına göre yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı bu durumun sebebinin ise Japonya'daki eğitim ortamlarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik düzenlenmiş olması şeklinde açıklandığı görülmektedir.

Narayan ve Lamp (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma karşı öz yeterliklerinin eğitimle geliştirilip geliştirilemeyeceğinin belirlenmesidir. Araştırma kapsamında, fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik, yeterliklerini arttıracakları düşünülen proje temelli, işbirliğine dayalı, materyaller kullanmayı içeren aktivitelerden oluşan bir program hazırlamışlardır. Bu program 43 fen bilgisi öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmada öntest-sontest tek gruplu metod kullanılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış programın uygulanmasından önce ve sonra programa yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan başarı testi öğretmen adaylarına uygulanmıştır ve katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Narayan ve Lams (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarının, öğretmen adaylarına uygulanan modelin fen öğretimindeki

aktiviteler için oldukça uygun olduğunu ve fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliklerinin, yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusundaki deneyimleri ile ilişki olduğunu ortaya çıkardığı görülmektedir.

Türkiye’de 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya konmuş olan yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilmiş ilköğretim programlarının uygulanmasına ve bu programları uygulamakta olan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin literatürde birçok araştırmanın yer aldığını söylemek mümkündür. Bu araştırmalar doğrultusunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen bu programlar ile ilgili, öğrencileri araştırmaya ve sorgulamaya yönlendirerek aktif ve öğrenme ortamını zevkli hale getirmesi, öğretimin niteliğini arttırması gibi sebeplerle olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin bu olumlu görüşleriyle birlikte, yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, yapılandırmacılık konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını ayrıca eğitim ortamlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda alt yapı eksiklerinin olduğunu düşündüklerini söylemek mümkündür. Bununla birlikte yapılan araştırmalardan öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili deneyimlerinin, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

2.2.2.Öz yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında öz yeterlik kavramıyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiş ve öğretmenlerin öz yeterlikleri ile ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmalar ile sınırlı tutulmuştur. Bu bağlamda ilk olarak yurt içinde öğretmenlerin öz yeterlikleri ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Önen ve Öztuna (2005) tarafından yapılan araştırmanın amacı; ilköğretim okullarında çalışan fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun mesleki kıdemlerine göre nasıl değiştiğini tespit etmektir. Bu amaçla araştırmada Rigghs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilen “Fen Öğretimi Mesleki Öz Yeterlik

Envanteri” (FÖMÖYE) Önen ve Öztuna (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve çalışma sırasında kullanılmıştır. Fen Bilgisi öğretmenlerine yönelik hazırlanmış olan bu envanter Matematik öğretmenlerine de uygulanacak şekilde düzenlenerek, İstanbul İl’i Bahçelievler ve Kadıköy ilçelerine bağlı devlet okullarındaki 32 Fen Bilgisi ve 24 Matematik öğretmenine uygulanmıştır. Önen ve Öztuna (2005) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, öz yeterlik duygusunun mesleki kıdeme bağlı olarak hem fen bilgisi hem de matematik öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplarda oldukça farklılık gösterdiği, elde edilen bulgulara göre bazı sorularda mesleki kıdeme göre artan öz yeterlik duygusunun; bazı sorular için tam tersi olduğu ortaya çıkmıştır. Önen ve Öztuna (2005)’nin bu sonucu araştırmaya katılan fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin soruları samimi bir şekilde cevaplamamış olmalarından kaynaklanıyor olabileceği şeklinde yorumlandıkları görülmektedir.

Yılmaz ve Bökeoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeterlik inançlarını belirlemektir. Yılmaz ve Bökeoğlu (2008) araştırma kapsamında, Ankara’nın üç merkez ilçesinden (Altındağ, Çankaya, Mamak) seçilen 15 ilköğretim okulunda görev yapan 250 öğretmene, Woolfolk ve Hoy (1990) tarafından geliştirilmiş ve bu araştırma kapsamında Yılmaz ve Bökeoğlu (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış “Öğretmen Yeterliği Ölçeği” araştırma sırasında veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yılmaz ve Bökeoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin öğretim konusunda kendilerini çok yeterli bulurken, kişisel yeterlik konusunda orta derecede yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, öğretim konusundaki yeterlikleri ile cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem, yaş ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı değişkenleri arasında anlamlı farka rastlanamamakla birlikte, kişisel yeterlikleri ile cinsiyet, branş, kıdem ve yaş değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmazken, eğitim durumu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu doğrultuda Yılmaz ve Bökeoğlu (2008) tarafından yapılan analizler sonucunda en yüksek yeterlik inancına, eğitim enstitüsü, eğitim yüksekokulu, ilköğretmen okulu ve sertifika mezunları gibi mezunlardan oluşan “diğer” mezunlar grubunun sahip olduğu, en düşük inanca ise lisansüstü eğitim mezunlarının ayrıca öğrenci sayısı 25 ve üzerinde olan öğretmenlerin sahip olduğu belirlenmiştir.

Can (2007) tarafından yapılan araştırmada, “Bir öğretim lideri olarak ilköğretim okulu yöneticisinin yeni ilköğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterlik düzeyi nedir?” şeklinde geliştirilen probleme çözümler aranması amaçlanmıştır. Can (2007) tarafından araştırma kapsamında geliştirilen ölçek, Kayseri örnekleminde 88’i bayan 147’si baydan oluşan 235 öğretmen, yönetici ve denetmene uygulanmıştır. Can (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, gerekli süreç yeterince yaşanmadığından yeni öğretim programları hakkında ilköğretim okulu yöneticilerinin yeterli bilgiye sahip olamadıkları, programla ilgili araç gereçlerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılamadıkları ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamları sunamadıkları bulunmuştur. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları kapsamında, okul yöneticilerinin eğitim programlarını geliştirme ve uygulama yeterliklerinden okulun amaçlarını öğretmenlerle paylaşabilme, okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planları hazırlama, programların uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık ve yıllık hedeflerin değerlendirmelerini yapabilme yeterliklerinin bulunduğu ancak bunların geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2003) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algılarını incelemek, söz konusu iki algı arasındaki ilişkiyi ve bunların yıllar içinde değişim gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (196), İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği (217) ve İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği (253) lisans programlarına devam etmekte olan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf toplam 666 öğrenci çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2003) tarafından yapılan araştırmada, Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilmiş, “Bilgisayar Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” ile Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2003) tarafından bu araştırma kapsamında geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2003) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algısı ile bilgisayar öz-yeterlik algısı arasında pozitif bir ilişki saptanmış ve çalışma kapsamına alınan üç bölüm (bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve matematik öğretmenliği) arasında öğrencilerin gerek bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları gerekse

bilgisayar öz-yeterlik algıları düzeyinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencileri lehine anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir.

Aşkar ve Umay (2001) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının bilgisayar ile ilgili öz yeterlik algılarını belirlemektir. Aşkar ve Umay (2001) tarafından yapılan çalışmada, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı'na devam eden 1., 2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören 155 öğretmen adayına araştırmacılar tarafından geliştirilen “Bilgisayar Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve katılımcıların kimlik bilgilerinin de toplandığı bilgisayara erişim koşulları, deneyim ve kullanım sıklığına ilişkin anket uygulanmıştır. Aşkar ve Umay (2001) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarının, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerinin bilgisayara karşı öz-yeterlik algılarının düşük olduğunu göstermekle birlikte, öğrencilerin bilgisayara karşı öz-yeterlik algılarının, bilgisayar deneyimleri ve kullanma sıklıkları ile yüksek ilişkili olduğunu ortaya çıkardığı görülmektedir.

Cerit (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı Gibson and Dembo'nun “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği”nin Türkçe'ye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik inançlarının incelenmesidir. Bu çalışmada veriler 130 birinci ve 275 son sınıf öğrencisinden elde edilmiştir. Cerit (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda Gibson ve Dembo tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”nin Türkiye’de hizmet öncesi sınıf öğretmenlerinin yeterlik inançlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olmadığı ve birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında farklılık olmadığı bulunmuştur.

Çiftçi ve Taşkaya (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inancını ve iletişim becerilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 240 öğretmen adayına Schwarzer tarafından geliştirilen ve Sünbül ve Arslan (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” ve Korkut (1996) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Ölçeği” uygulanmıştır. Çiftçi ve Taşkaya

(2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri ve öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, katılımcıların iletişim becerilerinin ve öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Morgil, Seçgen ve Yücel (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının, bazı değişkenler (cinsiyet, kimyaya yönelik tutum, üniversite sınavında okudukları bölümü kaçınıcı sırada tercih ettikleri) açısından değişip değişmediğini belirlemektir. Bu amaçla; Morgil, Seçgen ve Yücel (2004) tarafından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Bölümü'ne uygulanarak geliştirilen ölçek ve Berberoğlu (1990) tarafından geliştirilen "Kimyaya Yönelik Tutum Ölçeği" farklı bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Kimya Bölümü'nde 2002-2003 eğitim öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 162 öğretmen adayına uygulanmıştır. Morgil, Seçgen ve Yücel (2004) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda erkek öğretmen adaylarının, kimya öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının, bayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu bununla birlikte, kimya dersine karşı olumlu tutum geliştiren öğretmen adaylarının, öz yeterlik inançlarının da kimya dersine karşı olumsuz tutum geliştiren öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiş fakat üniversite sınavında okudukları bölümü kaçınıcı sırada tercih ettikleri değişkenine göre öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarında anlamlı düzeyde bir farka rastlanmamış olduğu görülmektedir.

Öğretmen öz yeterliklerini ortaya koymak amacıyla yurt dışında yapılmış araştırmaları şu şekilde sıralamak mümkündür.

Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile iş doyumlarını tespit etmek, bu kavramlar ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006) tarafından yapılan araştırma kapsamında, İtalya'da 1999-2000 ve 2000-2011 eğitim öğretim yıllarında 75 ilköğretim ikinci kademe okulunda görev yapan 2184 ilköğretim ikinci kademe öğretmenine Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006) tarafından geliştirilen

“Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ile “İş Doyum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca araştırmaya veri oluşturması amacıyla öğrencilerin karne not ortalamaları göz önüne alınmıştır. Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile iş doyumları ve öğrencilerinin akademik başarıları arasında olumlu yönde oldukça yüksek bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

Hsiao, Chang, Tu ve Chen (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Taiwan’daki öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, Taiwan’da 20 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 546 ilköğretim ikinci kademe öğretmenine, araştırma kapsamında geliştirilen “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve Janssen (2000) tarafından geliştirilen “Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği” uygulanmıştır. Hsiao, Chang, Tu ve Chen (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları yenilikçi iş davranışıyla öğretmenlerin öz yeterlikleri arasında pozitif yönde ve güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Riggs (1991) tarafından yapılan araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine ve mesleki deneyime göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu araştırma kapsamında 331 ilkokul öğretmeni ile 210 öğretmen adayına Riggs (1991) tarafından öğretmenlere uygulanacak şekilde (25 madde) ve öğretmen adaylarına uygulanacak şekilde (23 madde) olmak üzere iki versiyon şeklinde geliştirilen “Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” uygulanmıştır. Riggs (1991) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları erkek öğretmenlerin ve erkek öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları, bayan öğretmenlerden ve bayan öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmasına karşılık, öğretmenlerin fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farka rastlanmadığını göstermiştir.

Skaalvik ve Skaalvik (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Skaalvik ve Skaalvik (2007) tarafından geliştirilmiş olan öğretmen öz yeterliğini ölçen 24 maddeden oluşan Norveç ölçeğinin faktör yapısını test etmek ve öğretmen öz yeterliğinin, işbirlikli

öğretmen yeterliği ve öğretmen iş doyumuyla ilişkisini belirlemektir. Bu araştırmanın katılımcılarını 113 ilköğretim okulunda görev yapan 2249 ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenleri oluşturmaktadır. Skaalvik ve Skaalvik (2010) araştırmada “Norveç Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”nin yanı sıra Skaalvik ve Skaalvik (2007) tarafından geliştirilmiş olan “İşbirlikli Öğretmen Yeterlik Ölçeği” kullanıldığını bunun yanında öğretmenlerin iş doyumunu ölçmek için özel bir ölçek kullanılmadığını bu özelliğin ise 3 madde ile ölçüldüğünü belirtmektedirler. Skaalvik ve Skaalvik (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen öz yeterliği, işbirlikli öğretmen yeterliğinin ve öğretmenlerin iş doyumuyla yüksek derecede ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Wolf, Foster ve Birkenholz (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, tarım eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimleri ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın amacına uygun olarak, Ohio Üniversitesi’nde 2007 yılında güz döneminde tarım eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan 24 öğretmen adayına Tschannen-Moran ve Wollfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği”nin öğretmen adaylarına öğretmenlik deneyimi dersi almadan önce ve aldıktan sonra olmak üzere iki kere uygulanmıştır. Wolf, Foster ve Birkenholz (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının son-test’ten aldıkları puanların, ön-test’ten aldıkları puanlardan daha yüksek olduğuna ulaşılmış buradan hareketle profesyonel öğretmenlik deneyimi ile öğretmenlik öz yeterliği arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde öz yeterlik kavramıyla ilgili birçok araştırmaya rastlanmıştır. Bu bağlamda araştırmacı tarafından konu alanı ile ilgili literatür taraması sonucunda öğretmenlerin öz yeterliklerinin de çeşitli değişkenler doğrultusunda incelendiği ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki deneyim, iletişim becerileri, tutum, iş doyum, akademik başarı, yenilikçi iş davranışı, işbirlikli öğretmen yeterliği gibi olumlu özellikler ile pozitif yönde ilişki içinde olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğretmen öz yeterliğinin, cinsiyet değişkeniyle arasındaki ilişkinin araştırmacı tarafından konu alanı ile ilgili literatür taraması sonucunda farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.3. Tutum ile ilgili yapılan araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında tutum kavramıyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiş ve öğretmenlerin tutumları ile ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmalar ile sınırlı tutulmuştur. Bu bağlamda ilk olarak yurt içinde öğretmenlerin tutumları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Ayvacı ve Devecioğlu (2006) tarafından yapılan araştırma ilköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı hakkındaki düşüncelerini, program hakkındaki değerlendirmelerini ve bu yeni uygulamalara karşı öğretmenlerin tutumlarını belirlemek amacıyla yürütölmüştür. Araştırmanın verileri, Trabzon il ve ilçe merkezlerinde bulunan 12 ilköğretim okulundan fen ve teknoloji derslerine giren 20 öğretmenle yürütölen yarı yapılandırılmış mülakatlarla elde edilmiştir. Ayvacı ve Devecioğlu (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları, öğretmenlerin yeni programı içerik, kazanımlar ve etkinlikler yönünden zengin olarak değerlendirmelerine karşılık programın uygulanması sürecinde mevcut yapıyla uyumlu olmadığını belirttikleri bu durumun, programın hedeflenen şekilde uygulanmasını ve başarıya ulaşmasını etkilemekte olduğunu belirttiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmanın sonuçları öğretmenlerin yeni programa karşı tutumlarının çoğunlukla olumsuz iken, 9 öğretmenin yeni programa karşı tutumunun olumlu çıktığını göstermektedir.

Bulut (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını “üniversite”, “anabilim dalı” ve “cinsiyet” değerşkenlerine göre değerlendirmeye yöneliktir. Bu amaç çerçevesinde, 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakölte si (211) ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakölte si (200) İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören toplam 411 öğretmen adayına Bulut (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bulut (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları “üniversite” ve “cinsiyet”

değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, “anabilim dalı” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte olduğu, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının “katılıyorum” düzeyinde olumlu olduğu söylenebilir.

Çapa ve Çil (2000) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu çalışma, ODTÜ Eğitim Fakültesi Biyoloji, Fizik, İngilizce, Kimya, Matematik Öğretmenliği ve Öğretim Teknolojisi bölümlerine devam etmekte olan 340 öğrencinin katılımıyla 1998 yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Çapa ve Çil (2000) tarafından geliştirilen 32 maddeden oluşan "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çapa ve Çil (2000) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının sevmeye, saygıya, kendine güven alt boyutlarında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark gözlemlendiği, tutum puanlarının, sınıf düzeyine göre de anlamlı çıktığı ve 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunduğu söylenebilir.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelemektir. Çapri ve Çelikkaleli (2008) tarafından yapılan araştırmanın katılımcıları, Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi 2006-2007 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde son sınıfta öğrenim gören 158'i erkek, 92'si ise bayan olmak üzere toplam 250 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarına, Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilen “Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği (ÖİTÖ)”, Çakır, Erkuş ve Kılıç (2000) tarafından geliştirilen “Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği (AÖKİYAÖ)” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Çapri ve Çelikkaleli (2008) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğretmen adaylarının

öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı derecede etkisinin olduğu, program ve fakülte değişkenlerinin ise öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kendine ilişkin yeterlik algılarının, Türkçe öğretmeni adaylarının, kadın öğretmen adaylarının ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde yüksek çıktığı görülmektedir.

Çelik (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin, öğretmenliğe yönelik tutumlarıyla, örgüt kültürü arasında ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Fatih ilçesinde görev yapan 200 öğretmen ve yöneticiye Şişmen (1994) tarafından geliştirilen “Örgüt Kültürü Ölçeği” ve Leeds (1951) tarafından geliştirilen ve Baymur (1960) tarafından Türkçe’ye çevrilen “Öğretmen Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Çelik (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, öğretmenliğe yönelik tutumları ile örgüt kültürü arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ocak (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemektir. Ocak (2010) tarafından yapılan çalışma kapsamında, Afyonkarahisar’da görev yapan 163 sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma karşı tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarının “katılıyorum” düzeyinde olumlu olduğunu, bununla birlikte cinsiyet ve okulun bulunduğu yerleşim yerine göre öğretmenlerin tutumlarının anlamlı düzeyde değişmediğini göstermektedir. Bunun yanında Ocak (2010), 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarının, 11 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarına göre anlamlı düzeyde düşük çıktığını belirtmektedir.

Öğretmen tutumlarını ortaya koymak amacıyla yurt içinde yapılan araştırmalara ilaveten, yurt dışında yapılmış araştırmaları şu şekilde sıralamak mümkündür.

Mulat (2003) tarafından yapılan araştırmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel dil eğitimi üzerine tutumlarını belirlemektir. Bu bağlamda araştırma kapsamında Mulat (2003) tarafından geliştirilen “İletişimsel Dil Eğitimi Tutum Ölçeği” Amhara bölgesindeki Batı Gojjam ve Bahir Dar Özel Bölgesi’nde 10 farklı hükümette görev yapmakta olan 80 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Mulat (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel dil öğretimine yönelik tutumlarının pozitif olduğu ayrıca sonuçlardan iletişimsel yaklaşımın Etiyopya dil öğretim ve öğrenim içeriğine oldukça uygun olduğu ortaya çıkmıştır.

Vundi, Nasango ve Majanga (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmen ve öğrencilerin kısaltmalara karşı tutumlarını belirlemektir. Bu amaç kapsamında, Kenya Thika Teknik Eğitim Enstitüsü’nün Sekreterlik Bölümü’nde öğrenim gören 40 öğrenciye ve aynı bölümde görev yapmakta olan 6 öğretmene Vundi, Nasango ve Majanga (2011) tarafından bu araştırma kapsamında geliştirilen “Kısaltmalara Karşı Tutum Ölçeği” uygulanmış ve katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Vundi, Nasango ve Majanga (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları göstermiştir ki, katılımcıların %60.6’sı kısaltmalara karşı olumlu tutum sergilemekte ayrıca öğretmenler kısaltmaların öğrenme sürecini kolaylaştırdığını buna rağmen kısaltmaları yeterince iyi kullanamadıklarını düşünmekte iken öğrenciler kısaltmaların dersten geçmelerini kolaylaştırdıklarını düşünmektedirler.

Al-Nofaie (2001) tarafından yapılan çalışmada, Suudi öğretmenlerin ve öğrencilerin kolaylaştırıcı bir araç olarak Arapçayı, İngilizce derslerinde kullanmaya yönelik tutumlarını incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, 30 öğrencinin bulunduğu orta seviyede bir okulda görev yapmakta olan üç öğretmene Bryman, (2004) tarafından geliştirilen “Arapça Kullanmaya Yönelik Tutum Ölçeği”, ve görüşme formları uygulanmıştır. Al-Nofaie (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, hem öğretmenler hem de öğrenciler Arapça’yı İngilizce derslerinde kullanmaya yönelik genelde olumlu tutumlara sahip olduğu söylenebilir.

Yara (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin matematik öğretimine yönelik tutumlarıyla, öğrencilerin matematik dersi akademik başarıları

arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma kapsamında, Nijerya'nın güneybatısındaki 6 ilçenin ilköğretim ikinci kademe okullarında görev yapmakta olan 123 öğretmene araştırma kapsamında Yara (2009) tarafından geliştirilen “Matematik Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmış ve aynı eğitim kurumunda öğrenim görmekte olan 1542 öğrencinin matematik dersi notları veri olarak değerlendirmeye alınmıştır. Yara (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin matematik öğretimine karşı tutumlarıyla öğrencilerin matematik ders notlarının doğru orantılı ve öğretmenlerin matematik öğretimine karşı pozitif tutum sergilemeleri öğretmenlerin ücretlerinin tatmin edici olması ve iyi donanımlı sınıflarda eğitim vermesi ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır.

Literatür incelendiğinde tutum kavramıyla ilgili araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması sonucunda birçok araştırmaya rastlanmıştır. Bu bağlamda ilgili literatür incelemesi sonucunda öğretmenlerin tutumlarının da çeşitli değişkenler doğrultusunda incelendiğini söylemek mümkündür. Literatür yer alan araştırmalar ışığında, öğretmenlerin farklı kavramlara (öğrenci başarısı, akademik başarı, öz yeterlik, iletişimsel dil eğitimi) yönelik tutumlarının, incelenen değişkenlere (yaş, kıdem, cinsiyet) göre farklı sonuçlar gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunluğunda sonuçların, kadın öğretmenlerin ve mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde bir fark çıktığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarından hareketle, tutum faktörünün eğitim ortamların da etkili olduğunu ve olumlu tutumlarının eğitimin başarısını ve etkililiğini arttırdığını söylemek mümkündür.

Eğitim sektörünün işgörenleri ve öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler ile ilgili eğitim alanında birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin tutumlarının ve öz yeterliklerinin birçok değişkene göre nasıl bir değişim gösterdiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları ışığında öğretmenlerin öz yeterlik kavramıyla tutum kavramının birbiriyle pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkili olduğu söylenebilir.

Son yıllarda eğitim alanında etkili olan yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili

literatürde çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen öğretim programlarını uygulayan öğretmenlerin görüşlerine de bu bağlamda yer verilmiştir. Konu ile ilgili literatürde incelenen araştırmalar doğrultusunda, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım konusunda olumlu görüşler bildirmelerinin yanında yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen öğretim programlarının uygulaması ile ilgili çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmekte oldukları görülmektedir. Bunun yanında öğretmenler yapılandırmacı yaklaşım konusunda kendilerini yeterli görmemekte bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin eğitim ortamlarının, yapılandırmacı yaklaşımın en verimli şekilde uygulanmasına olanak sağlaması için hazırlanması ve düzenlenmesi gerektiğini vurgulamakta oldukları söylenebilir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümü araştırma problemine uygun olarak seçilen başlıklar oluşturmaktadır. Bu başlıklar, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Bu araştırma sırasında da ilköğretim öğretmenlerinin uyguladıkları yapılandırmacı yaklaşım temelli öğretim programına başka bir ifade ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ve tutumları tespit edilmiş, arasındaki ilişkiye bakılmış ve öğretmenlerin, cinsiyet, branş, eğitim durumu, görev birimi, görev yılı ve yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim değişkenlerine göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ve tutumlarının değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma verileri; Kırklareli il genelinde ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki her branştan görev yapan öğretmenlerden oluşan evrenden oranlı eleman örnekleme (tabakalı örnekleme) yöntemiyle belirlenmiş olan örneklem gruptan toplanmıştır. Oranlı eleman örnekleme; belirlenen alt evrenlerdeki elemanların eşit seçilme şansına sahip

oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 2005). Bu örneklemeyi yapabilmek için, önce, evren, araştırma açısından önemli görülen belli bir özellik dikkate alınarak, “alt evren”lere ayrılır. Sonra bu alt evrenlerden, eleman örnekleme yapılır. Evren, kendi içinde benzeşik alt evrenlere ayrıldığından, az sayıda elemanla tüm evren temsil edilebilir (Karasar, 2005). Ayrıca örnekleme kaç öğretmenin yer alacağını saptamak amacı ile de Krejcie ve Morgan (1970) tarafından hazırlanan tablodan yararlanılmıştır (bkz. Ek-1).

3.2.1. Evren

Bu araştırmanın evrenini Kırklareli İl genelinde bulunan ilköğretim okullarının birinci ve ikinci kademelerinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler (N=1615) oluşturmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini belirlemek amacıyla, Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kırklareli İli’nde görev yapan öğretmen sayılarına (T.C. Kırklareli Valiliği, 2011) ve araştırmacı tarafından Kırklareli Valiliği’den Türkiye İstatistik Kurumu tarafından belirlenen ilçelerin 2010 yılına dair nüfus dağılımları gibi sosyo-ekonomik özelliklerine ait bilgiler (T.C. Kırklareli Valiliği, 2010) temin edilmiştir. Kırklareli İli’nin merkez ilçesi de dahil olmak üzere toplam sekiz ilçesinin nüfus, okul sayısı, öğretmen sayısı, köy sayısı, şehirleşme oranı gibi gelişmişlik özellikleri göz önüne alındığında ilçelerin, gelişmişlik düzeyi en yüksek olandan en düşük olana doğru birinci, ikinci ve üçüncü olmak üzere, üç alt evrene ayrıldığı görülmektedir (T.C. Kırklareli Valiliği, 2010).

Bu alt evrenler ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen sayıları şu şekilde sıralanmaktadır. Birinci alt evrende; Merkez ilçe (N=423 öğretmen) ve Lüleburgaz (N=664 öğretmen), ikinci alt evrende; Babaeski (N=212 öğretmen), Pınarhisar (N=87 öğretmen) ve Vize (N=132 öğretmen), üçüncü alt evrende, Pehlivan köy (N=21 öğretmen), Demirköy (N=68 öğretmen) ve Kofçaz (N=8 öğretmen)

ilçeleri yer almaktadır (T.C. Kırklareli Valiliği, 2011). Bu alt evrenlerden random yöntemiyle birinci alt evrenden Merkez ilçe, ikinci alt evrenden Babaeski ve üçüncü alt evrenden Pehlivanköy olmak üzere birer ilçe belirlenmiştir.

Kırklareli İli'nde 2011 yılında görev yapan öğretmenlerin sayısına ilişkin olarak T.C. Kırklareli Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi'nden alınan bilgiler doğrultusunda araştırmanın evreni ve araştırma örnekleminin büyüklüğü ile ilgili bilgiler Tablo 3-1' de sunulmuştur.

Tablo 3-1. Araştırma evreni ve araştırma örnekleminin büyüklüğü

Alt Evrenler	Evren (Öğretmen Sayıları)	Örneklem (Öğretmen Sayıları)
I.Alt Evren: Merkez ilçe, Lüleburgaz	1087	423
II.Alt Evren: Babaeski, Pınarhisar, Vize	431	212
III.Alt Evren: Pehlivanköy, Demirköy, Kofçaz	97	21
Genel Toplam	1615	656

Tablo 3-1 incelendiğinde araştırmanın evrenini ($N = 1615$) öğretmenin oluşturduğu, çalışmanın örneklem grubunu ise ($S = 656$) öğretmenin oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca ön uygulamanın yapılacağı ilçe olarak Lüleburgaz ($N = 664$) ilçesi belirlenmiştir. Bu ilçenin belirlenmiş olmasının nedeni, asıl uygulamaya dahil edilmemiş olması ve Lüleburgaz ilçesinde görev yapan öğretmen sayısının fazla olması dolayısıyla toplanacak verilerin gerçeği yansıtacak sonuçlar vereceği düşüncesidir. Lüleburgaz ilçesinde ön uygulamanın yapılacağı toplamda ($S = 341$) öğretmenin görev yaptığı 10 okul random yoluyla örneklem olarak belirlenmiştir.

3.3.Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları ve veri toplama sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.3.1. Veri toplama araçları

Bu araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik durumlarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Nicel veriler araştırmacı tarafından nicel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Bu bağlamda araştırma sırasında araştırmacı tarafından iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler;

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Öğretmen Adayları İçin Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği (Evrekli, Ören ve İnel, 2010)
3. Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği (Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, 2009)

Bu çalışmada, yukarıda belirtilen ölçekler ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmasının amaçlanması nedeniyle, bu ölçeklerin maddelerinde, çalışmanın amacı doğrultusunda yapılacak değişiklikler için, ölçme araçlarını geliştirenler ile 21. 03. 2011 tarihinde elektronik ortamda mail olarak yazışma gerçekleştirilmiş olup ardından elektronik posta ile yazılı ve elektronik imzalı dilekçe olarak gerekli izinler araştırmacı tarafından alınmıştır (bkz. Ek 2).

Ölçme araçlarındaki maddelerde değişiklik için izinler araştırmacı tarafından alındıktan sonra ölçek maddelerinde gerekli olan değişiklikler yapılmıştır ve ölçeklerin pilot uygulamaları yapıp, geçerlik ve güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Pilot uygulamaları sonunda, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulama sırasında uygulanan biçime dönüşen ölçekler, araştırmacı tarafından belirlenen örneklem grubuna uygulanmıştır.

1. *Kişisel bilgi formu*

Araştırma kapsamında kullanılan form öğretmenlerin cinsiyet, görev yaptıkları yerleşim birimi, eğitim durumu (lisans ve yüksek lisans mezunu olma), branş, görev

yılı, yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alıp almama durumu değişkenlerini belirlemeye yönelik 6 maddeden oluşmaktadır.

2. Öğretmen adayları için fen ve teknoloji derslerinde yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç ölçeği

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Evrekli, Ören ve İnel (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Evrekli, Ören ve İnel (2010) tarafından ölçeğin ön uygulama formu ilgili literatür incelemesi sonucunda dört boyut kapsamında oluşturulmuş ve ardından uzman görüşüne sunulmuştur.

Evrekli, Ören ve İnel (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin ön uygulaması, asıl uygulamanın yapılacağı aynı üniversitede öğrenim gören toplam 284 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş, gerekli analizlerin yapılmasının ardından, ilk hali 54 maddeden oluşan ölçekten 13 madde analizler sonucunda ölçek dışında bırakılmıştır. Ölçeğin açıcı faktör analizi sonuçlarına göre açıkladığı varyans değeri birinci faktör için %13,97 (öz değer: 5,73), ikinci faktör için %13,74 (öz değer: 5,63), üçüncü faktör için %12,88 (öz değer: 5,04) ve dördüncü faktör için %10,33 (öz değer: 4,24) olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin güvenirlik değerleri ise sırasıyla .84, .88, .91 ve .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamının açıkladığı varyans %50,92; Cronbach Alpha güvenirlik değeri ise .96 olarak hesaplanmıştır (Evrekli, Ören ve İnel, 2010).

3. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç ölçeği

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik inançlarını tespit etmek amacıyla, Evrekli, Ören ve İnel (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlilik İnanç Ölçeği” temel alınmış ve Evrekli, Ören ve İnel (2010)’den gerekli izin araştırmacı tarafından alındıktan sonra bu araştırmanın amacına uygun, başka bir ifade ile görev yapmakta olan tüm branşlardaki öğretmenlere uygulanacak

şekilde gerekli değişiklikler yapılmış, bu değişiklikler kapsamında uzman görüşü için, Eğitim Fakültesi'nde görev yapmakta olan 22 öğretim elemanı, Milli Eğitim'de görev yapmakta olan 6 öğretmen ve bir dilbilgisi uzmanı olmak üzere toplam 29 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde değişiklikler yapılmış, bazı maddeler ölçekten çıkartılmış ve yeni maddeler eklenmiştir. Son şekli araştırmacı tarafından verilen, Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik Algı Ölçeği, “Tamamen Yetersizim=1”, “Yetersizim=2”, “Orta Düzeyde Yeterliyim=3”, “Yeterliyim=4” ve “Tamamen Yeterliyim=5” olmak üzere beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik işlemlerinin yapılabilmesi için pilot uygulamaya hazırlanmış ve 41 madde olarak pilot uygulamaya sunulmuştur.

4. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği'nin geçerliği

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılırken araştırmacı tarafından öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi sonucunda örneklem uygunluğu KMO ölçüm değeri .97, Bartlett Sphericity testi ki-kare değeri ise 8888,71 (sd = 820, p = ,000) olarak araştırmacı tarafından bulunmuştur. Bu değer .05'ten küçük olması korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceğini göstermektedir (Şencan, 2005). Ölçekten çıkarılması gereken faktörlerin olduğunu anladığımız için faktör analizi yapılmaya gerek duyulmuş ve Maksimum Likelihood yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Döndürme (rotasyon) analizi, ölçeğin olası faktörlerinin ilişkili olduğu varsayılarak, eğik bir döndürme yöntemi olan “direct oblimin” (delta = 0) seçilerek yapılmıştır. Sonuçların değerlendirilmesinde özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörler anlamlı kabul edilmiştir. Faktör yüklerinin incelenmesinde minimum .32 değeri kritik değer olarak alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 1996: 677). Dolayısıyla faktör yükü .32'nin altında kalan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizi sonucunda özdeğeri birin üzerinde olan ve toplam varyansın yaklaşık %60.76'sını açıklayan 4 faktörlü bir faktör matriksi ortaya çıkmıştır. Döndürme sonrası oluşan örüntü matriksi incelendiğinde de 4 faktörlü bir yapının olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 3-2). Maddelerle ilgili olarak tanımlanan iki faktörün ortak varyanslarının ise .471 ile .731

arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu matrikste 3.,12., 23., 25. ve 29. maddelerin hiçbir faktör altında yer almadığı tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında faktör analizi ikinci kez yapılmış ve bu seferde 20. ve 26. maddelerin birden fazla faktör altında olduğu, 32. maddelerin hiçbir faktör altına girmediği görölmüştür. Bu maddeler çıkartılarak üçüncü kez faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ise 5. ve 28. maddelerin hiçbir faktör altında olmadığı belirlenmiş ve analiz tekrarlanmıştır. Dördüncü faktör analizi sonucunda ise 30. ve 41. maddelerin hiçbir faktör altına girmediği görölmüştür. Bu maddeler çıkartılarak analiz tekrarlanmış ve toplam varyansın %64.8'ini açıklayan 4 faktörlü yapı elde edilmiştir.

Beşinci kez yapılan faktör analizi sonucuna göre örneklem uygunluğu KMO ölçüm değeri .96, Bartlett Sphericity testi ki-kare değeri ise 5626,84 (sd = 406, p = ,000) olarak bulunmuş ve örüntü matrisi ile faktörlere ait bilgiler Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3-2. Öz yeterlik ölçeğinin madde analizi sonuçlarına göre faktör dağılımı

Madde	Faktörler			
	1	2	3	4
m14	.69			
m16	.67			
m7	.65			
m18	.63			
m15	.62			
m6	.57			
m17	.56			
m8	.52			
m39	.47			
m35		.71		
m37		.71		
m33		.66		
m34		.66		
m38		.64		
m40		.54		
m10		.52		
m36		.50		
m2			.77	
m1			.64	
m21			.62	
m22			.60	
m19			.60	
m27			.56	
m31			.53	
m4				.76
m11				.75
m9				.61
m13				.57
m24				.53
<i>Açıklanan Varyans (%)</i>	52.85	4.57	3.79	3.58
<i>Özdeğer</i>	15.33	1.33	1.10	1.09
<i>Yöntem:</i>	Maximum Likelihood			
<i>Döndürme Yöntemi:</i>	Direct Oblimin			

Ölçeğin AFA sonucunda elde edilen faktörler araştırmacı tarafından incelenmiş ve isimlendirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda birinci faktör altında, 14., 16., 7., 15., 18., 6., 17., 8., ve 39. maddeler olmak üzere toplam 9 maddenin, ikinci faktör altında 35., 37., 34., 33., 38., 40., 36. ve 10. maddeler olmak üzere toplam 8 maddenin, üçüncü faktör altında, 2., 1., 21., 19., 22., 27. ve 31. maddeler olmak üzere toplam 7 maddenin son olarak da dördüncü faktör altında, 4., 11., 9., 13. ve 24. maddeler olmak üzere toplam 5 maddenin toplandığı görülmüştür.

Birinci faktör altına giren maddelerin (14, 16, 7, 15, 18, 6, 17, 8, 39) ağırlıklı

olarak öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etme faaliyeti üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu nedenle bu faktör “*rehberlik etme*” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörlerdeki maddelere örnek olarak, 11. madde olan “*öğrencileri araştırmaya teşvik etmede*” verilebilir. Ölçeğin nihai formunda “*rehberlik etme*” alt boyutunda yer alan maddeler 11, 13, 5, 12, 15, 4, 14, 6, 28 şeklindedir.

İkinci faktör altına giren maddelerin (35, 37, 34, 33, 38, 40, 36, 10) ağırlıklı olarak öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaya yönelik etkinlikler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu nedenle bu faktör “*öğrenciyi aktifleştirme*” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörlerdeki maddelere örnek olarak, 26. madde olan “*öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlayacak performans ödevleri vermede*” verilebilir. Ölçeğin nihai formunda “*öğrenciyi aktifleştirme*” alt boyutunda yer alan maddeler 24, 26, 23, 22, 27, 29, 25, 8 şeklindedir.

Üçüncü faktör altına giren maddelerin (2, 1, 21, 19, 22, 27, 31) ağırlıklı olarak öğrencileri düşünmeye teşvik etme faaliyeti üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu nedenle bu faktör “*düşünmeye teşvik*” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörlerdeki maddelere örnek olarak, 2. madde olan “*öğrencilere yöneltilen soruları düşünmeleri için yeterli zamanın verildiği bir öğrenme ortamı oluşturmada*” verilebilir. Ölçeğin nihai formunda “*düşünmeye teşvik*” alt boyutunda yer alan maddeler 2, 1, 17, 16, 18, 20, 21 şeklindedir.

Dördüncü faktör altına giren maddelerin (4, 11, 9, 13, 24) ağırlıklı olarak öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma faaliyeti üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu nedenle bu faktör “*alternatif değerlendirme*” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörlerdeki maddelere örnek olarak, 3. madde olan “*öğrencileri devinışsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (rubrik, çeteleme ölçeği vb.) kullanmada*” verilebilir. Ölçeğin nihai formunda “*alternatif değerlendirme*” alt boyutunda yer alan maddeler maddeler 3, 9, 7, 10, 19 şeklindedir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği'nin AFA sonuçlarının ardından ölçekten 12 madde araştırmacı tarafından

ölçekten çıkartılmış ve bunun sonucunda toplam 29 maddelik nihai form elde edilmiştir (bkz. Ek 7).

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği'nin maddelerin ayırt edicilik özelliği

Ölçekte yer alan maddelerin her birinin bireyleri ayırt etme özelliklerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından toplam puana göre belirlenen alt-üst %27'lik gruplar arasında anlamlılığa ve madde madde-toplam korelasyonuna bakılmış ve ilgili bulgular Tablo 3-3'te sunulmuştur.

Tablo. 3-3. Öz yeterlik ölçeğinin faktörlerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve üst %27 alt %27 puanlarının *t* değerleri

<i>Madde</i>	<i>Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu</i>	<i>Maddeler İçin t (Üst %27-Alt %27)</i>	<i>Madde</i>	<i>Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu</i>	<i>Maddeler İçin t (Üst %27-Alt %27)</i>
<i>Rehberlik Etme</i>			<i>Öğrenciyi Aktifleştirme</i>		
<i>m14</i>	.67	12.14*	<i>m35</i>	.69	12.81*
<i>m16</i>	.71	12.23*	<i>m37</i>	.71	12.63*
<i>m7</i>	.71	13.15*	<i>m34</i>	.70	11.23*
<i>m15</i>	.76	15.28*	<i>m33</i>	.67	10.97*
<i>m18</i>	.71	12.15*	<i>m38</i>	.73	12.55*
<i>m6</i>	.70	12.56*	<i>m40</i>	.77	15.67*
<i>m17</i>	.67	14.20*	<i>m36</i>	.74	13.29*
<i>m8</i>	.77	15.62*	<i>m10</i>	.67	12.31*
<i>m39</i>	.65	11.71*			
<i>Düşünmeye Teşvik</i>			<i>Alternatif Değerlendirme</i>		
<i>m2</i>	.61	9.48*	<i>m4</i>	.62	11.59*
<i>m1</i>	.72	12.26*	<i>m11</i>	.60	12.75*
<i>m21</i>	.74	12.43*	<i>m9</i>	.68	14.74*
<i>m19</i>	.73	14.22*	<i>m13</i>	.70	14.60*
<i>m22</i>	.70	14.47*	<i>m24</i>	.75	16.16*
<i>m27</i>	.73	12.55*			
<i>m31</i>	.73	14.23*			

*p<.01

Tablo 3-3'e göre ölçekte yer alan maddelerin, madde düzeltilmiş-toplam korelasyonları .60 ile .77 (p<.01) arasında değişmektedir. Buna göre maddelerin ayırt edici özelliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği'nin güvenilirliği

Faktör analizleri sonucunda elde edilen boyutların ve ölçeğin tümünün iç tutarlılık güvenirlik katsayısını hesaplamak için araştırmacı tarafından Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve ilgili bulgular Tablo 3-4'te sunulmuştur.

Tablo 3-4. Öz yeterlik ölçeğinin faktörlerindeki madde sayıları ve faktörlerin iç tutarlılık katsayıları

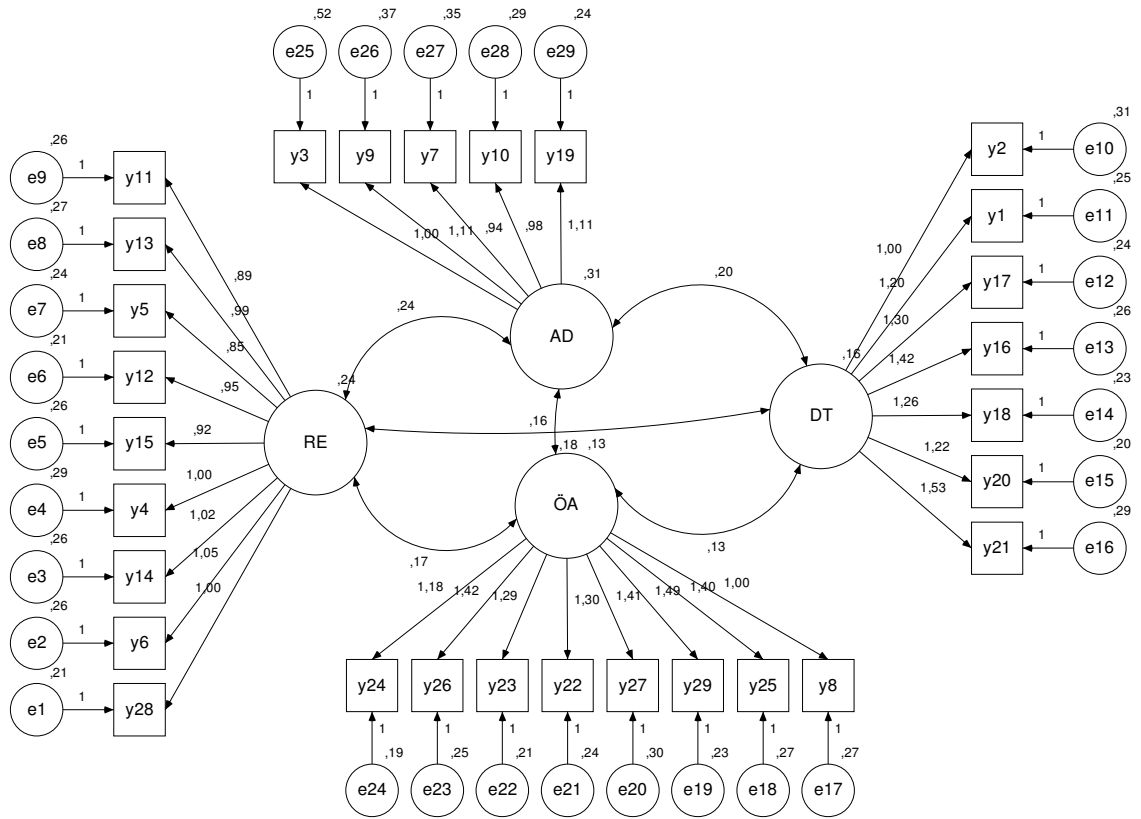
Faktör İsmi	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Rehberlik Etme	9	.78
Öğrenciyi Aktifleştirme	8	.79
Düşünmeye Teşvik	7	.80
Alternatif Değerlendirme	5	.82
(Ölçeğin Tümü)	29	.92

Tablo 3-4'e göre, “*rehberlik etme*” faktörünün güvenirlik katsayısının .78, “*öğrenciyi aktifleştirme*” faktörünün güvenirlik katsayısı .79, “*düşünmeye teşvik*” faktörünün güvenirlik katsayısı .80, “*alternatif değerlendirme*” faktörünün güvenirlik katsayısı .82 ve ölçeğin tümü için güvenirlik katsayısı .92 olarak araştırmacı tarafından bulunmuştur.

Ölçeğin tüm boyutları ve geneli için cronbach alfa değeri .60 üzerindedir. Özdamar (2004)'e göre .60'ın üstünde olan değerler kabul edilebilir. Bu görüş temel alındığında ölçeğin iç tutarlılığının kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi

AFA sonucunda ortaya çıkan 4 faktörlü yapının doğruluğunu sınamak için yapısal eşitlik modeli üzerine kurulmuş olan DFA analizi gerçekleştirilmiş ve Tablo 3-5'te sunulmuştur.

Tablo 3-5. Öz yeterlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi

Yapılan analiz sonucunda model uygunluğu için elde edilen değerlerin uyum indislerinin $X^2/df = 2.96$, $TLI = .92$, $CFI = .92$ ve $RMSEA = .057$ olduğu görülmüştür. Alanyazında X^2/df 'nin 5 in altında olduğunda kabul edilebilir (Brown, 2006); TLI ve CFI için .90 ve üzerinde olduğunda iyi (Brown, 2006); $RMSEA$ değerinin .050 ile .080 arasında olduğunda iyi uyum (Browne ve Cudeck, 1993; Sümer, 2000) gösterdiği belirtilmektedir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği'nin güvenilirliği

Ölçeğin nihai formunun uygulanmasının ardından ölçeğin tümünün iç tutarlılık güvenilirlik katsayısını hesaplamak için araştırmacı tarafından Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve ilgili bulgular Tablo 3-6'da sunulmuştur.

Tablo 3-6. Öz yeterlik ölçeğinin faktörlerindeki madde sayıları ve faktörlerin iç tutarlılık katsayıları

Faktör İsmi	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Rehberlik Etme	9	.78
Öğrenciyi Aktifleştirme	8	.80
Düşünmeye Teşvik	7	.80
Alternatif Değerlendirme	5	.82
(Ölçeğin Tümü)	29	.93

Tablo 3-6'ya göre, “*rehberlik etme*” faktörünün güvenirlik katsayısının .78, “*öğrenciyi aktifleştirme*” faktörünün güvenirlik katsayısı .80, “*düşünmeye teşvik*” faktörünün güvenirlik katsayısı .80, “*alternatif değerlendirme*” faktörünün güvenirlik katsayısı .82 ve ölçeğin tümü için güvenirlik katsayısı .93 olarak araştırmacı tarafından bulunmuştur.

Ölçeğin tüm boyutları ve geneli için cronbach alfa değeri .60 üzerindedir. Özdamar (2004)'e göre .60'ın üstünde olan değerler kabul edilebilir. Bu görüş temel alındığında ölçeğin iç tutarlılığının kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

3. Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği

Araştırma sırasında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını belirlemek için Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu (2009) tarafından ölçeğin geliştirilme aşamasında ön uygulamalar, Türkiye’de farklı bölgelerde yer alan dokuz üniversitenin eğitim fakültelerinde 3. ve 4. sınıf Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören 550 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüş, analizler ise 482 öğretmen adayı üzerinden yapılmıştır.

Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu (2009) ölçeğe ilişkin faktör analizi sonucunda ölçeğin olumlu ve olumsuz tutum olmak üzere iki faktörden meydana geldiğini belirlemişlerdir. Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu (2009) tarafından ölçeğin tamamının açıkladığı varyans % 52.27; ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alpha güvenirliği .93 ve testi yarılama güvenirliği .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin son hali 8

olumsuz, 11 olumlu toplam 19 tutum maddesinden meydana gelmektedir (Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, 2009).

Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla, Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, (2009) tarafından geliştirilen “Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği” temel alınmış ve araştırmacı tarafından gerekli izin alındıktan sonra araştırmanın amacına uygun, diğer bir deyişle görev yapmakta olan tüm branşlardaki öğretmenlere uygulanacak şekilde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler kapsamında uzman görüşü için, Eğitim Fakültesi’nde görev yapmakta olan 22 öğretim elemanı, Milli Eğitim’de görev yapmakta olan 6 öğretmen ve bir dilbilgisi uzmanı olmak üzere 29 kişinin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde değişiklikler yapılmış, bazı maddeler ölçekten çıkartılmış ve yeni maddeler eklenmiştir. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Tutum Ölçeği, “Kesinlikle Katılmıyorum=1”, “Katılmıyorum=2”, “Kararsızım=3”, “Katılıyorum=4” ve “Kesinlikle Katılıyorum=5” olmak üzere beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek geçerlik ve güvenirlik işlemlerinin yapılabilmesi için pilot uygulamaya hazırlanmıştır. Ölçek, 8’i olumlu ve 8’i olumsuz olmak üzere toplam 16 madde olarak pilot uygulamaya sunulmuştur.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği’nin geçerliği

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılırken öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett testi yapılmıştır. Örneklem uygunluğu KMO ölçüm değeri .92, Bartlett Sphericity testi ki-kare değeri ise 2941.81 (sd = 120, p = .00) olarak bulunmuştur. Daha sonra Maksimum Likelihood yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Döndürme (rotasyon) analizi, ölçeğin olası faktörlerinin ilişkili olduğu varsayılarak, eğik bir döndürme yöntemi olan “direct oblimin” (delta = 0) seçilerek yapılmıştır. Sonuçların değerlendirilmesinde özdeğeri 1’in üzerinde olan faktörler anlamlı kabul edilmiştir. Faktör yüklerinin incelenmesinde minimum .32 değeri kritik

değer olarak alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 1996). Ölçeğin faktör yükleri araştırmacı tarafından incelendiğinde .32 değerinin altında bir değere rastlanmamıştır dolayısıyla ölçekten madde çıkartılmamıştır.

Faktör analizi sonucunda özdeğeri birin üzerinde olan ve toplam varyansın yaklaşık % 63.65'ini açıklayan 2 faktörlü bir faktör matriksi ortaya çıkmıştır. Döndürme sonrası oluşan örüntü matriksi incelendiğinde de 2 faktörlü bir yapının oluştuğu görülmüştür. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan iki faktörün ortak varyanslarının ise .36 ile .80 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu matrikste hiçbir faktör altına girmeyen veya iki faktör üzerinde çakışan madde olmadığı araştırmacı tarafından tespit edilmiş bu sebeble ölçekten madde çıkartılmamış dolayısı ile ölçeğin 16 madde ve 2 faktörden oluştuğu görülmektedir. Örüntü matriksi ile faktörlere ait bilgiler Tablo 3-5'te sunulmuştur.

Tablo 3-7. Tutum ölçeğinin madde analizi sonuçlarına göre faktör dağılımı

Maddeler	Faktörler	
	1	2
m12	.88	
m7	.87	
m8	.84	
m10	.82	
m15	.80	
m2	.77	
m4	.74	
m6	.72	
m16		.84
m13		.83
m11		.82
m14		.76
m9		.76
m5		.74
m3		.72
m1		.58
Açıklanan Varyans (%)	63.70	19.95
Özdeğer	6.99	3.19
Yöntem:	Maximum Likelihood	
Döndürme Yöntemi:	Direct Oblimin	

Ölçeğin AFA sonucunda elde edilen faktörler araştırmacı tarafından incelenmiş ve isimlendirilmeye çalışılmıştır. Birinci faktör altında, 12., 7., 8., 10., 15., 2., 4., ve 6. maddeler olmak üzere toplam 8 maddenin, ikinci faktör altında 16., 13., 11., 14., 9., 5., 3. ve 1. maddeler olmak üzere toplam 8 maddenin toplandığı görülmüştür.

Birinci faktör altına giren maddelerin (12, 7, 8, 10, 15, 2, 4, 6,) ağırlıklı olarak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik bilgi edinmeye dair düşünceleri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu nedenle bu faktör araştırmacı tarafından “*bilgi edinme*” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörlerdeki maddelere örnek olarak, 6. madde olan “*yapılandırmacı yaklaşımın ayrıntılarını öğrenmekten zevk almıyorum*” verilebilir.

İkinci faktör altına giren maddelerin (16, 13, 11, 14, 9, 5, 3, 1,) ağırlıklı olarak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik düşünceleri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu nedenle bu faktör “*uygulama*” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörlerdeki maddelere örnek olarak, 3. madde olan “*yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış ders programlarını uygulamayı seviyorum*” verilebilir.

Araştırmacı tarafından yapılan madde analizleri sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği’nin AFA sonuçlarının ardından ölçekten madde çıkartılmamıştır. Ölçekte 8’i olumlu ve 8’i olumsuz madde olmak üzere toplam 16 madde yer almaktadır (bkz. Ek 8).

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği’nin maddelerin ayırt edicilik özelliği

Ölçekte yer alan maddelerin her birinin bireyleri ayırt etme özelliklerinin belirlenmesi için toplam puana göre belirlenen alt-üst %27’lik gruplar arasında anlamlılığa ve madde madde-toplam korelasyonuna bakılmış ve Tablo 3-6’da sunulmuştur.

Tablo 3-8. Tutum ölçeğinin faktörlerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve üst-alt %27 puanlarının *t* değerleri

<i>Madde</i>	<i>Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu</i>	<i>Maddeler İçin t (Üst %27-Alt %27)</i>	<i>Madde</i>	<i>Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu</i>	<i>Maddeler İçin t (Üst %27-Alt %27)</i>
<i>Bilgi Edinme</i>			<i>Uygulama</i>		
<i>m12</i>	.72	14.90*	<i>m16</i>	.56	10.09*
<i>m7</i>	.73	15.55*	<i>m13</i>	.56	8.77*
<i>m8</i>	.67	12.13*	<i>m11</i>	.59	10.01*
<i>m10</i>	.67	13.09*	<i>m14</i>	.52	10.29*
<i>m15</i>	.66	13.63*	<i>m9</i>	.51	9.38*
<i>m2</i>	.67	15.66*	<i>m5</i>	.51	9.18*
<i>m4</i>	.61	13.80*	<i>m3</i>	.58	9.68*
<i>m6</i>	.58	16.29*	<i>m1</i>	.42	6.85*

* $p < .01$

Tablo 3-8'e göre ölçekte yer alan maddelerin, madde düzeltilmiş-toplam korelasyonları .42 ile .73 ($p < .01$) arasında değişmektedir. Buna göre maddeler ayırt edici özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği'nin güvenilirliği

Faktör analizleri sonucunda elde edilen boyutların ve ölçeğin tümünün iç tutarlılık güvenirlik katsayısını hesaplamak için araştırmacı tarafından Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve ilgili bulgular Tablo 3-9'de sunulmuştur.

Tablo 3-9. Tutum ölçeğinin faktörlerindeki madde sayıları ve faktörlerin iç tutarlılık katsayıları

Faktör İsmi	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Bilgi Edinme	8	.77
Uygulama	8	.90
Ölçeğin Tümü	16	.91

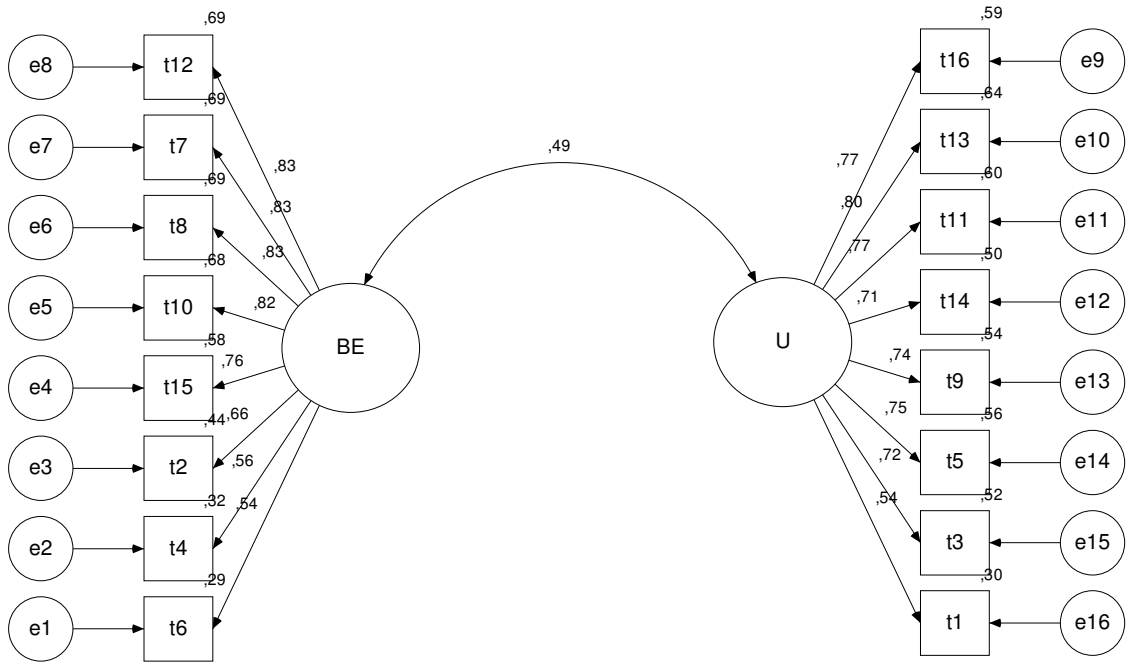
Tablo 3-9'a göre, “*bilgi edinme*” faktörünün güvenirlik katsayısının .77, “*uygulama*” faktörünün güvenirlik katsayısı .90 ve ölçeğin tümü için güvenirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin tüm boyutları ve geneli için Cronbach Alpha değerinin .60 üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Özdamar (2004)'ın .60'ın üstünde olan değerlerin kabul edilebilir olduğunu belirttiği görülmektedir. Özdamar (2004)'ün belirttiklerinin ışığında araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılarak son şekli verilen ölçeğin iç tutarlık bakımından kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi

AFA sonucunda ortaya çıkan 2 faktörlü yapının doğruluğunu sınamak için yapısal eşitlik modeli üzerine kurulmuş olan DFA analizi gerçekleştirilmiş ve Şekil Tablo 3-10'da sunulmuştur.

Tablo 3-10. Tutum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi



Yapılan analiz sonucunda model uygunluğu için elde edilen değerlerin uyum indislerinin $X^2/df = 3.92$, TLI= .93, CFI= .94 ve RMSEA= .069 olduğu görülmüştür. Alanyazında X^2/df 'nin 5 in altında olduğunda kabul edilebilir (Brown, 2006); TLI ve CFI için .90 ve üzerinde olduğunda iyi (Brown, 2006); RMSEA değerinin .050 ile .080 arasında olduğunda iyi uyum (Browne ve Cudeck, 1993; Sümer, 2000) gösterdiği belirtilmektedir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği'nin güvenilirliği

Ölçeğin nihai formunun uygulanmasından sonra ölçeğin alt boyutlarının ve tümünün iç tutarlılık güvenirlik katsayısını hesaplamak için araştırmacı tarafından Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve ilgili bulgular Tablo 3-11'de sunulmuştur.

Tablo 3-11. Tutum ölçeğinin faktörlerindeki madde sayıları ve faktörlerin iç tutarlılık katsayıları

Faktör İsmi	Madde Sayısı	Cronbach alfa
Bilgi Edinme	8	.89
Uygulama	8	.80
Ölçeğin Tümü	16	.71

Tablo 3-7'ye göre, “*bilgi edinme*” faktörünün güvenirlik katsayısının .89, “*uygulama*” faktörünün güvenirlik katsayısı .80 ve ölçeğin tümü için güvenirlik katsayısı .71 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin tüm boyutları ve geneli için Cronbach Alpha değerinin .60 üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Özdamar (2004)'ın .60'ın üstünde olan değerlerin kabul edilebilir olduğunu belirttiği görülmektedir. Özdamar (2004)'ün belirttiklerinin ışığında araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılarak son şekli verilen ölçeğin iç tutarlık bakımından kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

3.3.2. Veri toplama süreci

Araştırmada kullanılan ölçekler, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı I. yarı yılında Kırklareli İl'inde, örneklem olarak belirlenen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ön uygulama için 10, asıl uygulama için 83 ilköğretim okulunda görev yapan birinci ve ikinci kademe öğretmenlerine İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin (bkz. Ek 3) alınarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Ölçeklerin ön uygulamasında araştırmacı tarafından 346 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir ve ön uygulama kapsamında gönüllü 275 öğretmene ölçekler

uygulanmıştır. Öğretmenlerin araştırmaya katılma konusunda gönüllü olmamaları, raporlu olmaları ön uygulamanın yapıldığı zamanda okulda bulunmamaları gibi nedenlerle 71 öğretmene ulaşılamamıştır. Ayrıca iki ölçek tam olarak doldurulmadığı için araştırma kapsamı dışında bırakılmış bunun sonucunda toplamda 273 öğretmenden toplanan veriler ön uygulamada araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Bu sayının sağlıklı sonuçlar elde etmek için uygun olduğu düşünülmektedir (Krejcie ve Morgan, 1970).

Ölçeğin bu çalışmanın amacı doğrultusunda gerçekleştirilen asıl uygulaması için seçilen 83 okulda 656 öğretmen görev yapmaktadır. Uygulamalar sonuçlandığında, 632 gönüllü öğretmene ulaşıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin araştırmaya katılma konusunda gönüllü olmamaları, raporlu olmaları uygulama sırasında okulda bulunmamaları gibi nedenlerle 21 öğretmene ulaşılamamıştır. Araştırmacı tarafından toplanan ölçekler değerlendirildiğinde, bazı ölçeklerin tam olarak doldurulmadığı, bazılarında çift işaretleme yapıldığı ve bazı ölçeklerde genel bilgiler bölümünün eksik doldurulduğu görülmüştür. Bunun sonucunda bu katılımcıların da ölçekleri çalışma dışında bırakılarak, toplam 609 gönüllü öğretmenden elde edilen veriler analiz işlemine alınmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında dönüş oranının %86 olduğu görülmektedir. Bu sayının sağlıklı sonuçlar elde etmek için uygun olduğu düşünülmektedir (Krejcie ve Morgan, 1970).

Araştırmaya katılan 609 öğretmenlerin 379'unun kadın, 230'unun erkek, 176'sını 0-5 yıl arasında, 129'unun 6-10 yıl arasında, 104'ünün 11-15 yıl arasında, 53'ünün 16-20 yıl arasında 147'sinin 20 yılın üzerinde görev yapmakta oldukları görev yapmakta oldukları, 6'sının Müzik, 54'ünün Fen ve Teknoloji, 43'ünün Matematik, 69'unun Türkçe, 34'ünün Sosyal bilgiler, 289'unun sınıf, 9'unun Teknoloji Tasarım, 14'ünün Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 18'inin Beden Eğitimi, 11'inin Resim-iş, 59'unun İngilizce, 3'ünün Bilişim Teknolojileri, 558'inin lisans, 51'inin yüksek lisans mezunu, 270'inin ilde, 187'inin ilçede, 74'ünün beldede 78'inin köyde görev yaptığı, 205'inin yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim aldığı, 4042'ünün ise yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almadığı tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından elde edilen nicel verilerin analizi için araştırmadan elde edilen veriler SPSS 17 analiz paket programına aktarılmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algılarının ve tutumlarının belirlenmesinde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik ve tutumlarında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA), değişkenler arasında var olan farkın kaynağının belirlenmesinde Tukey Testi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

6. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmayla ilgili olarak öncelikle araştırma kapsamında belirlenen alt problemlere ilişkin bulgular sırasıyla tablolar oluşturularak sunulmuş, ardından elde edilen bulgular ve yorumlar araştırmacı tarafından yapılan konu alanı ile ilgili literatür taraması sonucunda ulaşılan ilgili araştırmalarla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

4.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nin her bir maddesinden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4-1’de sunulmuştur.

Tablo 4-1. Öz yeterlik ölçeğinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Maddeler	N	$\bar{x}$	SS.
1.Öğrencilerin analiz, sentez, ilişkilendirme, sınıflandırma ve sonuç çıkarma gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerini kazanmalarına yönelik etkinlikler planlamada	609	3.97	.69
2. Öğrencilere yöneltilen soruları düşünmeleri için yeterli zamanın verildiği bir öğrenme ortamı oluşturmada	609	4.32	.69
3. Öğrencileri devinişsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (Rubrik. çeteleme ölçeği vb.) kullanmada	609	3.72	.91
4. Farklı ölçme araçları yardımıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaları konusunda onları cesaretlendirmede	609	4.20	.73
5. Dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik etkinlikler planlamada	609	4.38	.65
6. Öğrencileri yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmada	609	3.99	.73

7. Öğrencilerin düşüncelerini gerektiren ölçme araçlarını (zihin haritaları, kavram haritaları vb.) uygulamada	609	4.00	.79
8. Sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurmada	609	4.53	.63
9. Öğrencileri duyuşsal boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (tutum, kaygı ölçeği vb.) kullanmada	609	3.77	.87
10. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede	609	4.00	.77
11. Öğrencileri araştırmaya teşvik etmede	609	4.30	.67
12. Öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarında onlara rehberlik etmede	609	4.25	.66
13. Öğrenme ortamını öğrencilerin materyallere kolayca ulaşabilecekleri şekilde düzenlemede	609	4.23	.72
14. Öğrencilerin değerlendirilmesinde ürün ve süreç değerlendirmelerini birlikte kullanmada	609	4.10	.72
15. Öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri için gerekli ortamları oluşturmada	609	4.25	.68
16. Öğrencilere kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri için gerekli fırsatları sunmada	609	4.09	.77
17. Öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik sorular yöneltmede	609	4.13	.71
18. Ölçme araçlarını ‘öğrenmeyi destekleme’ amaçlı kullanmada	609	4.11	.70
19. Kullandığım ölçme araçlarıyla (akran değerlendirme, kavram haritası vb.) öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olmalarını sağlamada	609	3.89	.78
20. Öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkaracak etkinlikler planlamada	609	4.20	.67
21. Öğrenme etkinliklerini birden fazla ölçme aracı kullanarak değerlendirmede	609	4.00	.81
22. Dersin kazanımlarına uygun ölçme araçlarını kullanmada	609	4.12	.68
23. Öğrenciler arası etkileşimi sağlamada	609	4.38	.65
24. Öğrencilerin yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunmada	609	4.49	.62
25. Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrencilerin bireysel ve gruplar halinde çalışmalarını sağlamada	609	4.25	.73
26. Öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlayacak performans ödevleri vermede	609	4.26	.72
27. Öğrencileri bilişsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (çoktan seçmeli testler, portfolyo, kavram haritası vb.) kullanmada	609	4.20	.75
28. Öğrencileri bilgi araç ve kaynaklarına yönlendirme konusunda	609	4.24	.67
29. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek öğrenme etkinlikleri planlamada	609	4.14	.73

Tablo 4-1 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini sırasıyla en çok “sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurmada” (madde 8) ($\bar{X} = 4.53$), “öğrencilerin yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunmada” (madde 24) ($\bar{X} = 4.49$), “dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik etkinlikler planlamada” (madde 5) ($\bar{X} = 4.38$) ve “öğrenciler arası etkileşimi sağlamada” (madde 23) ($\bar{X} = 4.38$) maddelerinde yeterli algıladıkları görülmekte iken, ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini en az yeterli gördükleri maddelerin ise “öğrencileri devinışsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (rubrik, çeteleme ölçeği vb.) kullanmada” (madde 3), ($\bar{X} = 3.72$), “öğrencileri duyuşsal boyutlardan

değerlendirebilecek ölçme araçları (tutum, kaygı ölçeği vb.) kullanmada” (madde 9) ($\bar{X} = 3.77$) ve “kullandığım ölçme araçlarıyla (akran değerlendirme, kavram haritası vb.) öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olmalarını sağlamada” (madde 19) ($\bar{X} = 3.89$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarını ölçen ölçeğin maddelerinin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığı zaman maddelerin aritmetik ortalama değerlerinin 3.72 ve 4.53 arasında değiştiği görülmüştür. Maddelerin alabileceği değerlerin (1) “tamamen yetersizim” ile (5) “tamamen yeterliyim” arasında değiştiği için ölçek maddelerinin ortalama değerlerinin yüksek çıktığı ve bulgunun ışığında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının, ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına göre ne düzeyde olduğunu belirlemek için ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve ilgili bulgular Tablo 4-2’de sunulmuştur.

Tablo 4-2. Öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	N	$\bar{x}$	SS	Boyut Maddelerinin Ortalaması ($\bar{X}$ /MaddeSayısı)
Rehberlik Etme	9	609	37.94	4.56	4.22
Öğrenciyi Aktifleştirme	8	609	34.46	4.08	4.31
Düşünmeye Teşvik	7	609	28.81	3.82	4.12
Alternatif Değerlendirme	5	609	19.39	3.15	3.88
Ölçeğin Tümü	29	609	120.60	14.25	4.16

Tablo 4-2 incelendiğine “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği”nin alt boyutların aynı sayıda madde içermediği görülmektedir. Bu nedenle yorumlama yapılırken ölçeğin alt boyutları ile ilgili maddelerin aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”ni oluşturan alt boyutların madde ortalaması en yüksekten en küçüğe doğru “öğrenciyi aktifleştirme” ($\bar{X}$ /Madde sayısı =

4.31), “*rehberlik etme*” ($\bar{X}$ /Madde Sayısı = 4.22), “*düşünmeye teşvik*” ($\bar{X}$ /Madde Sayısı = 4.12) ve “*alternatif değerlendirme*” ($\bar{X}$ /Madde Sayısı = 3.88) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Bu bulguları destekler nitelikte Tablo 4-1’de ölçeğin maddelerinin ayrıntılı biçimde ayrı ayrı incelenmesi sonucunda yapılan değerlendirmelerde, en yüksek puanları alan 8. maddenin (M8: Sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurmada) ve 24. maddenin (M24: Öğrencilerin yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunmada) “*öğrenciyi aktifleştirme*” boyutunda, en düşük puanları alan 3. maddenin (M3: Öğrencileri devinişsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (rubrik, çeteleme ölçeği vb.) kullanmada) ve 9. maddenin (M9: Öğrencileri duyuşsal boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (tutum, kaygı ölçeği vb.) kullanmada) “*alternatif değerlendirme*” boyutunda yer almakta oldukları görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada kendilerini en yeterli gördükleri boyutun “*öğrenciyi aktifleştirme*” iken en az yeterli gördükleri boyutun ise “*alternatif değerlendirme*” olduğu söylenebilir.

Tablo 4-2’de “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği”nin tümünün aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında madde başına düşen aritmetik ortalama değerinin $X_{\bar{}} = 4.16$ olduğu görülmektedir. “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği”nden madde başına alınabilecek değerlerin (1) “tamamen yetersizim” ve (5) “tamamen yeterliyim” arasında değiştiği düşünüldüğünde $X_{\bar{}} = 4.16$ değerinin, (5) “tamamen yeterliyim” ile (4) “yeterliyim” arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini yeterli olarak gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini yeterli görmeleri yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme öğretme yöntem ve teknikleri iyi kullanabildikleri, demokratik sınıf ortamı oluşturabildikleri, eğitimde bireysel farklılıkları dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı

düzeylerinin gösterildiği Tablo 4-1 ve Tablo 4-2’deki bulgular incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen bulguların konu alanı ile ilgili literatür ile (Coşkun, 2012; Demir, Önen ve Şahin, 2011; Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008; Karaşahin ve Kahyaoğlu, 2012; Kasapoğlu ve Duban, 2012) paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Demir, Önen ve Şahin (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders planlamaya, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme sürecine ve öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlilik inançlarının yüksek olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bir başka araştırmada ise Karaşahin ve Kahyaoğlu (2012)’nin ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme modeli konusunda kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Ayrıca Coşkun (2012) tarafından yapılan araştırmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem konusundaki yeterliliklerinin orta düzeyde yeterli olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Bununla birlikte Kasapoğlu ve Duban (2012) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarına ait aritmetik ortalamanın ($X_{\bar{}}=4.05$) olarak hesaplanmış olmasının bu araştırmanın sonucunda da öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarına ait aritmetik ortalamanın ($X_{\bar{}}=4.16$) gibi yüksek kabul edilebilecek bir değer olarak hesaplanmış olması ile tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulguların ile ilgili literatürdeki araştırmalar ile benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz (2008) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayabilmede “yeterli eğitim düzeyine sahip olma” ve “sınıf yönetimi” alt boyutlarında kendilerini yeterli görürken, “uygulama”, “değerlendirme” “fiziksel durum” alt boyutlarında yetersiz düzeyde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin kendilerini en az “alternatif değerlendirme” alt boyutunda yeterli algılamaları sonucuna ulaşılmış olması ile Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonucu

ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz (2008) tarafından yapılan araştırmanın ve bu araştırmanın bulgularına dayanarak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini en çok değerlendirme sürecinde yetersiz gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda ve öğrenme sürecini değerlendirilmede sıkıntı yaşadıkları sonucu çıkarılabilir. Buradan hareketle öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini uygulamada sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmak mümkündür.

Ayrıca konu alanı ile ilgili literatür (Aktaş ve Aktaş, 2012; Anıl ve Acar, 2008; Çerçi ve Semerci, 2004; Gömleksiz, 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Korkmaz, 2006; Özdemir, 2005; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007) incelendiğinde ilgili literatürün de öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda kendilerini yetersiz algılamalarını destekler nitelikte olduğunun görüldüğünü söylemek mümkündür. Başka bir ifade ile konu alanı ile ilgili literatürün bulgularının öğretmenlerin kendilerini yapılandırmacı yaklaşımın ölçme-değerlendirme sürecinde yetersiz kabul ettiklerini ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu bağlamda konu ile ilgili literatürdeki araştırmaların bulguları ile bu araştırmanın bulgularının paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

4.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nden alınan puanların aritmetik ortalama değerleri araştırmacı tarafından hesaplanmış, MANOVA yapılmış ve ilgili bulgular Tablo 4-3’te sunulmuştur.

Tablo 4-3. Öz yeterliğin cinsiyetlerine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	p	Etki değeri (h^2)
Rehberlik	Kadın	379	38.76	.14	.00
Etme	Erkek	230	38.19		
Öğrenciyi	Kadın	379	34.65	.08	.00
Aktifleştirme	Erkek	230	34.03		
Düşünmeye	Kadın	379	29.42	.01	.01
Teşvik	Erkek	230	28.58		
Alternatif	Kadın	379	19.57	.53	.01
Değerlendirme	Erkek	230	19.09		

* $p < .01$

Tablo 4-3 incelendiğinde kadın öğretmenlerin “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği”nin alt boyutlarında erkek öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. MANOVA testi bulgularına göre istatistiksel olarak farkın anlamlı düzeyde çıkmadığı söylenebilir. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta kare) değerleri de incelenmiştir. Etki büyüklüğü aldığı değere göre $.01 \leq h^2 < .06$ “düşük düzeyde etki”, $.06 \leq h^2 < .14$ “orta düzeyde etki”, ve $h^2 \geq .14$ “geniş düzeyde etki” şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu doğrultuda cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde etkisinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Buradan hareketle kadın öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini erkek öğretmenlerden daha yeterli algıladıklarını fakat kadın öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini erkek öğretmenlerden daha yeterli algılamalarının anlamlı derecede yüksek olmadığını söylemek mümkündür. Bu sonucun kaynağı olarak, toplum tarafından öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği olarak görülmesi ve kadın öğretmenlerin mesleklerini erkek öğretmenlere nazaran daha istekli olarak seçmeleri olduğu söylenebilir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin Tablo 4-3’teki bulgular incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen bulgular ile konu alanı ile ilgili literatür (Aksu, 2011; Balım, Kesercioğlu, İnel ve Evrekli, 2009; Bulut, 2006;

Butakın ve Özgen, 2007; Coşkun, 2012; Gömleksiz, 2005; İzci, 2008; Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008; Kardeşahin ve Kahyaoğlu, 2012) paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin tespit edilmesine yönelik konu alanı ile ilgili literatür (Aksu 2011, Bulut 2006, Butakın ve Özgen 2007, Coşkun 2012, Gömleksiz 2005, İzci 2008, Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz 2008, Kardeşahin ve Kahyaoğlu 2012) ile öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin tespit edilmesine yönelik literatür (Balım, Kesercioğlu, İnel ve Evrekli, 2009) incelendiğinde kadın öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının lehine sonuçlar elde edilmesine rağmen cinsiyetlerine göre öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri arasındaki farkın anlamlı düzeyde bulunmamış olmasına dayanarak konu alanı ile ilgili literatürün bulgularının bu araştırmanın bulguları ile örtüşmekte olduğu söylenebilir.

Ayrıca Evrekli, Ören ve İnel (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik inançlarında ölçeğin tüm alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine bir sonuç çıkmasıyla birlikte ölçeğin *ders planlama* boyutunda anlamlı fark tespit edilmiş ölçeğin, *ölçme değerlendirme*, *öğrenme öğretme süreci*, *öğrenme ortamı oluşturma* alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik inançlarında anlamlı farkın tespit edildiği görülmüştür. Buradan hareketle Evrekli, Ören ve İnel (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile bu araştırmanın bulgularının kısmen paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yılına Göre Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Öz yeterlik Algı Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin görev yılına göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için araştırmacı tarafından “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı

ölçeği”nden elde edilen değerlerin, ilköğretim öğretmenlerinin görev yılına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için araştırmacı tarafından Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) yapılmış ve ilgili bulgular Tablo 4-4’te belirtilmiştir.

Tablo 4-4. Öz yeterliğin görev yılı değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri

Boyutlar	Görev yılı	N	$\bar{X}$	p	Etki değeri (h^2)
Rehberlik Etme	0-5	176	37.27	.00	.02
	6-10	129	38.37		
	11-15	104	38.57		
	16-20	53	38.95		
	20+	147	39.21		
Öğrenciyi Aktifleştirme	0-5	176	33.11	.00	.02
	6-10	129	34.25		
	11-15	104	34.68		
	16-20	53	34.77		
	20+	147	34.91		
Düşünmeye Teşvik	0-5	176	28.11	.00	.02
	6-10	129	28.85		
	11-15	104	29.24		
	16-20	53	29.14		
	20+	147	29.65		
Alternatif Değerlendirme	0-5	176	18.49	.00	.02
	6-10	129	19.30		
	11-15	104	19.70		
	16-20	53	19.27		
	20+	147	19.79		

* $p < .01$

Tablo 4-4 incelendiğinde 0-5 yıl arasında görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında görev yılı 6-10, 11-15, 16-20, 20+ yıl arasında olan öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. MANOVA testi bulgularına göre istatistiksel olarak farkın ölçeğin alt boyutlarında anlamlı düzeyde çıktığı söylenebilir. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta kare) değerleri de incelenmiştir. Etki büyüklüğü aldığı değere göre $.01 \leq h^2 < .06$ “düşük düzeyde etki”, $.06 \leq h^2 < .14$ “orta düzeyde etki”, ve $h^2 \geq .14$ “geniş düzeyde etki” şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu doğrultuda görev yılı değişkeninin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik

algı düzeylerinde etkisinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

0-5 yıl arasında görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini daha uzun süre görev yapan öğretmenlere göre yetersiz algılamalarının nedeni olarak görev yıllarının diğer bir ifade ile mesleki deneyim sürelerinin diğer öğretmenlere göre daha kısa olması gösterilebilir. Ayrıca bu bulgu, 0-5 yıl arasında görev yapmakta olan öğretmenlerin daha uzun süre görev yapan öğretmenlere nazaran meslek öncesi eğitimlerinde yapılandırmacı yaklaşıma yönelik daha fazla donanıma sahip olarak yetiştikleri düşünüldüğü zaman bu sonuç, 0-5 yıl arasında görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendi yeterliliklerini daha kolay görmeleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4-4 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin görev yılına göre yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarında ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) sonucu ortaya çıkan bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Tukey testi yapılmış ve ilgili bulgular Tablo 4-5'te sunulmuştur.

Tablo 4-5. Öz yeterliğin görev yılına değişkenine ilişkin Tukey testi bulguları

Boyutlar	(I) Görev Yılı	(J) Görev Yılı	Ortalamalar Farkı (I-J)
Rehberlik Etme	0-5	6-10	-1.39048
		11-15	-1.27593
		16-20	-1.99928
		20+	-1.39048(*)
Öğrenciyi Aktifleştirme	0-5	6-10	-1.43401
		11-15	-1.47338
		16-20	-1.92475
		20+	-1.73591(*)
Düşünmeye Teşvik	0-5	6-10	-1.05193
		11-15	-1.14740
		16-20	-1.37832
		20+	-1.61662(*)
Alternatif Değerlendirme	0-5	6-10	-1.16904
		11-15	-1.56988
		16-20	-1.34959
		20+	-1.73556(*)

(*) p<.01

Tablo 4-5 incelendiğinde “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nin alt boyutlarında görev yılı 0-5 yıl arasında olan öğretmenler ile görev yılı 20 yıl üzeri olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 0-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının, 20 yıl üzeri görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük çıktığı söylenebilir. Buradan hareketle 0-5 yıl arasında görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin 20 yıl üzerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu düşünüldüğü zaman öğretmenlik meslek deneyimi faktörünün yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusundaki öz yeterlik algısı için bir belirleyici olduğu sonucu çıkarılabilir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin görev yılı değişkenine göre farklılık olup olmadığının gösterildiği Tablo 4-5 ve Tablo 4-6’daki bulgular incelendiğinde sonuçların ilgili literatür ile (Aksu, 2011; Bulut, 2006; Butakın ve Özgen, 2007; Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008; Karaşahin ve Kahyaoğlu, 2012; Özdemir ve Kiroğlu, 2011) paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Karaşahin ve Kahyaoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmada Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme modeli konusunda yeterliklerinin 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiş olmasının bu araştırmanın bulgularında da 0-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının, 6-10, 11-15, 16-20, 20+ yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük bir değer olarak hesaplanmış olması ile tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Benzer şekilde Özdemir ve Kiroğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada 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 tespit edilmiştir.

Konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda (Aksu, 2011; Bulut, 2006; Butakın

ve Özgen, 2007; Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008) görev yılı 0-5 yıl arasında değişen öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin, görev yılı 5 yıldan fazla olan öğretmenlere göre daha olumsuz olduğunun tespit edilmesine rağmen istatistiksel olarak aradaki farkın anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Bunların yanında Coşkun (2012) ve İzci (2008) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin yapılandırmacı yöntem yeterlikleri ile görev yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Buradan hareketle Aksu (2011), Bulut (2006), Butakın ve Özgen (2007) Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz (2008) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırmanın bulgularının kısmen paralellik göstermesine rağmen Coşkun (2012) ve İzci (2008)'in araştırmalarının bulguları ile paralellik göstermediğini söylemek mümkündür.

4.4. İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlara Göre Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için araştırmacı tarafından “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nden elde edilen puanların ilköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için araştırmacı tarafından Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) yapılmış ve MANOVA bulguları Tablo 4-6’da sunulmuştur.

Tablo 4-6. Öz yeterliğin branş değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	p	ıki değeri (h^2)
Rehberlik Etme	Müzik	6	39.00	.47	.02
	Fen ve Tekn.	54	37.06		
	Matematik	43	38.07		
	Türkce	69	38.20		
	Sosyal Bilgiler	34	38.34		
	Sınıf	289	38.44		
	Tekn. Tasarım	9	37.54		
	Din Kültürü	14	36.85		
	Beden Eğitimi	18	38.87		
	Resim-İş	11	40.10		
	İngilizce	59	39.02		
	Bilişim Tek.	3	40.19		
Öğrenciyi Aktifleştirme	Müzik	6	33.39	.14	.03
	Fen ve Tekn.	54	34.47		
	Matematik	43	33.94		
	Türkce	69	35.26		
	Sosyal Bilgiler	34	34.68		
	Sınıf	289	34.69		
	Tekn. Tasarım	9	33.36		
	Din Kültürü	14	32.96		
	Beden Eğitimi	18	33.77		
	Resim-İş	11	34.48		
	İngilizce	59	35.97		
	Bilişim Tek.	3	32.38		
Düşünmeye Teşvik	Müzik	6	30.62	.48	.02
	Fen ve Tekn.	54	28.81		
	Matematik	43	28.85		
	Türkce	69	28.60		
	Sosyal Bilgiler	34	28.47		
	Sınıf	289	29.00		
	Tekn. Tasarım	9	28.70		
	Din Kültürü	14	27.58		
	Beden Eğitimi	18	29.36		
	Resim-İş	11	30.38		
	İngilizce	59	29.92		
	Bilişim	3	27.70		
Alternatif Değerlendirme	Müzik	6	21.06	.16	.03
	Fen ve Tekn.	54	19.09		
	Matematik	43	19.53		
	Türkce	69	18.99		
	Sosyal Bilgiler	34	18.79		
	Sınıf	289	19.78		
	Tekn. Tasarım	9	19.15		
	Din Kültürü	14	18.17		
	Beden Eğitimi	18	20.30		
	Resim-İş	11	20.71		
	İngilizce	59	19.48		
	Bilişim Tek.	3	16.91		

(*) $p < .01$

Tablo 4.6 incelendiğinde “*rehberlik etme*” alt boyutunda, Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri ($\bar{X} = 40.19$) yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini diğer branşlardaki öğretmenlerden daha fazla yeterli algılamakta oldukları görülmekte iken, Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin ($\bar{X} = 37.06$) yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini diğer branşlardaki öğretmenlerden daha az yeterli algıladıkları görülmektedir.

“*Öğrenciyi aktifleştirme*” alt boyutunda, Resim-iş Öğretmenleri ($\bar{X} = 36.52$) yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya konusunda kendilerini diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla yeterli görmekte iken, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin ($\bar{X} = 32.38$) yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini diğer branşlardaki öğretmenlerden daha az yeterli algıladıkları görülmektedir. Resim-iş Öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının, yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz yeterlik algı ölçeğinin “öğrenciyi aktifleştirme” alt boyutunda yüksek çıkmasının sebebinin Resim-iş dersinin içeriğinden ve yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda Resim-iş dersinin içeriği ve yapısı ile ilgili literatür (Mercin, 2006; Özkök, 2004; Özsoy ve Şahan, 2009) incelendiğinde ilgili literatürdeki araştırmaların Resim-iş dersinde öğrencilerin aktif katılımının gerekliliğini vurguladığı görülmektedir.

“*Düşünmeye teşvik*” alt boyutunda, Müzik Öğretmenleri ($\bar{X} = 30.62$) yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla yeterli algılar iken, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin ($\bar{X} = 27.58$) yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini diğer branşlardaki öğretmenlerden daha az yeterli algıladıkları görülmektedir.

“*Alternatif değerlendirme*” alt boyutunda, Müzik Öğretmenleri ($\bar{X} = 21.06$) yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla yeterli algılamakta iken, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin ($\bar{X} = 16.91$) yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda

kendilerini diğer branşlardaki öğretmenlerden daha az yeterli algıladıkları görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusundaki öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirleyen ölçeğin “alternatif değerlendirme” alt boyutunda Müzik Öğretmenleri’nin öz yeterlik algılarının en yüksek çıkmasının sebebi olarak Müzik Dersi’nin yapısı gereği bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alana yönelik ölçme değerlendirmenin yapılması gerekliliği dolayısıyla öğretmenlerin farklı ölçme araçlarını geliştirmeleri şeklinde yorumlanabilir.

MANOVA testi bulgularına göre yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda farklı branşlardaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları farkının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde çıkmadığı söylenebilir. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta kare) değerleri de incelenmiştir. Etki büyüklüğü aldığı değere göre $.01 \leq h^2 < .06$ “düşük düzeyde etki”, $.06 \leq h^2 < .14$ “orta düzeyde etki”, ve $h^2 \geq .14$ “geniş düzeyde etki” şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu doğrultuda branş değişkeninin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde etkisinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile branşları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Konu alanı ile ilgili literatürde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile branşları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmanın olmaması durumunun Coşkun (2012) tarafından da vurgulanmakta olduğu görülmüştür. Coşkun (2012) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile branşları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma olmadığı bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada elde edilen sonuçların özgün olduğunu söylemek mümkündür.

4.5. İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımın Yönelik Öz yeterlik Algı Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının, ilköğretim öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nden alınan puanların, aritmetik ortalama ve değerleri araştırmacı tarafından hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için araştırmacı tarafından Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) yapılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin eğitim durumuna göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri ile ilgili aritmetik ortalama, etki değerleri Tablo 4-7’de sunulmuştur.

Tablo 4-7. Öz yeterliğin eğitim durumu değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	P	Etki değeri (h ²)
Rehberlik	Lisans	558	37.94	.11	.00
Etme	Y.Lisans	51	39.01		
Öğrenciyi	Lisans	558	34.09	.40	.00
Aktifleştirme	Y.Lisans	51	34.59		
Düşünmeye	Lisans	558	28.63	.19	.00
Teşvik	Y.Lisans	51	29.36		
Alternatif	Lisans	558	19.25	.73	.00
Değerlendirme	Y.Lisans	51	19.41		

*p<.01

Tablo 4-7 incelendiğinde yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, ölçeğin alt boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerden “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nden daha yüksek puan almış oldukları görülmektedir. Buradan hareketle yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olmasının kaynağının, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans eğitimleri sırasında yapılandırmacı yaklaşıma yönelik bilgi düzeylerini arttıracak çeşitli eğitim faaliyetlerinde bulunmaları olduğu şeklinde yorumlanması mümkündür. Buradan

hareketle öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının eğitim seviyesi (yüksek lisans yapıp-yapmama) ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

MANOVA testi bulgularına göre yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlik algıları farkının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde çıkmadığı söylenebilir. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta kare) değerleri de incelenmiştir. Etki büyüklüğü aldığı değere göre $.01 \leq h^2 < .06$ “düşük düzeyde etki”, $.06 \leq h^2 < .14$ “orta düzeyde etki”, ve $h^2 \geq .14$ “geniş düzeyde etki” şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu doğrultuda eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde etkisinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık olup olmadığının gösterildiği Tablo 4-7 incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen bulguların konu alanı ile ilgili literatür ile (Bulut, 2006; Butakın ve Özgen, 2007; Coşkun, 2012; Karaşahin ve Kahyaoğlu, 2012) benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Karaşahin ve Kahyaoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme modeli konusunda yeterliklerinin lisansüstü eğitim yapan öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiş olmasının bu araştırmanın sonucunda da lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının, lisans mezunu öğretmenlere göre anlamlı olmasa bile daha yüksek bir değer olarak hesaplanmış olması ile tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür.

Bulut (2006), Butakın ve Özgen (2007), Coşkun (2012) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin eğitim durumu (lisansüstü eğitim yapıp yapmama) değişkenine göre anlamlı düzeyde bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmış olmasının bu araştırmada elde edilen bulgular

ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.6. İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimine göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nden elde edilen puanların ilköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları birime göre araştırmacı tarafından aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) yapılmış ve ilgili bulgular Tablo 4-8’de sunulmuştur.

Tablo 4 -8. Öz yeterliğin görev birimi değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri

Boyutlar	Görev Birimi	N	$\bar{X}$	P	Etki değeri (h^2)
Rehberlik Etme	il	270	39.45	.00	.03
	ilçe	187	38.37		
	belde	74	37.17		
	köy	78	38.91		
Öğrenciyi Aktifleştirme	il	270	34.83	.06	.01
	ilçe	187	34.03		
	belde	74	33.71		
	köy	78	334.80		
Düşünmeye Teşvik	il	270	29.89	.00	.03
	ilçe	187	28.80		
	belde	74	27.97		
	köy	78	29.35		
Alternatif Değerlendirme	il	270	19.83	.02	.02
	ilçe	187	19.17		
	belde	74	18.73		
	köy	78	19.59		

*p<.01

Tablo 4-8 incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarına ilde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının en

yüksek iken belde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının ise en düşük olduğu görülmektedir. İlde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek çıkmasının sebebinin, il merkezindeki ilköğretim okullarının donanım bakımından yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kırsal yerleşim birimlerindeki ilköğretim okullarından daha donanımlı olduğu ve ilde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin hizmet içi eğitim faaliyetlerine daha fazla katılma imkanı bulmaları ve genel olarak il merkezlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görev yılı sürelerinin ve mesleki deneyimlerinin kırsal yerleşim birimlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerden daha fazla olması olduğu söylenebilir.

Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta kare) değerleri de incelenmiştir. Etki büyüklüğü aldığı değere göre $.01 \leq h^2 < .06$ “düşük düzeyde etki”, $.06 \leq h^2 < .14$ “orta düzeyde etki”, ve $h^2 \geq .14$ “geniş düzeyde etki” şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu doğrultuda görev birimi değişkeninin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde etkisinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4-8 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin görev yaptığı birime göre yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarında, “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nin “rehberlik etme” ve “düşünmeye teşvik” alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu görülmektedir. Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) sonucu ortaya çıkan bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmış bulgular Tablo 4-9’da sunulmuştur.

Tablo 4-9. Öz yeterliğin görev birimi değişkenine ilişkin Tukey testi bulguları

Ölçek Boyutları	(I) Görev Birimi	(J) Görev Birimi	Ortalamalar Farkı (I-J)
Rehberlik Etme	İl	İlçe	1.01(*)
		Belde	2.51(*)
		Köy	.68
Düşünmeye	İl	İlçe	1.16(*)
		Belde	2.06(*)

Tablo 4-9. incelendiğinde “rehberlik etme” alt boyutunda ilde görev yapan öğretmenler ile ilçede ve beldede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. İlde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının ilçede ve beldede görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

“Düşünmeye teşvik” alt boyutunda ilde görev yapan öğretmenler ile ilçede ve beldede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. ilde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının ilçede ve beldede görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin görev yaptıkları birim değişkenine göre farklılık olup olmadığının gösterildiği Tablo 4-9 incelendiğinde bulguların Baltacı (2013) ve Yapıcı ve Leblebiciler (2007) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerin kentte görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde olumlu çıktığı sonucuna ulaşılmış olmasının bu çalışmanın bulgularıyla kısmen paralellik gösterdiği söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabileceği öğrenme ortamlarının (laboratuar, kütüphane vb.) fiziki olanaklar ile oluşturulabileceği düşünülürse ilde görev yapan öğretmenlerin diğer birimlerde görev yapan öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda daha olumlu görüş bildirmelerinin olası bir sonuç olduğu söylenebilir.

Bu bulguların ışığında beldede görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının köyde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarından daha düşük çıkmasının sebebi olarak, köy hayatının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel amacı olan yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun olması kabul edilebilir. Arslan (2004)’ın belirttiği üzere köy hayatı, tarım, hayvancılık ve el sanatlarının mekanik iş bölümü ile yapıldığı, halkın temel ihtiyaçlarının kendileri tarafından karşılandığı yaşam

şekli olarak kabul edilebilir. Arslan (2004)'ın belirttiklerine ek olarak Tolan (2005) köyün, doğal ve ekonomik fonksiyonları bakımından kentten farklılaştığını, doğrudan doğruya doğa ile mücadele içerisinde olduğunu ve köyü çevreleyen doğal ortam ile üretim biçimi ve teknolojisi arasında yakın bir ilişki bulunduğunu vurgulamaktadır. Bu düşüncelere dayanarak bu araştırmada köyde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının beldede ve ilçede görev yapmakta olan öğretmenlerden daha yüksek çıkması sebebi olarak köy hayatının yaparak yaşayarak öğrenmeye şehir hayatından daha elverişli olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

4.7. İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dair Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alıp almadıklarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği” ile ilgili aritmetik ortalama ve etki değerleri araştırmacı tarafından hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için MANOVA yapılmış ve ilgili bulgular Tablo 4-10’da sunulmuştur.

Tablo 4-10. Öz yeterliğin hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri

Boyutlar	Hizmetiçi Eğitim	N	$\bar{X}$	P	Etki değeri (h ²)
Rehberlik	Almış	205	38.85	.01	.01
Etme	Almamış	404	37.44		
Öğrenciyi	Almış	205	35.05	.05	.01
Aktifleştirme	Almamış	404	33.98		
Düşünmeye	Almış	205	29.63	.00	.01
Teşvik	Almamış	404	28.34		
Alternatif	Almış	205	20.25	.00	.03
Değerlendirme	Almamış	404	18.92		

*p<.01

Tablo 4-10 incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin ölçeğin tüm alt boyutlarında yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için yapılan MANOVA bulgularına göre farkın “düşünmeye teşvik” ve “alternatif değerlendirme” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulguya dayanarak yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının, yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almamış öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Buradan hareketle yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta kare) değerleri de incelenmiştir. Etki büyüklüğü aldığı değere göre $.01 \leq h^2 < .06$ “düşük düzeyde etki”, $.06 \leq h^2 < .14$ “orta düzeyde etki”, ve $h^2 \geq .14$ “geniş düzeyde etki” şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu doğrultuda yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alma değişkeninin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde etkisinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alıp almadıkları değişkenine göre farklılık olup olmadığının gösterildiği Tablo 4-10’daki bulgular incelendiğinde bulguların ilgili literatür ile (İzci, 2008; Karaşahin ve Kahyaoğlu, 2012; Özdemir ve Kıröğlu, 2011) paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Karaşahin ve Kahyaoğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerin yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde olumlu olduğu, İzci (2008) tarafından yapılan araştırmada yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin diğerlerine göre derslerinde aktif öğretim yöntem ve tekniklerini daha

fazla kullandığı sonucuna ulaşılmış olmasının bu araştırmanın bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca Özdemir ve Kıröğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada, bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte yapılandırmacı yaklaşımla ilgili seminerlere katılan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda belirtilen araştırmalardan elde edilen bulguların aksine Aksu (2011) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin, yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenler arasındaki farkın yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almayan öğretmenler lehine olduğu ve bu farkın içerik boyutunda anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sonucunda bu araştırmadan elde edilen bulgular ile Aksu (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

4.8. İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Tutum Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için araştırmacı tarafından “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nin her bir maddesinden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve ilgili bulgular Tablo 4-11’de sunulmuştur.

Tablo 4-11. Tutum ölçeğinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS.
1. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin yayınlar (kitap, makale, bildiri, dergi vb.) okumaktan hoşlanıyorum.	609	3.98	.80
2. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ders planları hazırlamaktan nefret ediyorum.	609	3.66	1.07
3. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış ders programlarını uygulamayı seviyorum.	609	3.97	.82
4. Öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmasından hoşlanmıyorum.	609	3.52	1.20
5. Yapılandırmacı yaklaşımı tüm öğretmenlik yaşantımda kullanmayı arzu ediyorum.	609	3.88	.90
6. Yapılandırmacı yaklaşımın ayrıntılarını öğrenmekten zevk almıyorum.	609	3.42	1.20
7. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanmış öğretme ortamlarında sıkılıyorum.	609	3.83	1.00
8. Yapılandırmacı yaklaşım ilgimi çekmiyor.	609	3.83	1.03
9.Çevremdekileri yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgilendirmekten zevk alıyorum.	609	3.61	.95
10. Yapılandırmacı yaklaşımı anlamaya çalışmaktan sıkılıyorum.	609	3.83	.99
11. Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulamayı seviyorum.	609	3.94	.83
12. Yapılandırmacı yaklaşımı derslerimde kullanmaktan nefret ediyorum.	609	4.00	.97
13. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgi edinmeyi seviyorum.	609	3.93	.83
14. Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik sunumların olduğu seminerlere ya da kongrelere katılmaktan zevk alıyorum.	609	3.63	.95
15. Başkalarıyla yapılandırmacı yaklaşım hakkında konuşmaktan sıkılıyorum.	609	3.72	1.00
16. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun değerlendirmeler yapmaktan zevk alıyorum.	609	3.76	.87

Tablo 4-11 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda tutumları, sırasıyla en çok “Yapılandırmacı yaklaşımı derslerimde kullanmaktan nefret ediyorum.” (madde 12) ($\bar{X} = 4.00$), “Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin yayınlar (kitap, makale, bildiri, dergi vb.) okumaktan hoşlanıyorum.” (madde 1) ($\bar{X} = 3.98$) ve “Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış ders programlarını uygulamayı seviyorum.” (madde 3) ($\bar{X} = 3.97$) maddelerinde yüksek çıktığı görülmekte iken, ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda tutumlarının en düşük olduğu maddelerin ise; “Yapılandırmacı yaklaşımın ayrıntılarını öğrenmekten zevk almıyorum.” (madde 6), ($\bar{X} = 3.42$), “Çevremdekileri yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgilendirmekten zevk alıyorum.” (madde 9), ($\bar{X} = 3.61$) ve “Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik sunumların olduğu seminerlere ya da kongrelere katılmaktan zevk alıyorum.” (madde 14), ($\bar{X} = 3.63$) şekilde sıralandığı görülmektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını ölçen

ölçeğin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığı zaman maddelerin aritmetik ortalama değerlerinin 3.43 ve 4.02 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin alabileceği değerlerin (1) “kesinlikle katılmıyorum” ile (5) “kesinlikle katılıyorum” arasında değiştiği için elde edilen değerlerin yükseğe yakın orta düzeyde çıktığı söylenebilir. Buradan hareketle ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını, “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nin tümüne ve alt boyutlarına göre belirlemek için araştırmacı tarafından ölçeğin alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve ilgili bulgular tablo 4-12’de sunulmuştur.

Tablo 4-12. Tutum ölçeğinin alt boyutlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	Boyut Maddelerinin Ortalaması ($\bar{X}$ /MaddeSayısı)
Bilgi Edinme	8	609	30.70	5.33	3.84
Uygulama	8	609	29.80	6.48	3.73
Ölçeğin Tümü	16	609	60.50	9.98	3.78

Tablo 4-12 incelendiğine “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”ni oluşturan alt boyutların madde ortalaması en yüksekten en küçüğe doğru “bilgi edinme” ($\bar{X}$ /Madde sayısı = 3.84), ve “uygulama” ($\bar{X}$ /Madde Sayısı = 3.73) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Tablo 4-12’de “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nin tümünün aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında madde başına düşen aritmetik ortalama değerinin $\bar{X} = 3.78$ olduğu görülmektedir. “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden madde başına alınabilecek değerlerin (1) “kesinlikle katılmıyorum” ve (5) “kesinlikle katılıyorum” arasında değiştiği düşünüldüğünde $\bar{X} = 4.15$ değerinin, (5) “kesinlikle katılıyorum” ile (4) “katılıyorum” arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda olumlu tutuma sahip

oldukları söylenebilir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeylerinin gösterildiği Tablo 4-11 ve Tablo 4-12 incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen bulguların konu alanı ile ilgili literatür ile (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Balım, Kesercioğlu, İnel ve Evrekli, 2009; Damlapınar, 2008; Gürdal, 2007; Kasapoğlu ve Duban, 2012; Ocak, 2010; Özbay, 2009) paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen öğretim programlarını uygulayan ilköğretim öğretmenlerinin ve yöneticilerinin, Ocak (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Damlapınar (2008) ve Özbay (2009) tarafından yapılan araştırmalarda İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramını oldukça benimsedikleri ve derslerinde kullanmaya çalıştıkları sonucuna ulaşıldığı gözlemlenirken Gürdal (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin büyük bir kısmının görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarını kullanmaya olumlu baktıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede içerisinde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının olumlu çıkması bulgusu ile konu alanı ilgili literatürün paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Bununla birlikte Balım, Kesercioğlu, İnel ve Evrekli (2009) tarafından yapılan araştırmada Fen ve Teknoloji Öğretmen adaylarının, Kasapoğlu ve Duban (2011) tarafından yapılan çalışmada ise Sınıf Öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğunun ortaya konmuş olmasının bu araştırmanın bulgularında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının yüksek bulunması ile paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu bilgiler ışığında konu ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Damlapınar, 2008; Gürdal, 2007; Ocak, 2010; Özbay, 2009) ve öğretmen adaylarının

(Balım, Kesercioğlu, İnel ve Evrekli, 2009; Kasapoğlu ve Duban, 2012) yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğunu tespit edilmesinin bu araştırmadan elde edilen öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu bulgusu ile örtüşmekte olduğu görülmektedir.

4.9. İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Tutum Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için araştırmacı tarafından “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden alınan puanların aritmetik ortalama ve etki değerleri hesaplanmış, araştırmacı tarafından Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) yapılmış ve ilgili bulgular Tablo 4-13’te sunulmuştur.

Tablo 4-13. Tutumun cinsiyet değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	P	Etki değeri (h^2)
Bilgi Edinme	Kadın	379	30.61	.30	.00
	Erkek	230	30.13		
Uygulama	Kadın	379	30.67	.03	.01
	Erkek	230	29.39		

*p<.01

Tablo 4-13 incelendiğinde kadın öğretmenlerin “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nin bütün alt boyutlarında erkek öğretmenlerden, daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden alınan puanların aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için araştırmacı tarafından yapılan Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) bulgularına göre “bilgi edinme ve “uygulama” alt boyutlarında farkın anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda kadın öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik

tutumlarının erkek öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarından daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgu ışığında kadın öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgi edinmeye erkek öğretmenlerden daha fazla ilgi gösterdikleri ve daha fazla öğrenmek istedikleri yorumu yapılabilir. Bu sonucun kaynağı olarak, toplum tarafından öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği olarak görülmesi ve kadın öğretmenlerin mesleklerini erkek öğretmenlere nazaran daha istekli olarak seçmeleri olduğu söylenebilir.

Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta kare) değerleri de incelenmiştir. Etki büyüklüğü aldığı değere göre $.01 \leq h^2 < .06$ “düşük düzeyde etki”, $.06 \leq h^2 < .14$ “orta düzeyde etki”, ve $h^2 \geq .14$ “geniş düzeyde etki” şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu doğrultuda cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum düzeylerinde etkisinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığının gösterildiği Tablo 4-13 incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen bulguların ilgili literatür ile (Aksu, 2011; Balım, Kesercioğlu, İnel ve Evrekli, 2009; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Gömleksiz ve Bulut, 2006; Ocak, 2010; Özbay, 2009) paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Bu bağlamda öğretmenlerin (Aksu, 2011; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Gömleksiz ve Bulut, 2006; Ocak, 2010) ve öğretmen adaylarının (Balım, Kesercioğlu, İnel ve Evrekli, 2009) yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin tespit edildiği araştırmalarda kadın öğretmenlerin lehine bulgular elde edilmesine karşılık bu araştırmada erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu nedenle yukarıda belirtilen araştırmaların bulguları ile bu araştırmanın bulgularının örtüşmekte olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki araştırmalara ek olarak Özbay (2009) tarafından yapılan araştırmada İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacı kurama ilişkin görüşlerinin araştırmada kullanılan ölçeğin tüm maddelerinde kadın öğretmenlerin lehine olumlu

olduğu sonucu çıkmakla birlikte, ölçeğin bazı maddelerinde kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin yapılandırmacı kurama yönelik görüşleri arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiş iken ölçeğin bazı maddelerinde bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle Özbay (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla bu çalışmanın bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.10. İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yılına Göre Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Tutum Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin görev yılına göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için araştırmacı tarafından “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden elde edilen puanların ilköğretim öğretmenlerinin görev yılı değişkenine göre aritmetik ortalama ve etki değerleri hesaplanmış, Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) yapılmış ve araştırmacı tarafından ilgili bulgular Tablo 4-14’te sunulmuştur.

Tablo 4-14. Tutumun görev yılı değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri

Boyutlar	Görev Yılı	N	$\bar{X}$	P	Etki Değeri (h^2)
Bilgi Edinme	0-5	176	31.43	.16	.01
	6-10	129	29.90		
	11-15	104	30.39		
	16-20	53	29.75		
	20+	147	30.39		
Uygulama	0-5	176	39.37	.97	.00
	6-10	129	30.21		
	11-15	104	29.95		
	16-20	53	29.67		
	20+	147	30.94		

*p<.01

Tablo 4-14 incelendiğinde “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nin “bilgi edinme” alt boyutunda 0-5 yıl arasında görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları en yüksek iken, ölçeğin “uygulama” alt boyutunda ise 20 yıl üzeri görev

yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının en yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusundaki tutumlarının “uygulama” alt boyutunda mesleki deneyimin, ölçeğin “bilgi edinme” alt boyutunda ise mesleğe yeni başlamanın, mesleki bilgiye ihtiyaç duymanın ve genç yaşta olmanın etkili olduğu söylenebilir.

Uslu, Şahin ve Çam (2012) tarafından yapılan araştırmanın bulgularının, bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Uslu, Şahin ve Çam (2012) araştırmalarında bilgi teknolojilerini kullanmanın genç yaşta olmakla ilişkili olduğunu, genç yaştaki bireylerin bilgi teknolojilerini kullanma oranlarının ileri yaşlardakilere göre daha yüksek olduğunu buldukları görülmektedir. Ayrıca Baltacı (2013) tarafından yapılan araştırmada 0-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitime daha uzun süre mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha fazla ihtiyaç duyduklarını sonucuna ulaşılmıştır. Baltacı (2013) ve Uslu, Şahin ve Çam (2012) tarafından yapılan araştırmaların bulgularının bu araştırmada ulaşılan ölçeğin “bilgi edinme” alt boyutunda 0-5 yıl arasında görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının en yüksek olduğu bulgusu ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4-14 incelendiğinde MANOVA sonuçlarına göre ilköğretim öğretmenlerinin görev yılı değişkenine göre yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarında, ölçeğin alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle görev yılı değişkeninin ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı söylenebilir. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta kare) değerleri de incelenmiştir. Etki büyüklüğü aldığı değere göre $.01 \leq h^2 < .06$ “düşük düzeyde etki”, $.06 \leq h^2 < .14$ “orta düzeyde etki”, ve $h^2 \geq .14$ “geniş düzeyde etki” şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu doğrultuda görev yılı değişkeninin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum düzeylerinde etkisinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4- 14'te belirtilen bulguların ilgili literatür ile (Aksu, 2011; Ocak, 2010; Özbay, 2009) paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Aksu (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle Aksu (2011) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla bu çalışmanın bulgularının örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Ocak (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin sonucunda, araştırmada kullanılan ölçeğin genelinde ve dört boyutunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmezken, ölçeğin beşinci boyutunda 1-5 yıl arasında görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ocak (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucunun yanında Özbay (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda araştırmada kullanılan ölçeğin genelinde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmezken, ölçekte yer alan iki maddede 1-5 yıl arasında görev yapmakta olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Buradan hareketle Ocak (2010) ve Özbay (2009) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarının genel anlamda mesleki kıdemleri ile anlamlı bir ilişkinin tespit edilmemiş olmasının bu araştırmanın bulguları ile paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumları ile görev yılları arasındaki ilişkinin belirlendiği araştırmalar (Aksu, 2011; Ocak, 2010; Özbay, 2009) incelendiğinde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin görev yılına göre değişmediği bulgusunun ortaya konduğu görülmektedir. İlgili literatürdeki araştırmalara dayanarak bu araştırmadan elde edilen öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarının görev yılı değişkenine göre değişmediği bulgusu ile ilgili literatürdeki araştırmaların bulgularının benzerlik gösterdiği sonucu çıkarmak mümkündür.

4.11. İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlara Göre Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Tutum Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için araştırmacı tarafından “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden elde edilen puanların ilköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre aritmetik ortalama ve etki değerleri hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için araştırmacı tarafından Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) yapılmış ve ilgili bulgular Tablo 4-15’te sunulmuştur.

Tablo 4-15. Tutumun branş değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	P	Etki değeri (h^2)
Bilgi Edinme	Müzik	6	29.47	.63	.01
	Fen ve Tekn.	54	32.08		
	Matematik	43	31.21		
	Türkçe	69	30.90		
	Sosyal Bilgiler	34	31.03		
	Sınıf	289	30.88		
	Tekn. Tasarım	9	30.21		
	Din Kültürü	14	30.17		
	Beden Eğitimi	18	30.46		
	Resim-İş	11	28.84		
	İngilizce	59	31.91		
	Bilişim	3	27.29		
Uygulama	Müzik	6	30.17	.90	.01
	Fen ve Tekn.	54	30.83		
	Matematik	43	29.99		
	Türkçe	69	30.41		
	Sosyal Bilgiler	34	31.06		
	Sınıf	289	30.02		
	Tekn. Tasarım	9	32.17		
	Din Kültürü	14	29.99		
	Beden Eğitimi	18	30.18		
	Resim-İş	11	27.78		
	İngilizce	59	31.10		
	Bilişim Tek.	3	26.65		

*p<.01

Tablo 4-15 incelendiğinde “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nin “bilgi edinme” alt boyutunda, Fen ve Teknoloji

Öğretmenlerinin ($\bar{X} = 32.08$) yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek iken, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin ($\bar{X} = 27.29$) yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının diğer branşlardaki öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. Fen ve Teknoloji Dersi'nin deney, proje, drama gibi sürekli araştırmaya dayalı yöntemlerin ve tekniklerin kullanıldığı bir ders olması, Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili konularda bilgi edinmeye yönelik tutumlarının yüksek olmasının sebebi olarak gösterilebilir. Bu duruma ek olarak Doğan (2012) tarafından yapılan araştırmada Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan eğitim etkinliklerini sınıf içinde kullanmayı yüksek düzeyde benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Doğan (2012) tarafından yapılan araştırmadan ve bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama ile ilgili olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

“Uygulama” alt boyutunda, Teknoloji Tasarım Öğretmenlerinin ($\bar{X} = 32.17$) yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek iken, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin ($\bar{X} = 26.65$) yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının diğer branşlardaki öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. Teknoloji Tasarım Dersi'nin yaratıcılığı geliştiren uygulamalı, içeren bir ders olması, Teknoloji Tasarım Öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili konularda uygulamaya yönelik tutumlarının yüksek olmasının sebebi olarak gösterilebilir.

Tablo 4-15 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarında ölçeğin alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle branş değişkeninin ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemediği söylenebilir. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta kare) değerleri de incelenmiştir. Etki büyüklüğü aldığı değere göre $.01 \leq h^2 < .06$ “düşük düzeyde etki”, $.06 \leq h^2 < .14$ “orta düzeyde etki”, ve $h^2 \geq .14$ “geniş düzeyde etki” şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu doğrultuda branş değişkeninin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum düzeylerinde etkisinin düşük

düzeyde olduğu söylenebilir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı kullanmaya yönelik tutumları ile branşları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmemekle birlikte öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı kullanmaya yönelik tutumlarını ölçen ölçeğin “bilgi edinme” alt boyutunda Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin lehine, ölçeğin “uygulama” alt boyutunda ise Teknoloji Tasarım Öğretmenlerinin lehine bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmacı tarafından yapılan konu alanı ile ilgili olarak literatür incelemesi sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile branşları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Buradan hareketle bu araştırmada elde edilen bulguların özgün olduğunu söyleyebiliriz.

4.12. İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Tutum Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için araştırmacı tarafından “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden alınan puanların aritmetik ortalama ve etki değerleri hesaplanmış, Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) yapılmış ve ilgili bulgular Tablo 4-16’da sunulmuştur.

Tablo 4-16. Tutumun eğitim durumu değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	P	Etki değeri (h^2)
Bilgi Edinme	Lisans	558	29.84	.17	.00
	Y.Lisans	51	30.90		
Uygulama	Lisans	558	29.32	.14	.00
	Y.Lisans	51	30.74		

*p<.01

Tablo 4-16 incelendiğinde yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerden, daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arası farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek için yapılan MANOVA bulgularına göre farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu bulgulara dayanarak yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğunu fakat yüksek lisans yapmış olmanın ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemediğini söylemek mümkündür. Bu bulgular ışığında yüksek lisans yapmanın öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesinin nedeni yüksek lisans eğitimi sırasında yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgi düzeylerinin artmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Buna ek olarak yüksek lisans eğitimi ile yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili edinilen bilgilerin, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumunu anlamlı düzeyde değiştirecek kadar yüksek etkide olmadığı söylenebilir. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (η^2 kare) değerleri de incelenmiştir. Etki büyüklüğü aldığı değere göre $.01 \leq \eta^2 < .06$ “düşük düzeyde etki”, $.06 \leq \eta^2 < .14$ “orta düzeyde etki”, ve $\eta^2 \geq .14$ “geniş düzeyde etki” şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu doğrultuda eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum düzeylerinde etkisinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık olup olmadığının gösterildiği Tablo 4-16’daki incelendiğinde bulguların ilgili literatür ile (Gömleksiz ve Bulut, 2006) paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Gömleksiz ve Bulut (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin eğitim durumu (lisansüstü eğitim yapıp yapmama) değişkenine göre lisansüstü eğitim yapan öğretmenler lehine bir sonuç elde edilmesiyle birlikte her iki grup arasında anlamlı düzeyde bir değişiklik olmadığı

sonucuna ulaşılmış olmasının bu araştırmadan elde edilen bulgular ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Gömleksiz ve Bulut (2006) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulguların aksine Özbay (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda yüksek lisans yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin yüksek lisans yapmayan İngilizce öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha düşük çıktığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle Gömleksiz ve Bulut (2006) tarafından yapılan araştırma ile bu araştırmanın bulgularının örtüştüğünü söylemek mümkün iken Özbay (2009) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermediği söylenebilir.

4.13. İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Tutum Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimine göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için araştırmacı tarafından “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden elde edilen puanların ilköğretim öğretmenlerinin görev yılı değişkenine göre aritmetik ortalama ve etki değerleri hesaplanmış, araştırmacı tarafından Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) yapılmış ve ilgili bulgular Tablo 4-17’de sunulmuştur.

Tablo 4-17. Tutumun görev birimi değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri

Boyutlar	Görev Birimi	N	$\bar{X}$	p	Etki değeri (h^2)
Bilgi Edinme	İl	270	31.36	.01	.02
	İlçe	187	30.33		
	Belde	74	29.22		
	Köy	78	30.58		
Uygulama	İl	270	30.69	.24	.01
	İlçe	187	29.60		
	Belde	74	29.41		
	Köy	78	30.41		

*p<.01

Tablo 4-17 incelendiğinde “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nin alt boyutlarında ilde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının en yüksek iken beldede görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının en düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları birime göre yapılan hesaplamalarda görülen aritmetik ortalamalar arası farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek için araştırmacı tarafından yapılan Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) sonuçlarına göre farklı yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde değişmediği tespit edilmiştir. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta kare) değerleri de incelenmiştir. Etki büyüklüğü aldığı değere göre $.01 \leq h^2 < .06$ “düşük düzeyde etki”, $.06 \leq h^2 < .14$ “orta düzeyde etki”, ve $h^2 \geq .14$ “geniş düzeyde etki” şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu doğrultuda görev birimi değişkeninin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum düzeylerinde etkisinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Buradan hareketle il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının beldede görev yapan öğretmenlerden daha yüksek çıkmasının sebebinin, il merkezindeki ilköğretim okullarının fiziki donanım bakımından (laboratuvar, kütüphane vb.) yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kırsal yerleşim birimlerindeki ilköğretim okullarından daha donanımlı olması ve il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin hizmet içi eğitim faaliyetlerine daha fazla katılma imkanı bulmaları şeklinde yorumlamak mümkündür. Ayrıca genel olarak il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görev yılı sürelerinin ve mesleki deneyimlerinin kırsal yerleşim birimlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerden daha fazla olması olduğu söylenebilir.

Bu bulguların ışığında beldede görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının köyde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarından daha düşük çıkmasının

sebebi olarak, köy hayatının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel amacı olan yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun olması kabul edilebilir. Arslan (2004)'ın belirttiği üzere köy hayatı, tarım, hayvancılık ve el sanatlarının mekanik iş bölümü ile yapıldığı, halkın temel ihtiyaçlarının kendileri tarafından karşılandığı yaşam şekli olarak kabul edilebilir. Arslan (2004)'ın belirttiklerine ek olarak Tolan (2005) köyün, doğal ve ekonomik fonksiyonları bakımından kentten farklılaştığını, doğrudan doğruya doğa ile mücadele içerisinde olduğunu ve köyü çevreleyen doğal ortam ile üretim biçimi ve teknolojisi arasında yakın bir ilişki bulunduğunu vurgulamaktadır. Bu düşüncelere dayanarak bu araştırmada köyde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının beldede ve ilçede görev yapmakta olan öğretmenlerden daha yüksek çıkması bulgusu köy hayatının yaparak yaşayarak öğrenmeye şehir hayatından daha elverişli olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeylerinin görev yaptıkları birim değişkenine göre farklılık olup olmadığının gösterildiği Tablo 4-17'deki bulgular incelendiğinde ilgili bulguların, Ocak (2010) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Başka bir ifade ile Ocak (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerin, araştırmada kullanılan ölçeğin uygulama, kazanım ve beşinci faktör boyutlarında merkezde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde olumlu çıktığı sonucuna ulaşılmış olması bu araştırmanın bulgularında elde edilen ilde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarının yüksek çıkmasıyla kısmen paralellik gösterdiği söylenebilir.

Ocak (2010) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulguların aksine Aksu (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin görev yaptıkları birime göre değişmediğini ortaya çıktığı görülmektedir. Ocak (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucuyla bu araştırmanın bulguları kısmen paralellik göstermesine rağmen Aksu (2011) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile bu araştırmadan elde edilen bulguların paralellik göstermediğini söylemek mümkündür.

4.14. İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dair Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Tutum Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının hizmet içi eğitim alıp almadıklarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için araştırmacı tarafından “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden alınan puanların aritmetik ortalama ve etki değerleri hesaplanmış aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) yapılmış ve ilgili bulgular Tablo 4-18’de sunulmuştur.

Tablo 4-18. Tutumun hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin aritmetik ortalama

MANOVA ve etki değerleri

Boyutlar	Hizmetiçi Eğitim	N	$\bar{X}$	p	Etki değeri (h^2)
Bilgi Edinme	Almış	205	31.44	.00	.03
	Almamış	404	29.31		
Uygulama	Almış	205	30.79	.00	.01
	Almamış	404	29.27		

*p<.01

Tablo 4-18 incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin, ölçeğin alt boyutlarında yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için yapılan Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) bulgularına göre “bilgi edinme” ve “uygulama” alt boyutlarında farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguya dayanarak yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaları üzerinde olumlu etkiye neden oldukları söylenebilir. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta kare) değerleri de incelenmiştir. Etki büyüklüğü aldığı değere göre $.01 \leq h^2 < .06$ “düşük düzeyde etki”, $.06 \leq h^2 < .14$ “orta düzeyde etki”, ve $h^2 \geq .14$ “geniş düzeyde etki” şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu doğrultuda yapılandırmacı

yaklaşımına dair hizmet içi eğitim alma değişkeninin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum düzeylerinde etkisinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alıp almama durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Böylece elde edilen sonuçların özgün olduğu söylenebilir.

4.15. İlköğretim Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Tutumları Arasındaki İlişki

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için, araştırmacı tarafından “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nden alınan puanlar ile “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden alınan puanların korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.32$, $p<.01$). Buna göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik arttıkça, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumunda arttığı söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların konu ile ilgili literatür ile (Coşkun, 2012, Kasapoğlu ve Duban, 2011) paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Kasapoğlu ve Duban (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuş olmasının bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmekte olduğu söylenebilir. Ayrıca bu durumu destekler nitelikte Coşkun (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yönetime ilişkin öz yeterlik algılarının yapılandırmacılığa karşı tutum ve bilgi düzeyine göre anlamlı

düzeyde değiştiği tespit edilmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan konu alanı ile ilgili literatür incelemesi sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumlarını inceleyen Coşkun (2012), Kasapoğlu ve Duban (2011) tarafından yapılan araştırmaların yanında öğretmenlerin (Guskey, 1988; Kuş, 2005; Rimm-Kaufman ve Sawyer, 1994) ve öğretmen adaylarının (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Morgil, Seçgen ve Yücel, 2004; Kutluca ve Ekici, 2010) öz yeterlik algıları ile tutumlarını çeşitli değişkenlere ilişkin (kimya dersine, öğretmenlik mesleğine, bilgisayara vb.) inceleyen araştırmalara rastlanmıştır.

Öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarda ortak bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Guskey (1988) araştırmasında öğretmenlerin yenilenen öğretim uygulamalarına yönelik öz yeterlikleri ile tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kuş (2005) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ile bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır. Guskey (1988) ve Kuş (2005) tarafından yapılan çalışmalara ek olarak Rimm-Kaufman ve Sawyer (1994) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin duyarlı sınıf yaklaşımına yönelik öz yeterlikleri ile tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunun saptandığı görülmektedir.

Konu ile ilgili literatürde öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yanı sıra öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarında yer aldığı görülmektedir. Morgil, Seçgen ve Yücel (2004) tarafından yapılan araştırmada kimya dersine karşı olumlu tutum geliştiren öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının kimya dersine karşı olumsuz tutum geliştiren öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki

bulunmuştur. Ayrıca Yürekli (2008) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz yeterlik inançları ile tutumları arasında, Kutluca ve Ekici (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlikleri ile tutumları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak tutum ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sonuçları incelendiğinde, tutum ve öz yeterlik kavramları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunun görüldüğünü söylemek mümkündür. Bu bağlamda bu araştırmanın bulguları incelendiğinde bu araştırmanın bulgularının ilgili literatür ile paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Diğer bir ifade ile ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin analizine ait sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda yapılmış önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular ile ilgili sonuçlarına yer verilmiştir.

5.1.1. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nden aldıkları ortalama değerlerine bakıldığı zaman ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının madde bazında yüksek olduğu tespit edilmiştir.

“Yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği” alt boyutları açısından incelendiğinde ise ilköğretim öğretmenlerinin yaklaşımı uygulamada kendilerini en yeterli gördükleri boyut “*öğrenciyi aktiveleştirme*” boyutu iken, en az yeterli gördükleri boyutun ise “*alternatif değerlendirme*” boyutu olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca ulaşılmasıyla ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini yeterli gördükleri ortaya konmuştur.

5.1.2. Cinsiyetlerine göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre hesaplandığında, kadın öğretmenlerin ölçeğin tüm alt boyutlarında erkek öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalar arası farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek için yapılan Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) sonuçlarına göre farkın anlamlı düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır.

5.1.3. Görev yılına göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nden aldıkları puanlar, görev yılı değişkenine göre hesaplandığında, ölçeğin tüm alt boyutlarında 0-5 yıl arasında görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 0-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları 6-10, 11-15, 16-20 yıl arasında ve 20 yılın üzerinde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

5.1.4. Branşlara göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nden aldıkları puanlar branş değişkenine göre hesaplandığında, ölçeğin “*rehberlik etme*” boyutunda Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yeterli görmekte iken, Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini diğer branşlardaki öğretmenlerden daha az yeterli görmekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. “*Öğrenciyi aktifleştirme*” boyutunda, Resim-

iş Öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yeterli görmekte iken, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini diğer branşlardaki öğretmenlerden daha az yeterli görmekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. “*Düşünmeye teşvik*” boyutunda, Müzik Öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yeterli görmekte iken, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini diğer branşlardaki öğretmenlerden daha az yeterli görmekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. “*Alternatif değerlendirme*” boyutunda, Müzik Öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yeterli görmekte iken, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini diğer branşlardaki öğretmenlerden daha az yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının ölçeğin alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.5. Eğitim durumlarına göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nden aldıkları puanlar eğitim durumu değişkenine göre hesaplandığında yüksek lisans mezunu öğretmenlerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aritmetik ortalamalar arası farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek için yapılan Çok Faktörlü Varyans Anaizi (MANOVA) sonuçlarına göre farkın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

5.1.6. Görev yaptıkları yerleşim birimine göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırımacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin “yapılandırımacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nden aldıkları puanlar, görev yaptıkları yerleşim birimi değişkenine göre hesaplandığında, ilde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırımacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının en yüksek olduğu, beldede görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırımacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının ise en düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında ilde görev yapan öğretmenlerin yapılandırımacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının ilçede ve beldede görev yapan öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

“Rehberlik etme” ve “düşünmeye teşvik” alt boyutlarında ilde görev yapan öğretmenlerin yapılandırımacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algıları ile ilçede ve beldede görev yapan öğretmenlerin yapılandırımacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algıları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. İlde görev yapan öğretmenlerin yapılandırımacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının ilçede ve beldede görev yapan öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.1.7. Yapılandırımacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alıp almadıklarına göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırımacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin “yapılandırımacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nden aldıkları puanlar yapılandırımacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alma değişkenine göre hesaplandığında, yapılandırımacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almış öğretmenler ölçeğin alt boyutlarında yapılandırımacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerden, daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Yapılandırımacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin yapılandırımacı

yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için yapılan Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) bulgularına göre “düşünmeye teşvik” ve “alternatif değerlendirme” alt boyutlarında farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür.

5.1.8. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için öğretmenlerin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının aritmetik ortalama değerlerine bakıldığı zaman ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.9. Cinsiyetlerine göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre hesaplandığında, kadın öğretmenlerin ölçeğin tüm alt boyutlarında erkek öğretmenlerden, daha yüksek puan almış oldukları belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalar arası farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek için yapılan Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) sonuçlarına göre farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.10. Görev yılına göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden aldıkları puanlar görev yılı değişkenine göre hesaplandığında, “uygulama” alt boyutunda tamamında 20 yılın üzerinde görev yapmakta olan

öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının en yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. “Bilgi edinme” alt boyutunda ise 0-5 yıl arasında görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları en yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin görev yılı değişkenine göre yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarında, ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.11. Branşlara göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden aldıkları puanlar branş değişkenine göre hesaplandığında, ölçeğin “bilgi edinme” alt boyutunda, fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusundaki tutumları diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları diğer branşlardaki öğretmenlerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Uygulama” alt boyutunda, Teknoloji Tasarım Öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının diğer branşlardaki öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarına göre daha yüksek olduğu, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusundaki tutumlarının ise diğer branşlardaki öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarından daha düşük olduğu sonucu çıkmıştır.

İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarında ölçeğin ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.12. Eğitim durumlarına göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden aldıkları puanlar eğitim durumu değişkenine göre hesaplandığında,

yüksek lisans mezunu öğretmenler ölçeğin alt boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerden, daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Aritmetik ortalamalar arası farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek için yapılan Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) sonuçlarına göre farkın anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.13. Görev yaptıkları yerleşim birimine göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden aldıkları puanlar görev yaptıkları yerleşim birimi değişkenine göre hesaplandığında, ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ilde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının en yüksek olduğu, beldede görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının en düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) sonuçlarına göre farklı yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde değişmediği tespit edilmiştir.

5.1.14. Yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alıp almadıklarına göre ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden aldıkları puanlar yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alma değişkenine göre hesaplandığında yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarında yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerden, daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için yapılan Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) sonuçlarına ölçeğin alt boyutlarında farkın anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının

yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.1.15. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişki

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için, ilköğretim öğretmenlerinin, “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nden ve “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden aldıkları puanların karşılaştırılması sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlikleri arttıkça, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının da arttığı tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya yönelik olarak ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Uygulamaya yönelik olarak,

1. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları konusunda deneyim kazanmaları en üst düzeyde sağlanmalıdır.
2. Öğretmenlerin aldıkları yapılandırmacı yaklaşıma yönelik hizmet içi eğitimlerin nitelik ve nicelik bakımından arttırılmasına dikkat edilmelidir.
3. Eğitim kurumlarında yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

4. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek için yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili sempozyum, kongre ve konferanslara katılmaları desteklenmelidir.
5. Öğretmen yetiştirme sürecinde geleneksel sınıf düzeni yerine yapılandırmacı anlayışa uygun ve yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği sınıf düzeni oluşturulmasına dikkat edilmelidir.
6. Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları tarafından, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili sempozyum, kongre ve konferanslara katılmaları desteklenmelidir.
7. Eğitim kurumlarında alternatif değerlendirme yöntem ve tekniklerini en verimli şekilde kullanılabilmesini sağlamak amacıyla ölçme değerlendirme uzmanlarının istihdam edilmesi sağlanmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

1. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda farklı örneklem grupları (orta öğretim öğretmenleri vb.) üzerinde araştırmalar yapılabilir.
2. Bu araştırma Kırklareli İl'inde görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlı tutulmuş olup değişik illerde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen benzer araştırmalar yapılabilir.
3. Bu araştırma ile elde edilen bulguların nedenlerini irdeleyen araştırmalar yapılabilir.
4. Yapılandırmacı yaklaşımı uygulamakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının ve tutumlarının öz saygı, öz güven, iş doyumu gibi değişkenler ile ilişkisinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

5. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz yeterlik algılarını ve tutumlarını inceleyen nitel verilere dayalı araştırmalar yapılabilir.
6. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algıları ile tutumlarının karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.
7. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algıları ile tutumlarının öğrencilerin başarılarını nasıl etkilediğini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
8. Yeni veri toplama araçları geliştirilerek velilerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
9. Farklı bölgelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algıları ile tutumlarını karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.
10. Araştırma verilerinin farklı değişkenlere göre incelenmelerinde, madde yanlılığından dolayı ortaya çıkabilecek hataları azaltmak için veriler madde tepki-kuramı kapsamında da incelenebilir.
11. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretim ortamları önemli olduğundan olanak ve donanım farkının (örn. devlet okulu, özel okul) öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamalarındaki etkilerine bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Aiken, L. R. (2002). *Attitudes and related psychosocial constructs theories, assessment and research*. London: Sage Publications.
- Airaisan, P. W. & Walsh, M. E. (1997). Coutions for classroom constructivists. *Education Digest*, 62 (8), 62-69
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 54–55.
- Akçay, C. (2006). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akengin, H. (2007). Eğitim Programlarında Coğrafyanın Yeri Nedir? Coğrafya Nasıl Öğretilmelidir? Y. Oktay ve Ö. P. Unutkan (ed.), *İlköğretimde alan öğretimi* (ss 143-159) İçinde. İstanbul: Morpo Kültür Yayınları.
- Akinoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 10, 73-94.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz yeterliği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-10.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitim Bir Sen Dergisi*, 6 (16). 15-20.
- Aksu, H. H. (2011). Öğretmenlerin demografik özellikleri ve yeni ilköğretim matematik programı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 41-55.
- Aktaş, M. C. ve Aktaş, D. Y. (2012). Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programında önerilen ölçme araçlarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 261-282.

- Aktel, E. (2006). *Descartes'in bilgi kuramı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmit: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Alcı, B., Erden, M ve Baykal, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları, bilişüstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25 (2), 53-68.
- Al-Nofaie, H. (2001). The attitudes of teachers and students towards using Arabic in EFL classrooms in Saudi public schools: A case study. *Novitas-Royal (Research on youth and language)*, 4 (1) , 64-95.
- Anderson, O. R. (2009). Neurocognitive theory and constructivism in science education: A review of neurobiological, cognitive and cultural perspectives. *Brunei International Journal of Mathematics and Science Education*, 1 (1), 1-32.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (11), 44- 66.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 19-44.
- Arslan, A. (2004). Bir Ankara Köyü (Kavaközü)'nün sosyolojik incelemesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 53-70.
- Aslan, E. (2011). Türkiye cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: "1924 ilk mektepler müfredat programı". *İlköğretim Online*, 10 (2), 717-734.
- Aşkar, P ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.

- Ataman, Ö. G. ve Okay, H. H. (2009). *İlköğretim Müzik Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri (Balıkesir İli Örneği)*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri (23-25 Eylül, Samsun). www.muzikegitimcileri.net. 2011. 21.01
- Ausubel, D. P. (1961). In defense of verbal learning. *Educational Theory*, 11, 15-24.
- Ausubel, D. P. (1977). The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom. *Educational Psychicologis*, 12 (2), 162-178.
- Avşar, G. (2009). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı ve davranışçı yaklaşımla işlenen konuların öğrenci akademik başarısı üzerindeki etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, dayandığı ilkeler ve eğitim felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 27-48.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydiner, N. (2007). Öğretimle ilgili temel kavramlar, A. S. Saracaloğlu ve H. H. Bahar (ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (ss 10-72) içinde, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ayvacı, Ş. H. ve Devecioğlu, Y. (2006). *Yeni Program ve Öğretmenlerin Yenilikçi Bakış Açıları*. First International Congress of Educational Research. Educational Research Association Bildiri Kitabı, (1-3 May, Çanakkale), 25-37.
- Bahar, M. (2001). Çoktan seçmeli derslere eleştirel bir yaklaşım ve alternatif metotlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi*, 1(1), 23-38.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006), *Geleneksel alternatif ölçme ve değerlendirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Balım, A. G., Kesercioğlu, T., İnel, D. ve Evrekli, E. (2009). Fen öğretim adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 55-74.
- Baltacı, R. (2013). Öğretmenlerin yapılandırmacılığın uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri: Kent ve köy karşılaştırması (Ankara örneği). XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri (23-25 Mayıs, Kuşadası)
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. 4: 71-81. New York: Academic Press. http://education.purduecal.edu/Vockell/EdPsyBook/Edpsy5/edpsy5_efficacy.htm 12.11.2011 tarihinde erişildi.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*., 37 (2), 122-147.
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company. http://education.purduecal.edu/Vockell/EdPsyBook/Edpsy5/edpsy5_efficacy.htm 12.11.2011 tarihinde erişildi.
- Bandura, A. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. New York: Information Age Publishing. http://education.purduecal.edu/Vockell/EdPsyBook/Edpsy5/edpsy5_efficacy.htm 12.11.2011 tarihinde erişildi.
- Bandura, A. & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1 (4), 287-310.
- Barnes, G. (2000). Self- efficacy and teaching effectiveness. *Journal of String Research*, 1, 627 – 643.
- Basım, H. N., Korkmazyürek, H. ve Tokat, A. O. (2006). Çalışanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 121-130.

- Baum, W.M. (2011). What is radical behaviorism? A review of Jay Moore's conceptual foundations of radical behaviorism. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 95 (1), 119-126.
- Bıkmaz, H. F. (2004). Öz Yeterlik İnançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (ss. 289-314) içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bıkmaz, H. F. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 99-116.
- Bilir, P. (2008). Yeni beden eğitimi öğretim programı ve köy enstitülerinde beden eğitimi derslerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 145-150.
- Biser, E. (2003). Application of Ausubel's theory of meaningful verbal learning to curriculum, teaching and learning of deaf students. D. S. Martin (ed.), *Cognition, Education, and Deafness: Directions for Research and Instruction* (ss. 84-87) içinde. Washington: Gallaudet University Press.
- Blanton, B. B. (1998). The application of the cognitive learning theory to instructional design. *International Journal of Instructional Media*, 25 (2), 171-178.
- Bloom, B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Boden, M. A. (2010). Against constructivism. *Constructivist Foundation*, 6 (1), 84-89.
- Bozdoğan, Z. (2003). *Etkili öğretmen olabilmek*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993), *The case for constructivist classrooms*, Virginia: ASCD Alexandria Press. <http://www.ascd.org/publications/books/199234.aspx> 05.03. 2012
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford Press.

- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bruner, J. S. (1991). *Bir öğretim kuramına doğru*. çev. F. Varış -T. Gürkan, Ankara: Ank. Üniv. Basımevi.
- Bruner, J. S. (2003). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. www.Process-Education-Jerome-Bruner/dp/0674710010#reader_06747107. 12. 2011.
- Bruning, R. H., Scraw, G. J., & Ronning, R. R. (1995). *Cognitive psychology and instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Publishing Group Inc, http://books.google.com.tr/books?id=Cognitive+psychology+and+instruction+Englewood+Cliffs&hl=tr&sa=X&ei=jCmiUc_EwBA#v=onepage&q=Cognitive%20psychology%20and%20instruction%20Englewood 02.07.2012
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Butakın, V. ve Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. Sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. Diyarbakır İli örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82-94.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 228-244.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44 (6), 473-490.
- Cerit, Y. (2010). Öğretmen öz yeterlik ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6 (1), 68-85.
- Chen, W., Burry-Stock, J. A. & Rovegno, I. (2000). Self-evaluation of expertise in teaching elementary physical education from constructivist perspectives. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14 (1), 25-45.
- Cho, J. I., Yager, R. E., Park, D. Y. & Seo, H. A. (1997). Changes in high school teachers' constructivist philosophies. *School Science and Mathematics*, 97 (8), 400-406.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Collins, A., & Stevens, A. L. (1983). A cognitive theory of inquiry teaching. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp. 247-278). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Combs, S., Elliott, S. & Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: A qualitative investigation. *International Journal of Special Education*, 25 (1), 114-125.
- Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 266-276.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69 -73.

- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 33–53.
- Çelebi, E. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın din ve ahlak öğretiminde uygulanabilirliğinin epistemolojik imkanı. *Sosyal Bilimlerde Araştırmalar Dergisi*, 1, 85-94.
- Çelenk, S. (2000). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim. A. Tazebay (ed.), *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. (ss 27-124) içinde, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, M. (2008). *Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki, Fatih ilçesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çerçi, A. ve Semerçi, Ç. (2004). Yapılandırmacı bilişsel çıraklık modelinin yapı tekniği ve uygulamaları-I dersinde psikomotor öğrenmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 207–220.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve program hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 47-64.
- Çiftçi, S. ve Taşkaya, S. M. (2010). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki*, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, (20 -22 Mayıs, Elazığ). usos2010.firat.edu.tr/bildiriler/pdfs/185.pdf 2011. 20. 01.
- Damlapınar, G. (2008). *İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Demant, M. S. & Yates, G. C. R. (2003). Primary teachers' attitudes toward the direct instruction construct. *Educational Psychology*, 23 (5), 483-490.
- Demir, S, Önen, F. ve Şahin, F. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma*. X. ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi. Niğde, Türkiye. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2323-29_05_2012-16_43_44.pdf 31.01.2013 tarihinde ulaşıldı.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri Üzerindeki Etkileri (Bursa İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı Öğrenme, A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta Demokrasi*. (ss. 53-77) içinde. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Dewey, J. (1987). *Özgürlük ve kültür*. Çev. A. Günyol, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Doğan, Y. (2012). Fen ve teknoloji programında belirtilen yapılandırmacı etkinliklerin benimsenme düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 167-186
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn & Bacon.

- Duffy, T., & Cunningham D. (1996). Constructivism: implications for the design and delivery of instruction. In Jonassen, D. H. (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, New York: Simon and Schuster, 170 -198.
- Duman, A. (2000). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Durmuş, S. (2001), Matematik eğitiminde oluşturmacı yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 91-107.
- Dursin, A. G. (2010). *Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğretmen Görüşleri*, International Conference on New Trends in Education and Their Implications sunulan bildiri (11-13 November, Antalya). <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/32.pdf>. 2011. 03.18
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu (EPÖAPK). (2005, 2 Aralık). İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi. (Web adresi: [http:// ilkogretim-online.org.tr /vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf)) 31. 01. 2013 tarihinde erişildi.
- Erdem, A.R. (2005). İlköğretimimizin gelişimi ve bugün gelinen nokta. *Üniversite ve Toplum*, [Online Ulusal Dergi], 5 (2), [http://www.universite-toplum.org/ pdf/ 240.pdf](http://www.universite-toplum.org/pdf/240.pdf) 12.01.2012
- Erdem. E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacı yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, H. (2008). *Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretim Okullarında Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar (Denizli İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ergün, S. G. ve Ayday, C. (2006). Ortaöğretim coğrafya derslerinde yapılandırmacı program yaklaşımı ve CBS etkinliklerine bir örnek. *Ege Coğrafya Dergisi*, 15, 73-86.
- Evans, E. D. ve Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *The Journal of Educational Research*, 80 (2), 81-85.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 134-152.
- Evrekli, E., Ören, F. Ş. ve İnel, D. (2010). *Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterliliklerinin Cinsiyet, Bölüm ve Sınıf Düzeyi Değişkenleri Açısından İncelenmesi*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications sunulan bildiri (11-13 November, Antalya). <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/32.pdf> 18.03.2011
- Farc, M. M. & Sagarin, B. J. (2009). Using attitude strength to predict registration and voting behavior in the 2004 U.S. presidential elections. *Basic and Applied Social Psychology*, 31 (2), 160-173.
- Fer, S. (2005). *1923 yılından günümüze cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme*. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumunda sunulan bildiri. (7-9 Aralık, İstanbul) ([www.sevalfer.com/files/ Bildiri_CumhuriyetDonemiProg.pdf](http://www.sevalfer.com/files/Bildiri_CumhuriyetDonemiProg.pdf) 12.01.2012 tarihinde erişildi).
- Fer, S. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1999). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Fidan, N.(1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık: Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi. C. T. Fosnot (ed.), *Oluşturmacılık* (ss 9-43) içinde. (Çev. Soner Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Gawronski, B. (2007). Editorial: Attitudes can measured! But what is an attitude? *Social Cognition*, 25 (5), 573-581.
- Gelbal S. ve Kelecioğlu, H (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 144, 135-145.
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Education Enquiry*, 4 (2), 1-14.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569–582.
- Glasersfeld, E. V. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*, 80 (1), 121–141.
- Glasersfeld, E. V. (2007). Giriş: Oluşturmacılığın Yansımaları. C. T. Fosnot (ed.), *Oluşturmacılık* (ss 3-9) içinde. (Çev. Soner Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Glassersfeld E. V. (1998). *Constructivism and education*, Cambridge U.K: Cambridge University Pres, England.
- Golding, C. (2008). The many faces of constructivist discussion. *Educational Philosophy and Theory*, 10 (11), 1-18.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuramdan ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 339–384.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, güz 160. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm> 12.01.2012 tarihinde erişildi).

- Gözütok, D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar VIII Yeni İlköğretim Programının Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: Sim Maatbası.
- Gropper, G.L. (1983). A behavioral approach to instructional prescription. In C.M. Reigeluth (Ed.) *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teachers Education*, 4 (1), 63-68.
- Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Gutek, G. L. (2001). Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar. Çev. N. Kale, Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gürdal, A. (2007). *Görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürkan, T. (2000). Eğitim öğretim ve programla ilgili temel kavramlar. M. Gültekin (ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (ss. 1-14) içinde, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Hand, B., Treagust, D. F. & Vance, K. (1997). Student perceptions of the social constructivist classroom. *Science Education*, 81, 561-575.
- Haney, J. J. & McArthur, J. (2002). Four case studies of prospective science teachers' beliefs concerning constructivist teaching practices. *Science Education*, 86 (6), 783-802.

- Haney, J.J., Lumpe, A. T. & Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: Perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103 (8), 366-377.
- Harlen, W. & Crick, R. D. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education*, 10, 169–207.
- Hart, K. E. & Kritsonis, W. A. (2006). A critical analysis of john b. watson’s original writing: “Behaviorism as a behaviorist views it” (1913). *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 20 (3), 1-17.
- Haverback, H. R. & Parault, S. J. (2008). Pre-service reading teacher efficacy and tutoring: a review. *Educational Psychology Review*, 20, 237-255
- Hendry, G. D., Frommer, M. & Walker, R. A. (1999). Constructivism and problem based learning. *Journal of Further and Higher Education*, 23 (3), 359-371.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. California: Sage Publications Inc.
- Hoa, I. T. & Hau K. T. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: Similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 313–323.
- Holland, R. W., Verplanken, B. & Knippenberg, A. V. (2002). On the nature of attitude–behavior relations: The strong guide, the weak follow. *European Journal of Social Psychology*, 32, 869–876.
- Horstman, B. & White, W. G. (2002). Best practice teaching in college success courses: integrating best practice teaching methods into college success courses. *The Journal of Teaching and Learning*, 6 (1), 6-15.

- Hotaman, D. (2008). *Yeni ilköğretim programlarının kazandırmayı öngördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93 (4), 356–372.
- Hsiao, H. C., Chang, J. C., Tu, Y . L. & Chen, S. C. (2011). The impact of self-efficacy on innovative work behavior for teachers. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1 (1), 31-36.
- Huang, H. M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33 (1), 27-37.
- Huang, H. M., Rauch, U. & Liaw, S. S. (2010). Investigating learners' attitudes toward virtual reality learning environments: Based on a constructivist approach. *Computers & Education*, 55, 1171–1182.
- Hussain, S., Ali, R. Khan, M.S., Ramzan M. & Qadeer M. Z. (2011). Attitude of secondary school teachers towards teaching profession. *International Journal of Academic Research*, 3 (1), 985-990.
- Isaacson, L. S. (2004). *Teachers' Perception of Constructivism as an Organizational Change Model: A Case Study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida: University of South Florida Scholar Commons Citation.
- İsrael, E. (2007), *Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- İzci, F. (2008), *Biyoloji Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitime Yönelik Yaklaşımlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Johnson, M. G. (2004). Constructivist remediation: Correction in context. *International Journal of Special Education*, 19 (1), 72 – 88.
- Johnston, J. S.. (2006). *Inquiry and education: John Dewey and the quest for democracy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Jonassen, D. H. (1990). Thinking technology: Toward a constructivist view of instructional design. *Educational Technology*, 30 (9), 32-34.
- Kalaycı, N. (2000). 1968 sonrası gelişmeler. A. Tazebay (ed.), *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. (ss 27-124) içinde, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 383-402.
- Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: Potential and limitations. *Educational Technology & Society*, 8 (1) , 17-27.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karavaşin, A. ve Kahyaoğlu, H. (2012). İlköğretim birinci kademe fen ve teknoloji dersine giren 4. Ve 5. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme modeli konusundaki yeterliliklerinin incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/tam_metin.htm 24.12.2012.

- Kasapoğlu, K. (2010). *Relations Between Classroom Teachers' Attitudes Toward Change, Perceptions of - Constructivist Curriculum Change and Implementation of Constructivist Teaching and Learning Activities In Class at Primary School Level*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kasapoğlu, K. ve Duban, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarını yordayan bir faktör olarak yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları (Afyonkarahisar İli örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 85-96.
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz politika eğitim kalkınma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi Basımı.
- Kıldan, A. O. ve Temel, Z. F. (2008). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı oluşturulan hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretmenlikle ilgili bazı görüşlerine etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (16) 8, 25-36.
- Kızılabdullah, Y. (2008). Yapılandırmacılık yaklaşımının ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 197-215.
- Knobloch, N. A. (2006). Exploring relationships of teachers' sense of efficacy in two student teaching programs. *Journal of Agricultural Education*, 47 (2), 36-47.
- Koç, E. G. ve Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6 (4), 629-661.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-433.
- Krech, D. & Crutchfield, R. S. (1948). *Theory and problems of social psychology*. New York: MacGraw-Hill.

- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kurt, C. B. (2010). *Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kutluca, T. & Ekici, G. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 177-188.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2006). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. L. Küçükahmet (ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss 131-154) içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükoğlu, A. ve Kaya, H. İ. (2007). Öğretim Hizmetinin Niteliğini Arttırmada Öğretmen Yeterlikleri. A. S. Saracaloğlu ve H. H. Bahar (ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss 209-275) içinde. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational Technology Research and Development*, 41 (3), 4-16.
- Leonard, D. C. (2002). *Learning theories, A to Z*. Westport: Greenwood Publishing Group Inc.
- 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.

- Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P. & Schmidt, H. G. (2009). Students' conceptions of constructivist learning in different programme years and different learning environments. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 501–514
- Macqueen, S. (2010). Primary teacher attitudes in achievement-based literacy classes. *Issues in Educational Research*, 20 (2), 118-136.
- Mahmood, N. (2007). Elementary school science teachers' belief about science and science teaching in constructivist landscape. *Bulletin of Education & Research*, 29 (2), 59-72.
- Manning, M. & Manning, G. (1995). Portfolios in reading and writing. *Teaching Pre K-8*. 25 (5), 94-95.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. London: Routledge Publishing Group Inc.
- Matthews, M. R. (1992). *Old wine in new bottles: A problem with constructivist epistemology*. University of Illinois Department of Educational Policy Studies web sitesindeki [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/92_docs/ Matthews.htm](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/92_docs/Matthews.htm) adresinden 12.01.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Matthews, W. J. (2003). Constructivism in the classroom: Epistemology, history, and empirical evidence. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), 51 - 64.
- McCarthy, C. & Sears, E. (2000). Science education: constructing a true view of the real world? *Philosophy of Education*, 19, 369-377.
- McCown, R.R. & Roop, P. (1992). Educational psychology and classroom practice, Massachusetts: Allyn and Bacon: A Division of Simon and Schuster Needham Height Inc.
- MEB. (2005). Yeni Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme Raporu. <http://www.meb.gov.tr/> 05.01.2011

- Mercin, L. (2006). *Resim Dersini Müze Kaynaklı Oluşturmacı ÖğrenmeYaklaşımı Etkinliklerine Göre Uygulamanın Erişkiye, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi” (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mettler, R. (1998). *Cognitive learning theory and cane travel instruction: A new paradigm*. Lincoln: State of Nebraska, Department of Public Institutions.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989), Change in teacher efficacy and student self and task related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 247 - 258.
- Montague, M. (2003). Teaching division to students with learning disabilities: A constructivist approach. *Exceptionality*, 11 (3), 165-175
- Montessori, M. (2004). *The Montessori method: The origins of an educational innovation: Including an abridged and annotated edition of Maria Montessori’s The Montessori method*: Edited by Gerald Lee Gutek, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Morgil, İ., Seçgen, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 62-72.
- Mulat, L. (2003). *Teachers' attitudes towards communicative language teaching and practical problems in its implementation*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Piazza: Addis Ababa University School of Graduate Studies.
- Murphy, E. (1997). Constructivism: From philosophy to practice. <http://www.cdli.ca/~elmurphy/emurphy/cle.html> adresinden 12.01.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Narayan, R. & Lamp, D. (2010). "Me? Teach science?" Exploring EC-4 pre-service teachers' self efficacy in an inquiry-based constructivist physics classroom. *Educational Research and Reviews*, 5 (12), 748-757.

- Neo, M. & Neo, T. K. (2009). Engaging students in multimedia-mediated constructivist learning – students' perceptions. *Educational Technology & Society*, 12 (2), 254–266.
- Nussbaum, J. & Novick, S. (1982). Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation: Toward a principled teaching strategy. *Instructional Science*, 11, 183–200.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 835-857.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. (1993). *Curriculum foundations, principles and theory*. USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Oskamp, S. & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Ozmon, H. & Craver, S. (1995). *Philosophical foundations of education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2005). *Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Duygusunun Belirlenmesi*. İstek Vakfı Okulları 1. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumunda sunulan bildiri. (5 Mart, İstanbul). oldweb.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath...1+sayi...doc 2011.20.01
- Özbay, A. F. (2009). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, S. M. (2005). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına (I-V. Sınıflar) İlişkin Görüşleri. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı. Denizli: Anı Yayıncılık.

- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 126-149.
- Özdemir, Y. ve Kiroğlu, K. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilgi düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 265-283.
- Özgan, H. ve Turan, E. (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Çözümüne Yönelik Öğretmenlerin Yöneticilerden Beklentileri*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 125-134. (20 -22 Mayıs 2010, Elazığ). usos2010.firat.edu.tr/bildiriler/pdfs/185.pdf 2011.20.01 tarihinde erişildi.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkök, A. (2004). *Disiplinlerarası Yaklaşım Dayalı Sanat Eğitiminin Yaratıcı Problem Çözme Becerisine Etkisi ve Model Önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmen, H. (2005). Öğrenme kuramları ve fen bilimleri öğretimindeki uygulamaları. Çepni, S (ed.), *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (ss 21-64) İçinde. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2008). Çalgı eğitiminde müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve kişisel özellikler arasındaki ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 92-100.
- Özsoy, V. ve Şahan, M. (2009). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin ilköğretim 6. Sınıf resim-iş dersinde öğrenci tutumuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 205-226.

- Öztürk, H. ve Er, K. O. (2010). “İlköğretimde Yapılandırmacı Yaklaşımın Temele Alındığı Yeni Programların Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş Görüşleri (Balıkesir Örneği)”. 2. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi. 23-25 Haziran 2010 Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kütahya
- Pajares, F. (1997). *Current directions in self-Efficacy research. Advances in motivation and achievement*. M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). Volume 10, (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193–203.
- Patrick, L., Care, E. & Ainley, M. (2010). The relationship between vocational interests, self-efficacy, and achievement in the prediction of educational pathways. *Journal of Career Assessment*, 19 (1), 61-74.
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, November 199, 6-11.
- Petraglia, J. (1998). The real world on a short leash: The (mis) application of constructivism to the design of educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 46 (3), 53–65.
- Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (1991). *Perspectives on learning*. New York: Teachers College Columbia University Press.
- Piaget, J. (1964). *Development and learning*. Readings on the Development of Children. In R. E. Ripple & V. N. Rockcastle (Eds.), *Piaget rediscovered* 21 1 (pp. 7-20). Ithaca. NY: W. H. Freeman and Company Press.
- Pietra, C. J. D., Cruz, S., Bidner, S. & Devaney, T. A. (2010). Preservice elementary classroom teachers’ attitudes toward music in the school curriculum and teaching music. *Research & Issues In Music Education*, 8 (1), 1-15.

- Posner, G. J. (1995). *Analyzing The Curriculum*. New York: McGraw, Inc.
- Powell, K. C., Ed, D & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: developing tools for an effective classroom. *Education*, 130 (2), 241-251.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100 (3), 354-395.
- Ratner, J. (1939). *Intelligence in the modern world. John Dewey's philosophy*. New York: Modern Library.
- Ray, J. A. (2000). *Rural And Urban Teachers' Understanding of Constructivism And Its Influence On Their Teaching Practices*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Columbia. University of Missouri Social Science Enstitute.
- Reigeluth, C. M. (1983). Instruction: What the Discipline Is Like, C. M. Reigeluth (eds.) *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status*. (ss 4-34) içinde, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale.
- Riggs, I. M. (1991). Gender differences in elementary science teacher self-efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois. <http://catalogue.nla.gov.au/Record/5539442> 16.02.2012
- Rimm-Kaufman, S. E. & Sawyer, L. B. E. (2004). Primary grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching priorities in relation to the responsive classroom approach. *Elementary School Journal*, 104 (4), 321-341.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saracaloğlu, A.S. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretimde Planlama, A. S. Saracaloğlu ve H. H. Bahar (ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (ss 73-98) içinde, İstanbul. Lisans Yayıncılık.

- Say, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnanışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schmidt, S. J. (2010). Self-organisation and learning culture, constructivist foundation, 5 (3), 121-129.
- Schuman, L. (1996). Perspectives on instruction. (<http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec540/Perspectives/Perspectives.html>, 08.01.2012. tarihinde erişildi).
- Schwarz, N. & Bohnen, G. (2001). The construction of attitudes. In A. Tesser & N.Schwarz (Ed.), Blackwell handbook of social psychology: Intraindividual processes (pp. 436–457). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 137-146,
- Semerci, N. ve Yeşilyurt, E. (2010). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi*, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri (20 -22 Mayıs, Elazığ). usos2010.firat.edu.tr/bildiriler/pdfs/185.pdf 2011. 20. 01.tarihinde erişildi.
- Senemoğlu, N (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim; kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shumba, A. (2011). Teachers' conceptions of the constructivist model of science teaching and student learning. *Anthropologist*, 13 (3), 175-183.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Simpson, D. J. (2006). *John Dewey*. New York: Peter Lang Primer.
- Smith, A. (2008). Students experience smartboard through constructivist values. *Studies in Teaching: 2008 Research Digest*. 169-174.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Staddon, J. (2001). The new behaviorism: Mind, mechanism, and society. Pennsylvania: Psychology Press.
- Subaşı, R. (2006). 2005-2006 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanmakta Olan Yapılandırıcı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı (İstanbul İli Bağcılar İlçesi Örneği) Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi ders programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 204-410.
- Şahin, S. (2010). An investigation of school culture with respect to some variables. *İlköğretim Online*, 9 (2), 561-575.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74 (75), 49-52.
- Şimşek, A. (2004). Öğrenme Biçimi, Y Kuzgun ve D Deryakulu (ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*.(ss 95-137) içinde, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şirin, E.F. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu araştırma görevlilerinin iş tatmini ve öğretim üyeliğine ilişkin tutum ilişkisinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(1), 85-104.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegeme Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- T. C. Kırklareli Valiliği, (2010). Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı Öğretmen Sayıları Verileri.
- T. C. Kırklareli Valiliği, (2010). Kırklareli İli Tanıtım Kitabı

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Taber, K. S. (2000). Chemistry lessons for universities?: A review of constructivist ideas. *University Chemistry Education*, 4 (2), 63-72.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 461-486.
- Tertemiz, N. (2000). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim. A. Tazebay (ed.), *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. (ss 27-124) içinde, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Teyfur, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetimi uygulamalarına etkisinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 139-164.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554. http://www.brocku.ca/MeadProject/Thurstone/Thurstone_1928a.html 30.10.2012.
- Tolan, B. (2005). *Sosyoloji*, Ankara: Gazi Kitabevi
- Türer, A. (2010). 1948-1968-1995 ilkokul ve 2006 ilköğretim okulu programlarının bu programlara yansıyan eğitim düşüncesi açısından değerlendirilmesi, Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulmuş bildiri. (13-15 Mayıs 2010, Balıkesir) <http://w3.balikesir.edu.tr/~aturer/programlardaegitim.html> 11.01.2012.
- Ulutaş, S. ve Erman, M. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de uygulanmış olan ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulları öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2 (1), 148-154.

- Uslu, T., Şahin, D. R. ve Çam, D. (2012). Yaş ve kuşak farklılıklarına göre internet ve bilgi teknolojileri kullanımının düzeyi, yarattığı tekno-politik stres ve sonuçları. *The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management*, 7 (1), 76-93.
- Ünder, H. (2008). Philosophy of education as an academic discipline in Turkey: The past and the present. *Stud Philos Educ*, 27, 405–431.
- Ünver, H. (2010). Yapılandırmacılığın epistemolojik savlarının Türkiye’de ilköğretim fen ve teknoloji dersi programlarında görünümü. *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 199-214.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme. “Teori ve teknikler”*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vermette, P. & Foote, C. (2001). Constructivist philosophy and cooperative learning practice: Toward integration and reconciliation in secondary classrooms. *American Secondary Education*, 30 (1), 26-37.
- Vico, G. (2007). *Yeni bilim* (çev. S. Önal). Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Von Glasersfeld, E. (1991). An exposition of constructivism: Why some like it radical. *Journal for Research in Mathematic Education Monograph*, 4, 19-29.
- Vundi, S. K., Nasongo, J. W. & Majanga, E. (2011). Influence of teachers’ and students’ attitudes towards performance in shorthand in technical training. *Current Research Journal of Social Science*, 3 (2), 59-65.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. (<http://www.psy.cmu.edu/~sieglervygotsky78.pdf>, 18. 01. 2013 tarihinde erişildi).
- Wheatley, H. G. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education*, 75 (1), 52-63.
- Wholey, J. S., Hatry, H. P. & Newcomer, K. E. (1994). *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

- Wilson, B. G. (1997). *Reflections on constructivism and instructional design, denver, englewood cliiffs*, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Witkin, S. L. (1999). Constructing our future. *Social Work*, 44 (14), 5-8.
- Wittrock, M.C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychology*, 11, 87-95.
- Wolf, K., Foster, D. & Birkenholz, R. (2010). The relationship between teacher self-efficacy and the Professional development experiences of agricultural education teacher candidates. *Journal of Agricultural Education*, 51 (4), 38-48.
- Wolters, C. A. & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficaey: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 181-193.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81- 91.
- Yager, R. (1991). The constructivist learning model, towards real reform in science education. *The Science Teacher*, 58 (6). 52-57.
- Yapıcı, M. ve Leblebiciler, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 6 (3), 480-490.
- Yara, P. O. (2009). Relationship between teachers' attitude and students' academic achievement in mathematics in some selected senior secondary schools in southwestern Nigeria. *European Journal of Social Sciences*. 11(3), 364-369.
- Yelken, T. Y. (2009). Öğretmen adaylarının portfolyoları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 83-98.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanlar ilgili sınama durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 519-530.
- Yıldırım, M. C. ve Demirtaş, H. (2012). Yapılandırmacı öğrenme paradigması ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 495-507.
- Yılman, M. (1999). Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri. İzmir: Star Ofset Matbaacılık.
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ç. B. (2008), İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41 (2), 143–167.
- YÖK. (2007), T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Ders İçerikleri, Ankara.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, biliş-ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating “teacher identity” if: Emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53 (1), 107-128.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 82-91.

EKLER

EK 1: Tablo: Evrenden örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde geçerli değerler (Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.)

EK 2: Kişisel bilgi formu

EK 3: Öğretmen adayları için Fen ve Teknoloji Derslerinde yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç ölçeği

EK 4: Fen Öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği

EK 5: Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği

EK 6: Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği

EK 7: “Öğretmen Adayları İçin Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği” ile “Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği”ni kullanma izni

EK 8: Araştırma izni

EK 9: Özgeçmiş

Tablo: Evrenden örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde geçerli değerler

N	S	N	S	N	S
10	10	220	140	1,200	291
15	14	230	144	1,300	297
20	19	240	148	1,400	302
25	24	250	152	1,500	306
30	28	260	155	1,600	310
35	32	270	159	1,700	313
40	36	280	162	1,800	317
45	40	290	165	1,900	320
50	44	300	169	2,000	322
55	48	320	175	2,200	327
60	52	340	181	2,400	331
65	56	360	186	2,600	335
70	59	380	191	2,800	338
75	63	400	196	3,000	341
80	66	420	201	3,500	346
85	70	440	205	4,000	351
90	73	460	210	4,500	354
95	76	480	214	5,000	357
100	80	500	217	6,000	361
110	86	550	226	7,000	364
120	92	600	234	8,000	367
130	97	650	242	9,000	368
140	103	700	248	10,000	370
150	108	750	254	15,000	375
160	113	800	260	20,000	377
170	118	850	265	30,000	379
180	123	900	269	40,000	380
190	127	950	274	50,000	382
200	132	1,000	278	75,000	382
210	136	1,100	285	1,000,000	384

N: Evren büyüklüğü - S: Örneklem büyüklüğü, Kaynak: Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970).

Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.

Değerli öğretmenimiz,

Bu çalışmanın amacı, sizlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Lütfen aşağıdaki her maddeyi okuduktan sonra maddelerde yer alan önermelere katılma derecenizi (5)’ten “Tamamen Yeterliyim” (1)’e “Tamamen Yetersizim” doğru belirtiniz. Vereceğiniz içten cevaplar ve araştırmaya yapmış olduğunuz katkıdan ötürü teşekkür ederim.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Doktora Öğrencisi

Menekşe ESKİCİ

GENEL BİLGİ FORMU

Size uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

2. Kaç Yıldır Görev Yapıyorsunuz: 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 20 ve üstü ()

3. Branşınız:

Müzik Öğr. ()	Fen ve Teknoloji Öğr. ()
Matematik Öğr. ()	Türkçe Öğr. ()
Sosyal Bilgiler Öğr. ()	Sınıf Öğr. ()
Teknoloji Tasarım Öğr. ()	Din Kültürü Öğr. ()
Beden Eğitimi Öğr. ()	Resim Öğr. ()
İngilizce Öğr. ()	Okul Öncesi Öğr. ()
Bilişim Teknolojileri Öğr. ()	Rehber Öğr. ()

4. Eğitim Durumunuz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

5. Görev Yaptığınız Birim: İl () İlçe () Belde () Köy ()

6. Yapılandırmacı Yaklaşıma Dair Hizmet İçi Eğitim Aldınız mı: Evet () Hayır ()

**ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN FEN VE TEKNOLOJİ DERSLERİNDE
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI UYGULAMAYA YÖNELİK ÖZ
YETERLİLİK İNANÇ ÖLÇEĞİ**

MADDELER	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Tamamen Katılmıyor
Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı ders planlamaya yönelik öz yeterlilik inancı					
1. Yapılandırıcı yaklaşımı temel alan modellere (3E-5E-7E) uygun etkinliklerin hazırlanmasında kendimi yeterli görüyorum.	()	()	()	()	()
2. Derse hazırlık sürecinde öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamaya yönelik etkinlikler planlayabileceğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
3. Derse planlanmasında yapılandırıcı yaklaşıma uygun alternatif değerlendirme etkinliklerinin belirlenmesinde başarılı olacağıma inanıyorum.	()	()	()	()	()
4. Öğrencilerin alternatif kavramalarını-kavram yanılgılarını gidermeye yönelik etkinliklerin planlanmasında yeterli olduğuma inanıyorum.	()	()	()	()	()
5. Dersi planlama sürecinde etkinliklerin, öğrencilerin ön bilgileri göz önüne alarak oluşturulması konusunda kendimi yeterli görüyorum.	()	()	()	()	()
6. Derse ilişkin etkinlikleri planlamada, yapılandırıcı yaklaşıma uygun yöntem-tekniklere yer verilmesi konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
7. Derse hazırlık sürecinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini temel alan etkinlikler geliştirebilme konusunda kendimi yeterli görüyorum.	()	()	()	()	()
8. Dersin planlanmasında öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimini temel alan etkinliklerin hazırlanmasında yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
Yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin öğrenme-öğretme sürecine yönelik öz yeterlilik inancı					
1. Yapılandırıcı öğrenme sürecinde öğrencileri araştırmaya teşvik etme konusunda yeterli olacağıma inanıyorum.	()	()	()	()	()
2. Yapılandırıcı öğrenme sürecinde laboratuvar uygulamalarını etkili biçimde kullanabileceğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
3. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarında onlara rehberlik edebileceğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
4. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin derse katılımlarını sağlama konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
5. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanmalarına yönelik etkinlikleri uygulayabilme konusunda kendimi yeterli buluyorum.	()	()	()	()	()
6. Öğrenme-öğretme sürecinde sınıf ortamında öğrenciler arası etkileşimi sağlayabileceğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
7. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri için gerekli ortamların oluşturulması konusunda kendimi yeterli görüyorum.	()	()	()	()	()
8. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin önceki yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunabilme konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
9. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenciler arasında bilişsel çatışma ortamı oluşturabilme konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
10. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik sorular yöneltebilme konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
Yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin ölçme-değerlendirme sürecine yönelik öz yeterlilik inancı					
1. Öğrencilerin öğrenmelerini süreç boyunca ölçme-değerlendirebilme konusunda yeterli olduğuma inanıyorum.	()	()	()	()	()

2. Kullandığım ölçme-değerlendirme teknik ve araçlarıyla öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olmalarını sağlayabileceğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
3. Öğrenme etkinliklerini birden fazla ölçme-değerlendirme yöntem-teknik-araçları kullanarak değerlendirebileceğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
4. Farklı ölçme-değerlendirme yöntem-teknik-araçları yardımıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaları konusunda onları cesaretlendirebileceğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
5. Dersin kazanımlarına uygun ölçme-değerlendirme yöntem-teknik-araçlarını kullanabilme konusunda kendimi yeterli buluyorum.	()	()	()	()	()
6. Öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesinde ürün ve süreç değerlendirmelerini birlikte kullanabileceğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
7. Öğrencilere kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri için gerekli fırsatları sunabilme konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerin düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren ölçme-değerlendirme yöntem-tekniklerini uygulama konusunda kendimi yeterli görüyorum.	()	()	()	()	()
9. Farklı ölçme-değerlendirme yöntem-tekniklerini ‘öğrenmeyi destekleme’ amaçlı kullanabileceğim konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
10. Öğrencileri bilişsel-duyuşsal ve devinişsel boyutlardan değerlendirebilecek yöntem-teknik-araçları kullanma konusunda kendimi yeterli görüyorum.	()	()	()	()	()
11. Öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmelerine olanak tanıyan ölçme-değerlendirme yöntem-teknik-araçlarının kullanımı konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
12. Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine imkân sağlayacak değerlendirme yöntem-teknik-araçlarını kullanma konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlilik inancı					
1. Yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak öğrencilerin çevreleriyle etkileşim içinde bulunabilecekleri öğrenme ortamları oluşturabileceğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
2. Öğrenme sürecinde öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade edebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturabileceğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
3. Yapılandırıcı yaklaşıma uygun sınıf düzeni kullanabilme konusunda kendimi yeterli görüyorum.	()	()	()	()	()
4. Öğrenme ortamını öğrencilerin konuya ilişkin araç-gereçlere kolayca ulaşabilecekleri şekilde düzenleyebileceğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
5. Öğrenme ortamında öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edecek araç gereçleri etkili bir şekilde kullanabileceğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
6. Öğrencilerin grup çalışmalarını rahatça gerçekleştirebilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturabileceğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
7. Materyallerle desteklenmiş çok boyutlu bir sınıf ortamı oluşturabileceğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
8. Öğrencilere yöneltilen soruları düşünceleri için yeterli zamanın verildiği bir öğrenme ortamı oluşturabileceğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
9. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirebildikleri bir öğrenme ortamı oluşturabileceğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
10. Öğrencilerin merak ettikleri soruları özgürce araştırabilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturabileceğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
11. Okul ve çevre imkânlarını yapılandırıcı yaklaşıma uygun kullanarak öğrencilerin öğrenmeleri için uygun öğrenme ortamları oluşturabileceğime inanıyorum.	()	()	()	()	()

Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği

Tutum Maddeleri	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin kitaplar okumak hoşuma gider.					
2. Çevremdekileri yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgilendirmek hoşuma gider.					
3. Yapılandırmacı yaklaşımı seviyorum.					
4. Fen ders programının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olarak yenilenmesi bence gereksizdi.					
5. Yapılandırmacı yaklaşımı hayatım boyunca öğretmenlikte kullanmak isterim.					
6. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsediği düşüncüyü anlamsız buluyorum..					
7. Yapılandırmacı yaklaşımı öğrenmek için her türlü zahmete katlanırım.					
8. Yapılandırmacı yaklaşımın bana göre ilgi çekici tarafı yoktur.					
9. Yapılandırmacılık önemle üstünde durulması gerekli bir yaklaşımdır.					
10. Yapılandırmacı yaklaşımı anlamaya çalışmak benim için zaman kaybıdır.					
11. Yapılandırmacı yaklaşım benim öğrenme anlayışıma uymaktadır.					
12. Yapılandırmacı yaklaşım Fen ve Teknoloji öğretim programını sıkıcı hale getirmiştir.					
13. Yapılandırmacı yaklaşımı ileride derslerimde kullanmak hoşuma gider..					
14. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin araştırmalar yapmak isterim.					
15. Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik sunumların olduğu sempozyumlara ya da kongrelere katılmak isterim.					
16. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgi edinmek hoşuma gider.					
17. Başkalarıyla yapılandırmacı yaklaşım hakkında konuşmak istemem.					
18. Yapılandırmacı yaklaşımın Fen ve Teknoloji derslerinde bana bir şeyler öğretebileceğini sanmıyorum.					
19. Yapılandırmacı yaklaşımın Fen ve teknoloji konularını öğretmede etkili olacağını düşünmüyorum..					

**ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI UYGULAMAYA
YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇ ÖLÇEĞİ**

MADDELER	Tamamen Yeterliyim	Yeterliyim	Orta Düzeyde Yeterliyim	Yetersizim	Tamamen Yetersizim
1.Öğrencilerin <i>analiz, sentez, ilişkilendirme, sınıflandırma ve sonuç çıkarma</i> gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerini kazanmalarına yönelik etkinlikler planlamada	5	4	3	2	1
2.Öğrencilere yöneltilen soruları düşünmeleri için yeterli zamanın verildiği bir öğrenme ortamı oluşturmada	5	4	3	2	1
3.Öğrencileri devinışsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (Rubrik, çeteleme ölçeği vb.) kullanmada	5	4	3	2	1
4.Farklı ölçme araçları yardımıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaları konusunda onları cesaretlendirmede	5	4	3	2	1
5.Dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik etkinlikler planlamada	5	4	3	2	1
6.Öğrencileri yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmada	5	4	3	2	1
7.Öğrencilerin düşünmelerini gerektiren ölçme araçlarını (zihin haritaları, kavram haritaları vb.) uygulamada	5	4	3	2	1
8.Sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurmada	5	4	3	2	1
9.Öğrencileri duyuşsal boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (tutum, kaygı ölçeği vb.) kullanmada	5	4	3	2	1
10.Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede	5	4	3	2	1
11.Öğrencileri araştırmaya teşvik etmede	5	4	3	2	1
12.Öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarında onlara rehberlik etmede	5	4	3	2	1
13.Öğrenme ortamını öğrencilerin materyallere kolayca ulaşabilecekleri şekilde düzenlemede	5	4	3	2	1
14.Öğrencilerin değerlendirilmesinde ürün ve süreç değerlendirmelerini birlikte kullanmada	5	4	3	2	1
15.Öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri için gerekli ortamları oluşturmada	5	4	3	2	1
16.Öğrencilere kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri için gerekli fırsatları sunmada	5	4	3	2	1
17.Öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik sorular yöneltilmede	5	4	3	2	1
18.Ölçme araçlarını 'öğrenmeyi destekleme' amaçlı kullanmada	5	4	3	2	1
19.Kullandığım ölçme araçlarıyla (akran değerlendirme, kavram haritası vb.) öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olmalarını sağlamada	5	4	3	2	1
20.Öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkaracak etkinlikler planlamada	5	4	3	2	1
21.Öğrenme etkinliklerini birden fazla ölçme aracı kullanarak değerlendirmede	5	4	3	2	1
22.Dersin kazanımlarına uygun ölçme araçlarını kullanmada	5	4	3	2	1
23.Öğrenciler arası etkileşimi sağlamada	5	4	3	2	1
24.Öğrencilerin yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunmada	5	4	3	2	1

MADDELER	Tamamen Yeterliyim	Yeterliyim	Orta Düzeyde Yeterliyim	Yetersizim	Tamamen Yetersizim
25.Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrencilerin bireysel ve gruplar halinde çalışmalarını sağlamada	5	4	3	2	1
26.Öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlayacak performans ödevleri vermede	5	4	3	2	1
27.Öğrencileri bilişsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (çoktan seçmeli testler, portfolyo, kavram haritası vb..) kullanmada	5	4	3	2	1
28.Öğrencileri bilgi araç ve kaynaklarına yönlendirme konusunda	5	4	3	2	1
29.Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek öğrenme etkinlikleri planlamada	5	4	3	2	1

ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA UYGULAMALARINA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

MADDELER	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin yayınlar (kitap, makale, bildiri, dergi vb.) okumaktan hoşlanıyorum.	5	4	3	2	1
2. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ders planları hazırlamaktan nefret ediyorum.	5	4	3	2	1
3. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış ders programlarını uygulamayı seviyorum.	5	4	3	2	1
4. Öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmasından hoşlanmıyorum.	5	4	3	2	1
5.Yapılandırmacı yaklaşımı tüm öğretmenlik yaşantımda kullanmayı arzu ediyorum.	5	4	3	2	1
6.Yapılandırmacı yaklaşımın ayrıntılarını öğrenmekten zevk almıyorum.	5	4	3	2	1
7.Yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanmış öğretme ortamlarında sıkılıyorum.	5	4	3	2	1
8. Yapılandırmacı yaklaşım ilgimi çekmiyor.	5	4	3	2	1
9. Çevremdekileri yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgilendirmekten zevk alıyorum.	5	4	3	2	1
10. Yapılandırmacı yaklaşımı anlamaya çalışmaktan sıkılıyorum.	5	4	3	2	1
11.Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulamayı seviyorum.	5	4	3	2	1
12. Yapılandırmacı yaklaşımı derslerimde kullanmaktan nefret ediyorum.	5	4	3	2	1
13.Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgi edinmeyi seviyorum.	5	4	3	2	1
14.Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik sunumların olduğu seminerlere ya da kongrelere katılmaktan zevk alıyorum.	5	4	3	2	1
15.Başkalarıyla yapılandırmacı yaklaşım hakkında konuşmaktan sıkılıyorum.	5	4	3	2	1
16. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun değerlendirmeler yapmaktan zevk alıyorum.	5	4	3	2	1

Sayın Menekşe ESKİCİ,

Daha önceki gerçekleştirdiğimiz çalışmalarımızda geliştirmiş olduğumuz "Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum ölçeğinin" ve "Yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik ölçeğinin" tarafınızda yeniden düzenlenmesi ya da aynı şekilde uygulanması konusunda gerekli iznin tarafımda verildiğini ve bu konuda bir sorunun olmadığını belirtmek isterim.

Araş. Gör. Ertuğ EVREKLİ



Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Fen Bilgisi Öğr. Anabilim Dalı

45900, Demirci-Manisa

Tel: 05062355194

T.C.
KIRKLARELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

21 EYLÜL 2011

Sayı : B.08.4.MEM.0.39.20.02-605.99/

14878

Konu : Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzni ve Uygulama Yönergesi.
b) İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu'nun 19/09/2011 tarihli raporu.
c) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 07/09/2011 tarihli ve B.30.2.ABÜ.0.43.00.00/300-110 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı, Eğitim Programları Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Menekşe ESKİCİ'nin "Öğretmenlerin Yapılandırması Yaklaşımı İlişkin Öz Yeterlilik Algıları ile Tutumları" konulu Tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez, Lüleburgaz, Babaeski ve Pehlivan köy ilçelerindeki tüm ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik anket çalışmasına uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; olurlarınıza arz ederim.


İbrahim KORKMAZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
19/09/2011

H. Volkan KÖKSAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Menekşe ESKİCİ

Doğum Yeri ve Yılı: Babaeski/ 1983

İletişim Adresi: menekeskici@hotmail.com

Yabancı Dil: İngilizce

Öğrenim Durumu

Lisans: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği- (2001-2005)

Yüksek Lisans: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. (2006-tamamlanmadı)

Yüksek Lisans: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. (2006-2008)

Doktora: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı. (2008-2013)

Çalışma Yaşamı

2007-2009: Kırklareli Üniversitesi Babaeski Meslek Yüksek Okulu

2009-2011: Özel Eğitim Kurumu

2012-2012: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi