

T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YARATICILIKLARI İLE
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI UYGULAMAYA
YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARI

Burcu BARUŞ

HAZİRAN- 2024

T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YARATICILIKLARI İLE
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI UYGULAMAYA
YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARI**

Burcu BARUŞ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ

T.C.

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Burcu BARUŞ'un "Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılıkları ile Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançları" başlıklı tezi 10/06/2024 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek, Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve .../.. sayılı kararı ile kabul edilmiştir.

Doç. Dr. İskender GÜMÜŞ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Bu tezi okuyarak içerik ve nitelik açısından incelediğimi ve Yüksek Lisans derecesi almak için yeterli olduğunu onaylıyorum.

Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ
Tez Danışmanı

Bu tezi okuyarak içerik ve nitelik açısından incelediğimizi ve Yüksek Lisans derecesi almak için yeterli olduğunu onaylıyoruz.

Jüri Üyeleri: (Birinci sırada Tez Savunma Sınavı başkanı, ikinci sırada tez danışmanı, üçüncü sırada da diğer jüri üyesi yer alır. Yüksek lisans jürisi üç, doktora jürisi 5 kişiden oluşur.)

Unvan ve İsim	Bağlı Olduğu Kurum	İmza
1. Doç. Dr. Levent VURAL	Trakya Üniversitesi	
2. Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ	Kırklareli Üniversitesi	
3. Prof. Dr. Ertuğ CAN	Kırklareli Üniversitesi	
4.		
5.		



Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde bizzat elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada özgün olmayan tüm kaynaklara eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Burcu BARUŞ

.../.../2024

ÖZ

ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YARATICILIKLARI İLE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI UYGULAMAYA YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARI

Baruş, Burcu

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ

Haziran, 2024

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yapılandırımacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 3100 öğretmen, araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir. Gerekli izinlerin alınmasının ardından Kırklareli il ve ilçelerinde bulunan tüm okullara resmi yazı gönderilmesi veya buralarda görev yapan öğretmenlere e-posta yöntemiyle ulaşılarak 401 kişilik örneklem grubuna ölçek uygulaması yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu, “Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği” ile “Öğretmenlerin Yapılandırımacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler istatistik paket programına aktarılmıştır. Alt problemler ışığında ölçek puanlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem yılı, görev yapılan okul türü) açısından farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar sosyodemografik değişkenlere göre sınıflanmış ve frekans tabloları şeklinde belirtilmiştir. Değişkenlerden elde edilen sonuçlarla uygun olacak şekilde, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve Spearman-Brown Korelasyon Analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem yılı, görev

yapılan okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev yapılan okul türü açısından farklılık göstermezken, kıdem yılı değişkeni açısından farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin toplam puan ve alt boyut puanları açısından anlamlı düzeyde, genel olarak yüksek düzeyde ve pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Bireysel Yaratıcılık, Yapılandırmacı Yaklaşım, Öz Yeterlik

ABSTRACT

TEACHERS' INDIVIDUAL CREATIVITY AND THEIR SELF-EFFICACY BELIEFS TOWARDS APPLYING THE CONSTRUCTIVIST APPROACH

Baruş, Burcu

Master's thesis, Curriculum and Instruction

Supervisor: Associate Profesre Menekşe ESKİCİ

June, 2024

The aim of this research is to examine the relationship between teachers' individual creativity and self-efficacy beliefs aimed at applying Deconstructivist approach. The relational screening method was used in the research. in the 2023-2024 academic year, 3100 people working in schools affiliated to the Kırklareli Provincial Directorate of National Education have been identified as the universe of the research. After obtaining the necessary permits, official letters were sent to all schools located in Kırklareli provinces and districts, or teachers working here were contacted by e-mail and the scale was applied to a sample group of 401 people. As a data collection tool, the Personal Information Form, the "Organizational Creativity Scale" and the "Teachers' Self-Efficacy Belief Scale for Applying a Constructivist Approach" were used. The obtained data were transferred to the statistical package program. In the light of the sub-problems, it was examined whether the scale scores were differentiated in terms of various variables (gender, age, educational status, seniority year, type of school). The results are classified according to sociodemographic variables and stated in the form of frequency tables. The t test, Kruskal Wallis H test and Spearman-Brown Correlation Analysis were performed in accordance with the results obtained from the variables, and the Mann Whitney U test was applied to determine the direction of the differences. Based on the findings obtained, it was concluded that the teachers' individual creativity and self-efficacy beliefs towards applying the constructivist approach are at a high

level. The individual creativity of the teachers did not differ according to gender, age, educational status, seniority year, and the type of school where the task was performed. It has been concluded that the teachers' self-efficacy beliefs towards applying the constructivist approach are at a high level. While teachers' self-efficacy beliefs about applying the constructivist approach did not differ in terms of gender, age, educational status, type of school assigned, they did not differ in terms of seniority year variable. It has been concluded that the relationship between teachers' individual creativity and self-efficacy beliefs aimed at implementing Deconstructivist approach is at a significant level in terms of total score and sub-dimension scores, at a high level and in a positive direction in general.

Keywords: Teacher, Individual Creativity, Constructivist Approach, Self-Efficacy

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince bana yardımı olan kişilere teşekkürü borç bilirim. Lisans eğitimim boyunca bana her türlü kolaylığı sağlayarak desteklerini esirgemeyen, her izin sürecimde bana destek olan Akım Koleji Genel Müdür Yardımcısı Ozan BOZKUŞ'a,

Yüksek lisans eğitimim boyunca gerek bilgileri gerekse tecrübeleri ile her zaman yanımda olan; tez konusu seçiminden yazım sürecine kadar bana yol gösteren ve beni cesaretlendiren danışman hocam Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ'ye

Doğduğum ilk günden itibaren gösterdikleri sevgiyi her gün büyüten, eğitim hayatımda da ilerlemem için bana her daim destek olan ve eksikliklerini hiç hissettirmeyen ve gururlandırmaktan her daim onur duyacağım annem Yıldız SÖKMEN ve babam Sedat SÖKMEN'e

Her daim gülen yüzüyle beni motive eden, başaracağıma dair inancını hiç yitirmeyen, maddi ve manevi desteği ile her an yanımda olup; mutlu veya hüzünlü her anımızı birlikte yaşadığımız hayatımı paylaştığım kıymetli hayat arkadaşım Samet BARUŞ'a tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

KISALTMALAR

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
N	: Katılımcı Sayısı
SS	: Standart Sapma
P	: Anlamlılık Değeri
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	iii
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
TEŞEKKÜR	ix
KISALTMALAR.....	x
TABLolar.....	xvii
ŞEKİLLER	xix

GİRİŞ	1
-------------	---

1. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ İLE İLGİLİ

ARAŞTIRMALAR.....	13
-------------------	----

1.1. Yaratıcılık	13
------------------------	----

1.1.1. Yaratıcılığın Önemi	13
----------------------------------	----

1.1.2. Yaratıcılığın Tarihsel Gelişimi	14
--	----

1.1.3. Yaratıcı Bireylerde Bulunan Özellikler	15
---	----

1.1.4. Yaratıcılık Süreci ve Aşamaları	16
--	----

1.1.4.1. Hazırlık Aşaması	17
---------------------------------	----

1.1.4.2. Kuluçka Aşaması	17
--------------------------------	----

1.1.4.3. Aydınlanma Aşaması	18
-----------------------------------	----

1.1.4.4. Doğrulama Aşaması	18
----------------------------------	----

1.1.5. Yaratıcılık Üzerinde Kişisel Özelliklerin ve Çevrenin Etkisi	18
---	----

1.1.6. Yaratıcılığı Geliştiren Faktörler.....	19
---	----

1.1.6.1. Bireysel Faktörler	19
-----------------------------------	----

1.1.6.2. Toplumsal Faktörler.....	20
-----------------------------------	----

1.1.7. Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler	20
--	----

1.1.7.1. Bireysel Engeller	20
----------------------------------	----

1.1.7.2. Toplumsal Engeller.....	21
1.1.8. Yaratıcılığa İlişkin Kuramlar	21
1.1.8.1. Çağrışımsal Kuram.....	21
1.1.8.2. Psikoanalitik Kuram	22
1.1.8.3. Hümanist (İnsancıl) Kuram	23
1.1.8.4. Gestalt Kuramı	23
1.1.8.5. Bilişsel Kuram.....	24
1.1.9. Yaratıcı Düşünce Cinsiyet Farklılıkları	24
1.1.10. Yaratıcılık ve Zekâ	26
1.1.11. Beyinde Yaratıcılığın Oluşumu	27
1.1.12. Yaratıcılığın Sınıflandırılması	28
1.1.12.1. Yaratıcılığın Ortaya Konan Ürünün Değerine Göre Sınıflandırılması	28
1.1.12.2. Yaratıcılığın Tarzına Göre Sınıflandırılması	29
1.1.13. Eğitim ve Yaratıcılık.....	30
1.1.14. Yaratıcılık ve Okul	31
1.1.14.1. Yaratıcı Okulun Özellikleri	31
1.1.14.2. Yaratıcı Okulun Bileşenleri	31
1.1.14.3. Yaratıcı Okulda Yönetici	32
1.1.14.4. Yaratıcı Okulda Eğitim Programı	33
1.1.14.5. Yaratıcı Okulda Aile	34
1.1.14.6. Yaratıcı Okulda Öğrenci.....	35
1.1.14.7. Yaratıcı Okulda Öğretmen.....	36
1.2. Yapılandırmacı Yaklaşım	37
1.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Tanımı	37
1.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Tarihi Gelişimi	38
1.2.3. Yapılandırmacılık ve Felsefe İlişkisi.....	40
1.2.4. Yapılandırmacı Yaklaşımın Yönelik Eleştiriler	40
1.2.5. Yapılandırmacı Yaklaşımın Eğitime Yansıması	42
1.2.6. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları	42

1.2.6.1. Bilişsel Yapılandırmacılık	43
1.2.6.2. Sosyal Yapılandırmacılık	44
1.2.6.3. Radikal Yapılandırmacılık	46
1.2.7. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğrenme ve Öğretme	46
1.2.8. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğrenme Ortamları	49
1.2.9. Yapılandırmacı Yaklaşımında Ölçme ve Değerlendirme Süreci ..	50
1.2.10. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğrenci	51
1.2.11. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmen	52
1.3. Öz yeterlik	55
1.4. Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılıkları ile Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlikleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar	57
1.4.1. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlikleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	57
1.4.2. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlikleri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	60
1.4.3. Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılıkları ile İlgili Yapılan Çalışmalar	61
1.4.4. Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılıkları ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	62

2. BÖLÜM

YÖNTEM.....	65
2.1. Araştırmanın Yöntemi.....	65
2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	65
2.3. Verilerin Toplanması	67
2.4. Veri Toplama Araçları	67
2.4.1. Kişisel Bilgi Formu	68
2.4.2. Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği	68
2.4.3. Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği	69

2.5. Araştırmanın Verilerinin Toplanma Süreci	71
2.6. Verilerin Analizi	72

3. BÖLÜM

BULGULAR.....	77
3.1. Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılık Düzeyleri.....	77
3.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bireysel Yaratıcılık Düzeyleri	78
3.3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bireysel Yaratıcılık Düzeyleri	79
3.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Bireysel Yaratıcılık Düzeyleri	80
3.5. Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Bireysel Yaratıcılık Düzeyleri	81
3.6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Bireysel Yaratıcılık Düzeyleri	81
3.7. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri	82
3.8. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri.....	86
3.9. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri.....	88
3.10.....Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri.....	89
3.11..... Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri.....	90
3.12..... Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançları	91
3.13..... Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılıkları ile Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançları	93

4. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 95

4.1. Sonuçlar ve Tartışma..... 95

4.1.1. Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma..... 95

4.1.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Bireysel Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 98

4.1.3. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Bireysel Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 99

4.1.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Bireysel Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 101

4.1.5. Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Bireysel Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 103

4.1.6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkeni Açısından Bireysel Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 104

4.1.7. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançları 105

4.1.8. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 107

4.1.9. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 109

4.1.10. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 111

4.1.11. Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 112

4.1.12. Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılıkları ile Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançları 114

4.2. Öneriler 116

4.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	116
4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	119
KAYNAKÇA.....	121
EKLER.....	155
EK 1: Evren Büyüklüğü	155
EK 2: Güven Düzeyi	156
EK 3: Ölçekler.....	157
EK 4: Araştırma İzin Belgeleri.....	160
EK 5: Etik Kurul İzin Belgesi	161



TABLÖLAR

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	66
Tablo 2: Öz Yeterlik Ölçeğinin Faktörlerindeki Madde Sayıları ve Faktörlerin İç Tutarlılık Katsayıları	70
Tablo 3: Bireysel Yaratıcılık ve Öz Yeterlik İnanç Ölçeklerinin Normallik Testi Sonuçları	73
Tablo 4: Değişkenlerin Normallik Testi Sonuçları	73
Tablo 5: Bireysel Yaratıcılık Ölçeğinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	77
Tablo 6: Bireysel Yaratıcılık Düzeyinin Yaş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Değerleri	79
Tablo 7: Bireysel Yaratıcılık Düzeyinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Mann Whitney U Değerleri.....	80
Tablo 8: Bireysel Yaratıcılık Düzeyinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi Değerleri.....	80
Tablo 9: Bireysel Yaratıcılık Düzeyinin Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Değerleri	81
Tablo 10: Bireysel Yaratıcılık Düzeyinin Okul Türü Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Değerleri	82
Tablo 11: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	83
Tablo 12: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	85
Tablo 13: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyinin Yaş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Değerleri	87
Tablo 14: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Man Whitney U Testi Değerleri.....	88

Tablo 15: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyinin Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Değerleri	89
Tablo 16: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Man Whitney U Testi Değerleri.....	91
Tablo 17: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyinin Okul Türü Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Değerleri.....	92
Tablo 18: Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılıkları ile Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Spearman-Brown Testi Değerleri.....	93

ŞEKİLLER

Şekil 1: Yaratıcılık Süreci ve Aşamaları	17
Şekil 2: Beynin Temel Bölümleri	28
Şekil 3: Yaratıcılığın Tarzına Göre Sınıflandırılması	29
Şekil 4: Yaratıcı Okulun Bileşenleri	32
Şekil 5: Yapılandırmacılık Kuramları	43
Şekil 6: Bireysel Yaratıcılık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	69
Şekil 7: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	71

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları üzerinde durulmakta ve araştırma konusu ile ilgili tanımlara yer verilmektedir.

Araştırmanın Problem Durumu

Gün geçtikçe yaşanan gelişmeler bireyin niteliklerinde de beklentiler doğurmuştur. Bu nitelikler de yaratıcılık, öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, empati kurma, kendini gerçekleştirme gibi bireye özgü becerileri içermektedir. Bireylerde istenen bu becerileri geliştirmenin yolu da eğitimin yapılma şekli ile ilişkilidir (Jia, 2010). Bu nedenle eğitimin nasıl yapılması ve nelerin değişmesi gerektiği tartışılan bir nokta olmuştur. Eğitim süreci bilginin doğrudan aktarıldığı, öğrencinin sadece dinleyici olduğu ve öğrencilerin uygulama sürecinin ihmal edildiği ve bir süre sonra kendi başına düşünmeyi reddettiği geleneksel yaklaşımdan uzaklaşarak öğrencinin aktif olduğu, yaparak yaşayarak öğrendiği çağdaş bir yaklaşıma doğru evrilmiştir. Bu yaklaşım ile birlikte bireyin durağan kalması neredeyse imkansızlaşmış ve belirli bir dinamizde hareket etme gerekliliğini doğurmuştur. Bu hızlı hareket, eğitimde geleneksel yaklaşımların geride bırakılıp yeni yaklaşımların tercih edilme gereksinimini ortaya çıkarmıştır (Koç Erdamar ve Demirel, 2008).

Eğitim sisteminde öğrenenin en donanımlı şekilde yetiştirilmesi eğitimin başlıca hedefidir (Berner, 2013). Bu hedefle birlikte anlatılacak olan konu belirlenir ve bu doğrultuda dersin kapsamı çizilir. Dersin kapsamının çizilmesinden sonra öğrenme, öğretme sürecinin planlaması yapılır. Tüm bu işlemler gerçekleştikten sonra nasıl ve ne kadar etkili bir eğitim yapıldığını belirlemek üzere değerlendirme süreçleri tasarlanır böylece bir eğitim programı geliştirilmiş olur. Ülkelerin eğitim programları yetiştirilmesi istenen bireyde bulunması gereken özelliklere göre güncellenmektedir. 2005 yılı öncesi davranışçı yaklaşım Türkiye’de eğitim sisteminde etkili olan yaklaşımdı. Bu yaklaşım doğrultusunda öğrenci pasif konumdaydı, öğretmen dersi anlatan, öğrenci ise dersi dinleyen

konumdaydı. Yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte öğrencilerin eleştirel, yaratıcı düşünme, empati yapma gibi üst düzey düşünme becerileri önemsenmeye başlandı (Özden, 2013).

Davranışçı yaklaşımın benimsendiği bir eğitim sisteminde öğrenen, verilen bilgiyi tekrar eden, ezberci bir sistemle öğrenmeyi sağlamaktaydı. Bu yaklaşım doğrultusunda hazırlanan eğitim programları ile öğrenen ve yetişen bireyler her yönde yetkin ve aktif olamıyorlardı (Gökçe, 2009). Modern dönemin ihtiyaç ve isteklerine yeterli düzeyde katkı sağlayamayan davranışçı yaklaşım birçok ülke tarafından terk edilmiş ve eğitimde yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir (Bayraktar, 2015). Türkiye’de de 2005 yılından itibaren eğitim programlarının temel aldığı yaklaşım yapılandırmacı yaklaşım olarak benimsenmiştir (Güneş, 2010). Eğitim programlarının temeli olan yapılandırmacı yaklaşım bireyleri bulunduğu döneme ayak uydurabilen yaratıcı düşünebilen, aktif kişiler haline getirmeyi amaçlar. Eğitim programlarının dayandığı yaklaşım, öğrenenin öğretmenden gelen bilgileri tekrarladığı, ezber yöntemine dayanan öğrencinin aktif olmadığı davranışçı yaklaşım değil, bireyin öğrenmeyi öğrenmesini hedefleyen, öğrenilen bilginin yorumlanıp işlevsel olarak kullanılmasını ön gören yapılandırmacı yaklaşım olmuştur (Çubukçu, 2010). Yapılandırmacı yaklaşım temel alınan eğitim programları Türkiye’de 2005 yılı itibariyle uygulanmaya başlanmıştır. Aynı eğitim programlarının bu yaklaşım ile uygulanması hala devam etmektedir (M.E.B, 2005).

Yapılandırmacı öğrenme teorisi bir istisna değildir, kökenleri esas olarak felsefe ve psikolojiyi içerir (Aydın, 2020). Yapılandırmacılık, bir düşünce olarak, yeni bir öğrenme felsefesidir (Yurdakul, 2010). Yapılandırmacılığın felsefi kökeni ilk çağ düşünürlerine kadar dayandırılabilir. İlk çağın önemli filozoflarından Sokrates’in “bilgi sadece algıdır” düşüncesinden hareketle yapılandırmacı yaklaşımın temsilcisi olduğu varsayılmakta ve bu düşüncesi yapılandırmacılık öğretimi için başarılı bir model olarak görülmektedir (Akpınar, 2010). Kant’ın rasyonalizm ve ampirizmin entegrasyonu üzerine yaptığı çalışmalar da yapılandırmacılığa işaret etmektedir (Bayraktar, 2015). Ona göre, özne doğrudan dış dünyaya

açılmaz. Özne, yalnızca içsel olarak oluşturulmuş temel bilişsel kurallarla deneyimler düzenleyebilir ve bilgi geliştirebilir (Şişman, 2010). Daha sonra, yapısalcılık metodolojisinin postyapısalcılığa aktarılmasıyla birlikte, rasyonalizmin mutlak statüsü daha da bozulur. Yapılandırmacılık öğrenme teorisi, bilişselciliğin gelişmesinden ortaya çıkar ve yeni bir öğrenme teorisine dönüşür (Jia, 2010).

Psikoloji perspektifinde, yapılandırmacılık düşüncesinin gelişimine çok katkıda bulunan ve onu sınıflara ve öğrencilerin öğrenme ve gelişimine uygulayan ilk bilim insanları Dewey, Piaget ve Vygotsky'dir (Delacampagne, 2010). Dewey, deneyimlerin üretilmesi ve reformuna vurgu yaparak deneysel öğrenme teorisini ilerletir. Piaget, modern yapılandırmacılığın öncüsü olarak kabul edilmektedir. 1972'de Piaget, “asimilasyon” ve “konaklama” kavramlarını öne sürmüştür (Yurdakul, 2010). Ona göre tanıma, öznenin kendine özgü tanıma yapısıyla nesneyi etkilemesi, özne ile nesne arasında bir denge kurması anlamına gelir. Psikolojik fikirlere dayanan Piaget, tüm bilginin dış kökene sahip olduğunu ve öğrencilerin bilişsel gelişiminin bilgi alma sürecinde doğal olarak gerçekleştiğini düşünür yani bilginin öğrenme süreci aynı zamanda bilginin inşa sürecidir (Özel ve Bayındır, 2010).

20. yüzyıla gelindiğinde ise Vygotsky, modern yapılandırmacılığın oluşumunun temelini oluşturur. Onun fikrine göre, öğrenme sosyal bir yapıdır. Bireysel öğrenme belirli bir tarih ve sosyal arka plan altındadır (Jia, 2010). Öğrenilenler yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi alınmaz, öğrenen tarafından yeni karşılaştığı bilgiyi yorumlandırılarak yapılır. (Özden, 2013). Öğrenenin önceden edindiği tecrübeleri, yeni öğrendiği şeylerin yapısını meydana getirir (Fosnot ve Perry, 2007). Bilgi bir konu üzerinde değil öğrenenin zihninde tasarladığı biçimde ortaya çıkar (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Yapılandırmacı yaklaşımda temel düşünce, öğrenenin bu süreçte şemaları üzerinde öz düzenleme yapması ve geliştirmesidir. Bundan dolayı da öğrenenin aktif olması beklenir (Bada ve Olusegun, 2015). Bu yaklaşımda öğrenciler bilgiye kendisi ulaşır, araştırmayı ve yaşantısına aktarmayı öğrenir (Rousseau, 2011). Birey öğrenme sürecine

aktif olarak katılarak öğrenme stiline göre becerilerini geliştirir. Okul hayatında kendi öğrenme sürecinde aktif olarak kendini tanıyıp eksi ve artı yönlerini keşfeder ve kendi öz düzenlemesini yapar (Erdem ve Demirel, 2002).

Yapılandırmacılık, bilginin müzakere yoluyla bireylerin ve diğerlerinin sosyal inşası olduğunu kabul eder (Holloway, 1999). Bu nedenle, bilgi oluşturma sürecinde öğrenenler başkalarıyla iş birliği yapmalı ve iletişim kurmalıdır. İş birliği ve iletişim ortamında öğrenciler pasif bilgi almak yerine görüşlerini genişletebilirler (Senemoğlu, 2003). Bunların sağlanması için öğrenme ortamları da öğrenenlerin bilgi sistemlerini kurmalarına, yenilikçi ruhlarını ve problem çözme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Turaşlı, 2012). Öğrencilerin iş birliği yapması ve becerilerinin ortaya çıkarması için, içinde bulunduğu eğitim ortamı, yapılan etkinlikler ve imkanlar oldukça önem arz etmektedir (Liu, 2010). Eğitim ortamı öğrencinin problemin farkına varmasına, ve anlayarak sınır getirmesine , denenceler kurmasına, akranları ile birlikte çalışmasına imkan verecek şekilde düzenlenmeli ve öğrenci bu ortamda kendini sıkılmış ve korkak değil; meraklı ve özgür hissetmelidir (Bingham, 2004). Öğrencinin ifade etme özgürlüğünü, bağımsızlığını, meraklı, araştırmacı kişiliğini, yaratıcılığını, öz güvenini sarsacak durumlar engellenmelidir (Çetin, 2012). Böyle bir durum ile karşılaşıldığında öğrencinin öz güveni düşerek yaratıcılığının gelişmesi beklenemeyeceğinden dolayı sınıf ortamı ve etkinlikler, dikkat çekici ve yeni şeyler öğrenme isteği uyandıran, bireysel farklılıkları ve farklı becerileri olan öğrencileri de kapsayan bir öğrenmeye uygun olarak düzenlenmelidir (Bada ve Olusegun, 2015).

Yapılandırmacı öğrenme ortamında ve etkinliklerine uygun olarak düzenlenen bir sınıfta düz anlatım yapılmaz bundan dolayı öğrenci kendi bilgisini yapılandırabilir (Kırıçoğlu, 2009). Bu ortamda araştırma-soruşturma, eleştirme ve yaratıcılık gibi becerilere önem verilir. Öğrenen bireylerin üreten, kendini ifade etme yeteneğine sahip olan, iletişim kurmada aktif, sorgulayıcı gözle bakan taslak ve ön çalışma yapan, öğrendiklerini kendi yaşamına aktaran, yaratıcı düşünen bireyler olması

istenir ve bunun için çaba gösterilir (Akbaba ve Kaya, 2015). Yapılandırmacı yaklaşım uygulanan sınıf ortamı, öğrencileri öğrenme ortamında pasiflikten aktifliğe yönlendirip, özgür ve yenilikçi düşünmeyi aşılarak problemlere yenilikçi bir bakış getirerek çözüm üretme becerisini kazandırmayı hedefler (Fox ve Schirrmacher, 2014). Öğrenenler araştırma yapmadan, sorgulamadan kendilerine yönlendirilen bilgilerin yerine, bu süreçte kendi öz düzenleme ve kişisel becerilerini ön plana çıkarmaya yönelirler ve bilişsel becerilerini geliştirirler; böylece öğrenenler bu süreci , zihinlerinde canlandırdığı gibi zor ve zahmetli bir işten ziyade keşfedilecek yenilikler olarak görmeyi hedefler (Elibol, 2012). Bu hedef doğrultusunda öğrenmeye karşı güdülenme sağlanarak özgün ve yaratıcı öğrenme aktivitelerine yönelim sağlanır (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı eğitimin uygulandığı sınıf ortamlarında öğrencilerin ekranları ile daha fazla etkileşimde bulunmalarına imkan tanıyan, iş birliğine dayalı öğrenme ve problem çözme gibi öğrenenlerin ön planda olduğu yöntemlerden faydalanılır (Öztürk Aynal, 2010). Böylece öğrenenlerin problem çözme becerileri ve yaratıcılıklarının gelişmesi beklenir. Öğrencilere yapılandırmacı yaklaşım ortamı ve etkinlikleri düzenleme görevine sahip olan öğretmenin de bunu uygulaması için bireysel yaratıcılık düzeyi oldukça önemlidir (Turaşlı, 2012). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmeyi hedefleyen bir eğitim programının başarılı sonuçlar elde edebilmesi için , yaklaşımı ve etkinlikleri yürüten öğretmenlerin de belirli özelliklere hakim olması gerekir (Liu, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşımda bahsedilen yaratıcı etkinlikleri ve sınıf ortamını düzenlemede ise öğretmenler ön plana çıkmaktadır (Cheung, 2012). Bu yaklaşımda öğretmenin rolü öğrenci ile etkileşimli, simülatif,yol gösterici bir öğrenme ortamı yaratmaktır (Cobb ve Steffe, 2011). Yapılandırmacı yaklaşımda ön görülen öğretmen özgür düşünceli,modern dünyaya ayak uyduran,kendini yenileyen, bireysel özellikleri önemseyen, alan bilgisine hakim olmakla birlikte bilgiyi öğrenenlerin çabası olmadan sunan değil öğrenen kişilerle beraber öğrenmeye açık olmalıdır (Lemke, 2014). Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenden beklenen;bireysel

farklılıklara uygun etkinlikler yaratma, öğrenenleri cesaretlendirme, akranlar arası ve öğretmen-öğrenci arasında işbirliğini teşvik etme, öğrencilerin fikirlerini açıkça söyleyeceği, sorularını özgürce ifade edecekleri ortamları oluşturarak birden fazla bakış açısı keşfedilebileceğini ve gerçeğin kişiler için bir yorum sorunu olduğunu bildirmek gibi niteliklere sahip olmalıdır (Brooks, 1999). Öğretmen çeldirici ve düşündürmeye yönelik problemler sunarak öğrenenleri yaratıcı düşünmeye ve sorunları çözmeye yöneltir. Öğretmen, öğrenene sorular yöneltse de neyi nasıl düşüneceği hakkında ipucu vermez (Cleaver ve Ballantyne, 2014). Öğretmen, kuzey yıldızına benzer, öğrencinin nereye gitmesi gerektiğini söylemez kendi yolunu bulmasına yardımcı olur (Orlich ve öte., 2012). Bahsedilen tüm öğretmen özelliklerinin yanında öz yeterlik inançları da en önemli niteliklerden birisidir çünkü programların uygulanmasında bireyin öz yeterlik inancı, bir işi nasıl yapacağını ve ona karşı ne kadar yeterli hissettiğini belirleyen önemli bir duygudur. Birey kendisini ne kadar yeterli hissederse o işte o denli başarılı olacaktır. Bundan dolayı bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşım modelini uygulayan öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki araştırılmış ve birbiri ile yakından ilişkili olan bu kavramların birbirine etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri de yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları da hem ayrı ayrı hem de birbiri ile anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Fakat elde edilen sonuçların davranışa yansımadağı, öğretmenlerin kendilerini bu denli nitelikli bulurken öğrencilerin sınav ortalamaları ve ders başarılarının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaratıcılığını ve öz yeterlik becerisini kullanmasını engelleyen bireysel ve toplumsal faktörler olduğu görülmektedir. Bu faktörler bireyin psikolojisi, sosyalleşme problemleri, mesleki anlamda bilgi yanlışlığı ve eksikliği, öz güven eksikliği, hata yapmaktan korkma, motivasyon eksikliği, mükemmeliyetçi ve detaycı olma, yeni fikirlere kapalı olma gibi özellikler olarak sıralanabilir (Doğan, 2010). Bireysel engeller kişinin kendine koyduğu bir duvardır ve kendisinden başka kimsenin

aşamayacağı niteliktedir. Toplumsal etkenler ise baskıcı ve engellerle dolu olan bir toplumda bireyin özgür düşünce ortamının kısıtlanmasıdır (Çetin, 2012). Geleneklerine bağlı toplumlar da tekdüze devam eden sistemde düzene getirilmek istenen yenilikler ve fikirler kabul görmeyebilir ya da güvensizlik yaratır bu nedenle toplumların bireylere karşı tutum ve kısıtlamaları ya da özgürlük sağlamaları yaratıcılığın ve bireyin öz yeterlik inancının ortaya çıkmasında önemli bir rol oynar (Uçar, 2015). Toplumda sürekli ifade edilen belirli kalıplar da (eskiye alışma yeniye reddetme, kendini geliştirmeme ve öz farkındalığa sahip olmama) yaratıcılık ve bireyin öz yeterlik inançlarının engelleri olarak görülebilir. Bu çalışmada da yüksek olan becerilerin kullanılamama ve programlara aktarılamama nedenleri bu engeller olarak düşünülebilir. Öğretmenin ve eğitim programlarının bu içeriklerden mahrum kalması ve öğrenciyi bireysel olarak yönlendirememesi de bu becerilerin körelmesine neden olabilir.

Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacı yaklaşım öğreneni merkeze alan, yeni şeyler ortaya çıkarmaya çalışan paylaşım ve etkileşime dayalı bir yaklaşımdır. Paylaşım ve etkileşim konusunda da öğrenen kişilere rehberlik ederek eğitim programlarına ve öğretim yöntem tekniklerine modeli doğru bir şekilde entegre edecek ve uygulayıp başarı elde edecek kişi öğretmenlerdir. Yapılandırmacı yaklaşımın başarılı bir biçimde uygulanması için öğretmenler eğitimde mutlak bilgiyi öğreten, telkin edici, başlatıcı konumundan uzaklaşarak öğrencilerin bilgiyi inşa süreçlerinde yardımcı olan konumunda olmalıdır. Bunun için de öğretmenlerin belirli kalıplara girmemesi, tek bir öğretim yöntemini benimsememesi, kendi doğrularını önemseyip diğer yeni düşüncelere kapalı olmaması, yeniliklere açık olması gerekmektedir.

Türkiye’de 2005’te meydana gelen eğitim programlarında temel alınan yaklaşımın değişmesi ile öğretmenlerin günlük öğretim faaliyetleri ile birlikte yalnızca öğretim teorisi değil, öğretmenlerin öğretime karşı görüşlerinin de değişmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğretim sürecinde öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerini yeni bilgilerin büyüme

noktası olarak baz almaları gerektiği düşünölmelidir. Baz alınan bu noktada öğretmen öğrenenin yeni şeyler keşfetmesine, zihnini aktif tutmasına ve tüm olasılıkları düşünmesine yardım etmelidir. Öğrencilere, yeni ve eski bilginin karşılıklı bağlantısını sağlayarak, orijinal bilgilerden yeni bilgi ve deneyim üretmeleri için rehberlik edecek olan öğretmenlerin de bu yaklaşımı uygularken bireysel yaratıcılıklarını nasıl ve ne derece kullandıkları, yapılandırmacı yaklaşıma karşı öz yeterlik ve tutumları da oldukça önem arz etmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak geliştirilen öğretim programlarının uygulandığı süreçte eğitimi sadece istendik davranış geliştirme süreci olarak değeriendirmek yeterli olmamaktadır çünkü yaratıcı düşünce ve problem çözme gibi yetenekler beynin bazı bölömlerinde oluşmakta ve eğitim de bu bölgeleri çalıştırmaya doğru yönelmektedir bundan dolayı eğitimcilerin yaratıcılık hakkında önce kendi düşöncelerini değıştirmeleri beklenmektedir. Eğitim süreçlerini bu becerilere göre düzenleyecek olan öğretmenin de bu becerileri ne kadar kullandığı ve geliştirdiğı önem arz etmektedir.

İlk olarak öğretmenin yapması gereken kendi yeteneklerini keşfetmek ve keşfettiğı yeteneklerini uygulayacağı öğrenme ortamlarını oluşturmaktır. Öğretmenlerin bir diğer niteliğı ise öğrenenleri toplumda yaratıcılıklarını kullanarak üreten, sorgulayan, araştıran bir bireye dönüştürürken onlara örnek olacak davranışlar yapmaktır. Bu nedenle öğretmenlerin yaratıcı bireyler olmaları gerektiğı söylenebilir.

Sınıfta öğrencilerin yaratıcılığını geliştirme sürecinin oluşturulabilmesi için ise öğretmenin sabit fikirli bakmayarak özgün bir tasarımcı olması gerekmektedir. Bireylerin yaratıcılığını geliştirme sürecinde öğretmenler her çocuğun biricik olduğunu kabul ederek kişisel beceri ve özelliklerini objektif olarak değeriendirerek her çocuğun en fazla seviyede yararlanabileceğı öğtlemi tasarlamalıdır. Farklı bakış açısı geliştiren öğretmenler çevresinde bulunan materyalleri farklı şekilde kullanarak yaratıcılıklarını ortaya koyarlar ve etkili bir öğretim süreci gerçekleştirirler.

İstendik davranışları kazandırmak için sadece öğretmen özellikleri değil,

aynı zamanda ğretim programları da yaratıcılığın kaderini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Öğretmen ne kadar harika olursa olsun, ğretim programları yaratıcılıktan ne kadar uzaksa, gelişimi desteklemeyebilir. Yaratıcılığı destekleyen yapılandırmacı yaklaşım da bundan dolayı bu çalışmada önemli görölmüş ve yaklaşımı uygulayan öğretmenler ile ilişkilendirilerek araştırılmak istenmiştir. Öğretmenlerin uyguladığı ğretim programının temel aldığı yaklaşıma karşı bireysel yaratıcılık düzeylerini ve öz yeterlik inançlarını araştırmayı amaçlayan bu çalışma öğretmenlerin içinde bulunduğu sistemde ne kadar etkili olduğunu ve bu yaklaşımı bilinçli bir şekilde uygulayıp uygulamadığını belirlemek amacıyla yapılan çalışma olduğu için alan yazına katkı sağlaması açısından gerekli görölmüştür.

Çalışmanın konusu olan yaratıcılık, yapılandırmacı yaklaşım ve öz yeterlik kavramının yanında bazı demografik özelliklerin de (yaş, cinsiyet, kıdem yılı, eğitim durumu) incelenmesi alan yazın için büyük bir zenginliktir. Bu bağlamda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygularken bireysel yaratıcılıkları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin belirlenme sürecinde bu demografik özellikler de göz önüne alınarak kapsamlı bir araştırma yapılması ve böylece alan yazına daha kapsamlı bir araştırma ile katkı sunulacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Yapılandırmacı yaklaşım kavramının 21. yüzyıl eğitim sistemi ile birlikte öğretmene yüklediği misyon değişmiş ve öğretmenleri yaratıcılıklarını geliştirmeye, çağa ayak uydurmaya, özgün etkinlikler planlamaya, kısacası öz yeterliklerini düzenlemeye yöneltmiştir. Öğrenciyi aktif kılan yaklaşımda, ezber ve aktarma bilgi reddedildiğinden dolayı öğretmenin bu süreci kurgulama becerisini kullanması gerekmektedir. Bu yaklaşım dahilinde öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları önemli bir boyut kazanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir eğitim programının başarılı olması için, programın uygulayıcısı öğretmenlerin bu yaklaşımı bireysel yaratıcılıklarını kullanarak nasıl uyguladığı ve bu programa karşı öz yeterlik inançları da birbirleri ile çok yakın ilişki içinde bulunan iki kavram olduğundan dolayı bu araştırmanın konusu olarak seçilmiştir. Bu

araştırmada öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini “ğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik ilişkin öz yeterlik inançları ile arasında ilişki var mıdır?” oluşturmaktadır. Bu problem doğrultusunda araştırmada aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Alt Problemleri

1-Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri nasıldır?

2-Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri,

a-Yaşlarına,

b-Cinsiyetlerine,

c- Eğitim durumlarına,

d- Kıdem yılına,

e-Görev yapılan okul türlerine, göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3-Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik düzeyleri nasıldır?

4-Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları,

a-Yaşlarına,

b-Cinsiyetlerine,

c- Eğitim durumlarına,

d- Kıdem yılına,

e-Görev yapılan okul türlerine göre, anlamlı bir fark göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan Kırklareli ili ve ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerle sınırlıdır. Aynı zamanda araştırmada belirlenen ölçek araçlarından elde edilen verilerle de sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıtları (Varsayımları)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulanan ölçme araçlarında yer alan sorulara verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır. Öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasında olumlu bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Tanımlar

Yaratıcılık: Latince “creare,” İngilizce “create” sözcüğüne karşılık gelen yaratıcılık kelimesi yeni şeyler yaratmak, meydana çıkarmak, bulmak, keşfetmek, yenilik anlamlarına gelir (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2020).

Öğretmen: Mesleği bilgi öğretmek olan kişi; hoca, muallim, muallime (TDK, 2023).

Yapılandırmacı Yaklaşım: Öğrenenin kendi becerileri, güdülleri, inançları, tutumu ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan bir karar verme sürecidir. Birey öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve aktiftir (Ülgen, 1994).

1. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yaratıcılık, yapılandırmacı yaklaşım kavramları ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmektedir. Öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları kısmı için yaratıcılık alt boyutları ile açıklanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım ve bu yaklaşımın alt boyutları, uygulamalarına yer verilmiştir. Öz yeterlik kavramı ve öğretmenlerin öz yeterlik inançları da konu başlıkları halinde verilmiş ve bu kavramlar arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerinde durulmuştur.

1.1.Yaratıcılık

Gün geçtikçe bilgiye ve yeni fikirlere ulaşmak basit bir hal almakta ve insanlar üretmekten ziyade üretileni tüketme eğilimine yönelmektedir. Başkalarının takipçisi olan insan, üretilen bilgileri alır ve üretilenlerin tüketicisi olma yolunda ilerleyerek kolay olanı yapar. Zor olan ise üreten olmak ve dikkat çekmektir (Atalay, 2023). Yeni fikirler üretmek için ise kişiye özgü ve diğerlerinden farklı fikirler ortaya atmak kıymetlidir (Doğan, 2010). Bu fikirleri üretme kapasitesine sahip insanlar diğerlerine göre elinde var olanla yetinmeyen, yeni bir şeyler söylemeye ve denemeye istekli kısacası yaratıcı bireylerdir (Craft ve Jeffrey, 2004). Basit ya da karmaşık olmak üzere yaratıcılık, yaşamın her alanında var olmakta sanatta, evde, işte, reklamlarda ve en önemlisi de buralarda etkin olan bireyin yetiştirildiği eğitim alanında oldukça önem arz etmektedir (Dağlıoğlu, 2015). Yaratıcılığın eğitim alanında daha fazla gelişmesi için bu becerinin doğasının anlaşılması vasıtasıyla öğrenme süreçlerinde de bu durumun kaçınılmaz olduğu ön görülmektedir.

1.1.1. Yaratıcılığın Önemi

İnsanoğlu var olduğundan beri her birey birbirinden çok farklı becerilere sahip olmuştur. İnsanoğlunun yararına olan bütün yeni gelişmeler rutinin dışına çıkılması ve buluşların tetiklenmesi ile ortaya çıkmıştır

(Ceylan, 2008). Mucitler, bilim insanları, araştırmacılar farklı alanlarda özgün şeyler ortaya koyarak adını geleceğe taşımıştır. Bu bireyleri diğerlerinden ayıran özellik ise kuşkusuz yaratıcılık kavramı olmuştur. 21. yüzyılda bireyden beklenen en önemli yetkinliklerin başında gelen yaratıcılık bireyden beklenenleri değiştirmiştir (Orhon, 2011). Farklı bakış açıları geliştirerek problem çözme becerisine kadar bireyin performansına etki eden yaratıcılık hem eğitimde hem hayatta pratik, yenilikçi ve fayda sağlayıcı düşünmek açısından önemlidir (Luecke, 2011). Hızlıca tüketilen ve sindirilen tekrar edici ve yararsız bilgilerin karşısında yeni, dikkat çekici, yararlı içerikler üretmek bireyden beklenenlerin başında gelmektedir. Bu sebeplerden de anlaşılacağı üzere yaratıcılık her dönemde bireyin ihtiyaç duyduğu ve onu farklı kılarak ön plana çıkarmaya yarayacak bir nitelik olarak görülüp kişinin kendini iyi yönde geliştirmesi açısından önemli bir konu haline gelmektedir (Çağlar, 2010).

Yaratıcılık kavramı sahip olduğu önem dolayısıyla alan yazında yer almaya başladığı günden beri birçok kişi ve kurum tarafından tanımlanmak istenmiştir. Guilford (2008) yaratıcılığı birçok probleme sahip olan bireyin problem çözme becerisi olarak tanımlarken Torrance (1987) yaratıcılığı bir problem çözerken üretilen fikirler olarak tanımlamıştır. Problem çözme becerisinin yanında yaratıcılık; özgün düşünme, yeniliğe açık olma, esnek düşünme gibi değişik tanımlara da yer verilmiştir. Birgin (2016) 'e göre "üst düzey düşünme" süreçlerini önemsemesi açısından genel olarak "üretmek, yaratmak" olarak adlandırılmıştır. Önemi ve işlevinden ötürü eğitim hedefleri hiyerarşisinde en üst sıralarda konumlanan yaratıcılık, içlerinde Türkiye'nin de yer aldığı birçok ülkenin eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri halini almıştır.

1.1.2. Yaratıcılığın Tarihsel Gelişimi

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme, insanın meydana geldiği ilk andan beri var olduğu düşünülen bir kavramdır ancak öncelikle sanat, mimari, reklam gibi alanlarda öne çıkmıştır. Yirminci ve yirmi birinci yüzyılda ise eğitim, ekonomi, teknoloji, sağlık gibi birden fazla alanın gelişiminde anahtar bir sözcük olarak yerini almaktadır (Koray, 2005). II. Dünya Savaşı ardından

savunma ve askeri sistemler, uzay ve mühendislik alanlarında yaşanan hızlı ilerlemeler neticesinde, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yaratıcılık kavramının yanında, yaratıcı düşünme ve eğitimi üzerine çalışmalar artmış ve yaratıcı olma ve düşünme, eğitimin temel hedefi olarak ele almaya başlanmıştır (Rawat, Qazi ve Hamid, 2012; Shaheen, 2010). Yaratıcılık üzerine yapılan çalışmalar on dokuzuncu yüzyılda başlamasına karşın on dokuz ve yirminci yüzyılda pek gelişmemiştir (Andreasen, 2013). 1950 ve sonrasında Amerikan Psikoloji Derneği başkanı Guilford (2008)'un yaratıcılık üzerine yaptığı çalışmalar dikkatleri bu yöne çekmeyi başarmıştır (Kader, 2008). Bu çalışmalarda dünyada yaşamının bir gereği olarak problemlerin hep var olacağı ve bu problemleri çözmek için de yaratıcılığa ihtiyaç duyulduğuna vurgu yapılmış ve yaratıcılık konusuna karşı bir farkındalık oluşmuş araştırmacılar bu yöne doğru evrilmiştir. Psikologlar bireysel yaratıcılık testleri ve çeşitli envanterler geliştirmiş 1970 sonrası psikoloji alanında da önemli bir konu haline gelmiştir.

20. yüzyıl başlarına gelindiğinde ise James Mark Baldwin ve G.Stanley'in çalışmaları başlamış, Piaget, Vygotsky, Dewey de bu çalışmaları sürdürmüştür. Yaratıcılık kavramı 1960'larda hızla tanınmış ve araştırılmaya başlanmış olsa da daha çok birey özellikleri ve ortaya çıkan ürünler üzerinde olduğu için yetersiz bulunmuş ve eleştirilmiştir (Dağlıoğlu, 2015). 1980'li yıllarda ise eğitim, iş, devlet yönetimi gibi yaşamın birçok yerinde adı geçmiş ve farklı alanlarda çalışmalara konu olmuştur. 2000'li yıllarda tüm kültürleri kapsayan bilimsel gelişme ve evrensellik ilkesi doğrultusunda ise günlük yaşamda bireysel çalışmalardan sanata kadar her alana yayılarak karşımıza çıkmaya devam etmekte ve 21. yüzyıl becerisi olarak bireylerden beklenen bir yetkinlik konumuna doğru evrilmektedir (Doğan, 2010).

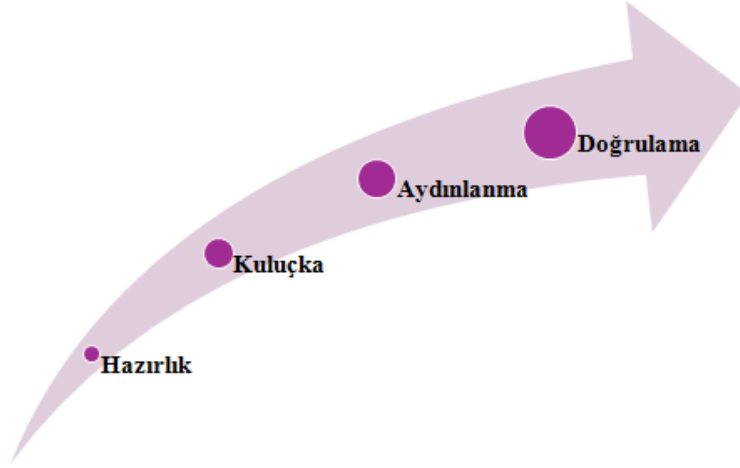
1.1.3. Yaratıcı Bireylerde Bulunan Özellikler

Yaratıcılık becerisi olan bireyler farklı kişilik özelliklerine sahiptirler ve yeni şeyler üretmek farklı yöntemler ile zihninde açıklığa kavuşturamadığı problemleri hızlı şekilde ve pratik netleştirirler (İraz ve Altınışık, 2016). Genel olarak kendisine uymayan mevcut kural ve kaideleri uygulamak

istememez ve farklı yöntemlerle kendilerine uygun yöntemleri tercih ederler böylece pratik düşünme, kendini tanıma ve öz düzenleme becerilerini yükseltirler (Çetin, 2012). Problem ve durumları kısa yoldan ve esnek düşünce sistemleri ile çözerler. Tek düze insanlar gibi düzenli şeylerden ziyade değişimi severler ve her yeni değişimde yeni şeyler deneyimlerler (Robbins ve Judge, 2012). Ön sezileri gözlem yeteneğinden dolayı güçlüdür. (Top, 2006). Yeni olanaklar araştırır ve üretirler. İç kontrol mekanizmalarını iyi biçimde kullanarak olaylar karşısında kendi davranışları sonucunda olayları kontrol edebileceklerini bilirler. Bu kişiler stres anında daha ılımlı ve sorunlara farklı perspektiflerden bakan yapıcı kişilerdir (Erdem ve Demirel, 2002).

1.1.4. Yaratıcılık Süreci ve Aşamaları

Yaratıcı fikirler, uygulamalar bir anda var olmaz. Belli bir süreç ve aşama gerektirmektedirler. Bireyle başlayan bu becerinin sonucunda ortaya yeni bir ürün çıkmaktadır. Bu ürün ortaya çıkarken karmaşık bir yapı sergilenmektedir (Arık, 1990). Birey ve yaşamı birbirine kaynaştırıp yaşam boyu süren ve sonu olmayan bir süreç olarak nitelendirilebilir (Luecke, 2011). Yaratıcılık süreci birçok bilim insanı tarafından değişik biçimde sınıflandırılmak istenmiş ve birçok farklı model geliştirilmiştir. Rawlinson (1995)'e göre hazırlık, çaba, kuluçka, aydınlanma, değerlendirme safhalarından geçilmesi gerekliken Petty, Heesacker ve Hughes (1997) bu süreci ilham (aydınlanma), eleme, çaba, değerlendirme, kuluçka şeklinde sınıflandırmıştır. Seltzer ve Bentley (1999) ise bu beceriyi süreç odaklı yaklaşımlarla açıklamış ve ihtiyacı belirlenmesi, var olan bilgilerin gözden geçirilmesi, bilgilerin sindirilmesi, ışığın sezilmesi ve tüm bu sürecin değerlendirilmesi şeklinde beş aşama şeklinde ele almıştır. Yaratıcılığa ilişkin birden fazla sınıflama ve aşama olsa da en yaygını Wallas (1926) 'ın oluşturduğu modeldir. Wallas bu süreci; hazırlık, kuluçka, aydınlanma, doğrulama olarak 4 başlık altında toplamıştır (Eysenck, 2020).



Şekil 1: Yaratıcılık Süreci ve Aşamaları (Wallas, 1926)

1.1.4.1. Hazırlık Aşaması

Yaratıcı eylemler ilk olarak insan beyninin bir problem veya bir durum karşısında odaklanması ile ortaya çıkmaktadır (Yeşilyurt, 2020). Problem karşısında detaylıca düşünmeyi ve araştırmalar yapmayı içeren bu aşamada öncelikle var olan sorun sezilir. Kavramlar öğrenildikten sonra aralarındaki ilişki belirlenir ve bu bilgiler hedefe uygun biçimde değerlendirilmiş olur. Bu aşama belirli genellemeler yapılarak yeni ilişkiler ortaya çıkarmayı gerektirir (Atalay, 2023). Yaratıcılık kavramı birden fazla kavram arasında özgün bağlantılar kurmayı içerdiğinden, oluşan düşünce sayısının farklı ve fazla olması oldukça önemlidir. Adıgüzel (2006)'e göre bu aşama zihnimizi ardından gelecek diğer bilgiler için ön hazırlığa soktuğundan önemli bir aşama sayılır. Hazırlık aşamasında başarılı olabilmek için bilginin doğru olarak saptanması ve saptanan bilgiye kişinin kendi sınırlarını zorlaması ile ulaşması gerekmektedir başka bir deyişle kişi problemi değişik yollarla ele almalı, farklı yöntem ve bağlar kurarak hiç düşünülmemiş olanı düşünmeye ve denemeye açık olarak belli başlı kalıplara yönelmekten kaçınmalıdır.

1.1.4.2. Kuluçka Aşaması

Hazırlık aşamasının ardından gelen bu aşama seçenekleri çoğaltarak yeni şeyler üretme kısacası veri toplama sürecidir (Midilli, 2019). Karar aşamasında farklı şeylerin seçildiği aşama çok uzun veya çok kısa sürebilir.

Kuluçka aşaması, birey başka işlerle ilgilenirken veya zihninde başka şeyler varken bilinç dışı olarak uğraşılmadan zihinde var olan dönem olarak düşünülmektedir. Kuluçkaya yatırma sürecinde sorunlar geçici olarak bir kenara bırakılarak daha sonra ilgilenilen sorun üzerinde farklı bakış açıları geliştirme başka bir deyişle hazırlık aşamasında toplanılan bilgilerin sindirilmesi ve kısa bir mola ardından uğraşılan işe geri dönme olarak adlandırılabilir (Memduhoğlu ve Uçar, 2020).

1.1.4.3.Aydınlanma Aşaması

Sorunun çözümü aydınlanma aşamasında bir anda fark edilir, birleştirilecek parçalar bir araya gelip bütünleşerek sonuca ulaşmaya fayda sağlar (Taş ve Müfettişi, 2002). Yaratıcılığın temellerini oluşturmak üzere düşünceler bu evrede zihinde var olur. Beyin zihinde var olan bir konunun dışında uyarı ve ilişkinin oluştuğunu fark eder. Sorunun çözümünde kullanılacak düşünce bir anda bulunarak kendini belli eder ancak her yaratıcı fikir en iyi fikir olmayabilir. Düşünceler genelde çok hızlı olarak hareket eder ve her yeni algılama sonrasında farklı ve geliştirilmiş düşünceler ve çözümler üretilebilir (Hong ve Kang, 2010).

1.1.4.4.Doğrulama Aşaması

Bulunan yeni yöntemin kullanılmaya elverişli olup olmadığının araştırıldığı bölümdür (Top, 2006). Geriye dönme yöntemi ile uygulamaya konmak istenen çözüm yolunun ne denli değerli olduğunun araştırılması gerekir (Çetin, 2012). Yaratılan fikrin uygulanma aşamasında yararlı olup olmadığını gözlemlemek için önem arz eden bir aşamadır. Bu aşamada ortaya çıkarılan fikirler bir araya toplanarak işe yarayacak olanlar ayrılır ve sonuca ulaşmak için değerlendirilir. Çok fazla farklı ve uygulanamayacak fikir zorlayıcı bir sürece dönüşebilir bundan dolayı mantıklı ve uygulanabilecek fikirleri tercih etmek gerekmektedir (Orhon, 2011).

1.1.5. Yaratıcılık Üzerinde Kişisel Özelliklerin ve Çevrenin Etkisi

Yaratıcılık tam olarak mantıksal ilerleyen bir süreç olmadığından “var, yok” diye tanımlanamaz (Yıldırım, 1998). Yaratıcılık kişilere ve koşullarına

göre farklı boyutlarda ve derecelerde olan bir düşünme becerisidir (Andreasen, 2013). Yaratıcı bireylerin bir süreç içinde izlenerek, yaşanan koşullara göre (aile, okul, çevre, kişilik özellikleri vb.) değerlendirilip göz önünde bulundurulması daha doğru olacaktır (Yavuzer, 1989). Doğuştan getirilen özellikleri değiştirmek pek mümkün olmasa da çevresel etmenler ile değiştirilmesi mümkün olabilir (Töremen, 2003). Çevre, bireydeki potansiyel becerinin ortaya çıkmasına ve gelişmesine olumlu ve olumsuz olarak katkı sağlayabilir. Yaratıcılık becerisi olan bireyin becerisi tamamen kaybolabilir veya çok fazla artabilir. Serbest ortam ve esnek düşüncelere açık olan çok yönlü deneyim sağlayan farklı bakış açılarına açık ortamlarda bireyin yaratıcılığı yüksek düzeylerde artış gösterecektir bundan dolayı kişisel özelliklerin ve becerinin yanında çevre faktörü de yüksek etkili bir unsurdur (Certo ve Certo, 2006).

1.1.6. Yaratıcılığı Geliştiren Faktörler

İnsanın bireysel özelliklerini etkileyen birçok faktör vardır (Doğan, 2010). Yaratıcılıkta bunlardan birisidir. Yaratıcılığı geliştiren ve engelleyen faktörlerin de olduğu düşünülmektedir. Yaratıcılığı geliştiren faktörler bireysel, toplumsal faktörler olarak başlık altında toplanmaktadır.

1.1.6.1. Bireysel Faktörler

Yaratıcılık, bireyin kendini ön plana çıkarması için içinde var olan güçtür (Rouquette, 2007). Yaratıcılık becerisi bireyde değişken miktarlarda bulunan ve belirli durumlarda ortaya çıkabilen bir nitelik olarak tanımlanır. Bazı insanlar yaratıcılık becerilerini geliştirir ve yeni bakış açıları oluştururlar. Bilinmedik durumları kendileri için bilinene döndürürler ve düşünme becerilerini en üst seviyede aktif kullanabilirler (Dağlıoğlu, 2015). Risk almayı seven bu kişiler yeni şeyleri deneyimler ve başlatıcı konumda olmayı severler. Eleştirilmek onlar için cesaret kırıcı bir davranış değil de kendilerini geliştirme aşamasında bir yardımcı olarak görülür (Robbins ve Judge, 2012). Yaratıcı insanları tanımlayan ve geliştiren kişilik özellikleri ise yeni deneyimlere açık, meraklı, bireysel, duyarlı, ön yargısız olmalarıdır. Temel felsefesi keşfetmek olan bu beceriye sahip olan kişiler keşfederken

dengelerini kaybedip sınırları zorlarken bir taraftan da kural tanımaz olurlar ve içten gelen sesi dinleyip hareket ettikçe merakına yenik düşerek yeni keşiflerin ortaya çıkmasını sağlarlar (Andreasen, 2013).

1.1.6.2.Toplumsal Faktörler

Yaratıcılık konusunda toplumdan gelen etkiler kişinin ailesi ve çevresi, din, gelenek, görenek ve toplum kuralları olarak tanımlanabilir (Çavuş, 2006). Yaratıcılığı geliştiren bir toplum için belirli koşulların oluşması gerekir. Bunlar: Özgür düşünme ortamı, fikir özgürlüğüne destek olma ve düşünce zenginliğinin bol olduğu bir çevredir (Genç, 2007). Böyle ortamlarda yaratıcı bir zihin yaratılması da muhtemeldir. İletişim ve başkaları ile fikir alışverişi yapılan ortamlar yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasına destek olduğundan ötürü oldukça önemlidir.

1.1.7. Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler

Yaratıcılığı geliştirenin yanında engelleyen faktörler de bulunmaktadır. Yaratıcılığı engelleyen faktörler 2 ayrı ana başlık altında sınıflandırılarak tartışılmıştır (Samen, 2008). Bunlar: Bireysel yaratıcılık, toplumsal yaratıcılıktır.

1.1.7.1.Bireysel Engeller

Her insanın içinde doğuştan getirdiği kimi beceriler mevcut olsa da insanoğlunu bu gücü kullanmaktan alıkoyan birtakım engeller de oluşabilir (Yanık, 2007). Yaratıcılığı engelleyen bireysel faktörler ise kişinin psikolojisi, sosyalleşme problemleri, bilgi yanlışlığı ve eksikliği, iş sahibi olamama korkusu, öz güven eksikliği, hata yapmaktan korkma, motivasyon eksikliği, sabırsız davranma, mükemmeliyetçi ve detaycı olma, yeni fikirlere kapalı olma gibi özellikler olarak sıralanabilir (Doğan, 2010). Bireysel engeller kişinin kendine koyduğu bir duvardır ve kendisinden başka kimsenin aşamayacağı niteliktedir.

1.1.7.2.Toplumsal Engeller

Toplumsal etkenler olumlu olduğu gibi olumsuz da olabilir ve bireye engeller koyarak yaratıcılığı özendirmek yerine baskılar (Durna, 2002). Baskıcı ve engellerle dolu olan bir toplumda bireyin özgür düşünce ortamı da kısıtlanmaktadır (Çetin, 2012). Geleneklerine bağılı toplumlarda tekdüze devam eden sistemde düzene getirilmek istenen yenilikler ve fikirler kabul görmeyebilir ya da güvensizlik yaratır bu nedenle toplumların bireylere karşı tutum ve kısıtlamaları ya da özgürlük sağlamaları yaratıcılığın ortaya çıkmasında önemli bir rol oynar (Uçar, 2015). Toplumda sürekli ifade edilen belirli cümleler de yaratıcılık engelleri olarak görülebilir.

1.1.8. Yaratıcılığa İlişkin Kuramlar

Yaratıcılık kavramı birden çok boyutu içermektedir. Bu boyutların hepsine hâkim olup yaratıcılık sürecini ayrıntılı bir biçimde ele almak ve açıklamak için çeşitli kuramlar ortaya atılmıştır (Yavuzer, 1989). Literatürde yaratıcılığa ilişkin birçok kuram bulunmaktadır bu kuramlara aşağıda yer verilmiştir.

1.1.8.1.Çağrışımsal Kuram

Düşünceler arasında birden çok ve bilinenin dışında ortaya çıkan çağrışımların düşünmenin temellerini ortaya çıkardığını savunan yaklaşımdır (Ergüven, 2014). Wexliard (1966) 'a göre yaratıcı teorilerin birçoğu çağrışımsal süreçlere dayanmaktadır. Çağrışımsal kuram modern psikolojiye Houston ve Mednick (1963) tarafından ortaya atılan yaratıcı sürecin birleştirici teorisi ile katılmaktadır. Çağrışımsal kuramın köklerinin Locke (1999), ve daha sonra Hume (2009)' un insan doğası ile ilgili araştırmaları ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Burada dikkat edilmesi gerekenlerden biri; insan zihninin farklı düşüncelerden uzak olma isteğinde olduğu görüşündedir, kişilerin düşünceleri genellikle herkesçe bilinen, özgünlükten uzak kavramlar olarak sınıflandırılmaktadır (Argun, 2012). Yaratıcılığın ve yaratıcı düşüncenin var oluşunun, birbiri ile aynı olan fikirlerin tükenmesi dolayısıyla olacağı düşünülmektedir (Runco, 2015). Orijinal fikirlerin çağrışım merkezine geç ulaşması, uzak düşüncelerin kendi

aralarında daha önce çağrışım yaptığını noktasına ulaşmamızı sağlamaktadır.

1.1.8.2.Psikoanalitik Kuram

Yaratıcılık, psikoanalitik kuramda savunma mekanizmaları üzerinden ele alınmaktadır (Argun, 2012). İnsan davranışlarını bireyin içinde bulunan potansiyeli kökenine alan psikoanalitik kuram, yaratıcılığın bireyin sahip olduğu potansiyel ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Ülgen, 1994). Freud (1915) yaratıcılık becerisini bireyin bilinçaltındaki düşüncelerin yani zihnin temelindeki ihtiyaç dürtüleri anlamına gelen id (alt benlik) kavramı ve karşı çıkılamayacak bir enerjinin bilinçli bir şekilde ortaya çıkışı olan libido kavramının bir araya gelmesi olarak açıklar. Cüceloğlu (2005)'e göre bu durum alt benliğin ve üst benliğin dengelenmesi şeklinde düşünülmektedir. Freud (1915)'a göre yaratıcılık aynı zamanda savunma mekanizmaları ile de aynı anlama gelmektedir. Bilinç düzeyinde ortaya çıkarılamayan enerjiye karşı insanın oluşturduğu savunma mekanizmaları olarak adlandırılabilir. Bir savunma mekanizması olan yüceltmenin ardından yaratıcı düşüncenin ortaya çıkacağını ve ortaya çıkan yaratıcı düşünme eserinin haz adı verilen duygu olduğunu savunmaktadır. Freud (1915)'e göre savunma mekanizmaları birbirinden oldukça farklı olsa da yaratıcılık ile psikolojik sorunlar arasında belirli bir ilişki vardır.

Freud (1915) düş kurabilme yeteneğinin bir bireyin oyunu bıraktığı çocukluk döneminden sonra kazanılmış bir beceri olduğuna değinmektedir ve bu düşünceye göre sanatçı kişilerin düş kurma yetenekleri oldukça gelişmiştir. Sanatçılar içinde yaşadığı topluma bilgi aktarma gerekçesiyle düş kurma yeteneğini sanatla somut hale getirir. Yaratıcılık becerisi ile ruhsal hastalıklar arasındaki ilişki araştırıldığında hastalar bir duygu durum bozukluğu olan nevroz döneminde içinde bulunduğu toplumdan koparak kişisel sınırlarını zorlar ve bunun bir neticesi olarak yaratıcı eserler ortaya çıkarmaktadır.

1.1.8.3.Hümanist (İnsancıl) Kuram

Temellerini Adler'in ortaya attığı Hümanist kuram bireyin iyiye ulaşması düşüncesidir (Doğan, 2010). Hümanist kuramı savunanlar, analitik kuramcılardan farklı olarak bireyin iyi sezgilere sahip olduğunu fakat toplumun kişiyi bozduğunu varsayar (Onur ve Zorlu, 2017). Parsıl (2012)'a göre yaratıcılığı birey bağlamında ele alan insancıl yaklaşımda yaratıcılık doğuştan getirilen bir beceri olarak düşünülmektedir. Bireyi merkez olarak kabul eden bu kurama göre, insanın özgür ve esnek olunan ortam ve durumlarda yaratıcılık becerisinin ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Bireyin tedirginlik hissettiği ve korku duyduğu ortamlarda ise yaratıcılık becerisinin ortaya çıkması neredeyse imkansızlaşır (Yavuzer, 1989). Yaratıcılık insancıl kuramda veya kötü olarak ele alınmaz. Her bireyde değişik biçimlerde kendini gösterir, insanlığa faydalı olacak yaratıcı ürünler ortaya çıkaran tarafın yanında, yaratıcılığı insanlığın zararına da kullanılabilen taraf mevcut olabilmektedir buna rağmen yaratıcılık bu alanda kişiye özgüdür ve sınır konulamaz (Cheung, 2012). İnsancıl yaklaşım için yaratıcı düşünce sonucu ortaya çıkan ürünün yararlı veya zararlı olarak kullanımı değil, bireyin yaratıcılığını kullanmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Adıgüzel, 2006).

1.1.8.4.Gestalt Kuramı

Gestalt kuramına göre davranış parçalardan oluşmaz ve bir bütün olarak kabul edilir. Gestaltçılar, bu düşünce ışığında yaratıcılığı; çözümlenmesi gereken problemlere işlevsellik kazandırarak sorunu tamamlanmamış kabul etmişler ve başka bir bütünde yeniden bulma olarak açıklamışlardır. Yaratıcılık kavramı bu kuramda “üretken fikir” ve “problem çözme” olarak ele alınmaktadır (Çelebi, 2012). Wertheimer (1945)'e göre problemleri çözmek için iki düşünce türü vardır. Bu düşünce türleri; A ve B problem çözme olarak ele alınmıştır. A türü problemler, kişilerin uzun süreli ve kalıcı problemin temelini öz farkındalıklarına dayalı olarak çözmesi olarak kabul edilirken; B türü problem çözümü ise, ezberci ve ortaya çıkan sorunun nedenini anlamaktan uzak olan problem çözme olarak kabul edilmektedir. Wertheimer (1945)' e göre B türünü tekrarlamalar her ne kadar belli

zamanlarda kullanışlı olsa da sürekli kullanılmasının, üretici düşünmeyi diğer bir deyişle yaratıcılık becerisini körelteceğini eleştirmiştir (Senemoğlu, 2003). Yaratıcılık, sorunları ortadan kaldırmak için kullanılan bir beceri olarak kabul edilmiştir. Bu kurama göre problemler bir bütün olarak kabul edilmeli ve parçalara ayrılıp kaynakları belirlenip yeniden yapılandırılarak yeni bir bütün ortaya çıkarılmalıdır. Bütün olarak tekrar yapılandırma bireyin yaratıcı olan özelliklerini açığa çıkarmaktadır.

1.1.8.5.Bilişsel Kuram

Bilişsel alanda Piaget (1971)'nin yapmış olduğu çalışmalar ışığında, bilişsel kuram; bilginin alınıp işlenmesi ve geri getirilmesi gibi süreçler ile ilgilenmiştir. Zihinsel süreçlerde insan davranışlarının temelini, bireyin kendiyle ilgili düşünceleri, öğrenmedeki deneyimleri ve çevresel faktörler oluşturmaktadır (Morris, 2002). İnsanın bilişsel süreçlerinden dolayı diğer varlıklardan daha nitelikli olduğunu kabul görmektedir. Bireyin bu sayede dış dünyada yaşananları içselleştirebileceği ve anlamlandırabileceği düşünülmektedir (Cüceloğlu, 2005). Feldman (1999) davranışın temelinde yer alan biliş, çevresel faktörler, eğitim süreçleri, geçmiş deneyimler ve öğrenmelerin kişinin yaratıcılığını da etkilediğine değinerek, Piaget (1971)'in gelişim aşamaları ve yaratıcı başarıma arasında bazı benzerlikler olduğunu vurgulamaktadır. Birey, çözülen problemlerin sonucunda yaratıcı bir ürün ortaya koymalıdır (Çelebi Öncü, 2015). Galton (2019)'a göre zekâ ve yaratıcılık arasında pozitif bir ilişki vardır; yüksek zekaya sahip olan kişiler aynı zamanda yüksek yaratıcı fikirlere de sahiptir. Galton (2019)'dan farklı olarak Feist ve Barron (2003), zekâ seviyesi yüksek bireylerin tamamının yaratıcılık becerisine sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yaratıcılık ve zekâ ile ilgili yapılan farklı araştırmaların sonuçları da Feist ve Barron (2003)'u desteklemekte, yaratıcılık becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğu düşüncesini ortaya çıkarmaktadır (Onur ve Zorlu, 2017).

1.1.9. Yaratıcı Düşüncede Cinsiyet Farklılıkları

Yaratıcılık, üretkenlik, uyarlanabilirlik ve sağlıkla bağlantılı olduğu için bireyler için olduğu kadar kurumlar ve toplumlar için de faydalıdır (Runco,

2015). Kerr ve Gagliardi (2003) yaratıcılığın insanlığın ilerlemesi için gerekli olan en gizemli ve kritik insan özelliği gibi görüldüğünü iddia eder. Bilim, sanat, edebiyat, müzik ve teknik gelişimde kadınlardan daha fazla dahi ve seçkin erkek olduğu için, özellikle en üst düzeyde, yaratıcı başarıda cinsiyet farklılıklarına dair kanıtlar vardır (Eccles, 1994; Eysenck, 1995; Maccoby ve Jacklin, 1974; Reiss, 2005). Yaratıcı başarıdaki cinsiyet farklılıkları, kadınların da üst sıralarda bulunabileceği yazma, dans veya tiyatro gibi alanlar bulunduğu için, çalışma alanına göre önemli ölçüde değişmektedir (Baer ve Kaufman, 2008). Eysenck (1995) yaratıcı başarıdaki eril üstünlüğün nedeninin biyolojik bir nitelikte olduğunu öne sürmüştür. Yaratıcı başarıdaki cinsiyet farklılıklarının çevresel faktörlerin bir kombinasyonu ile açıklanabileceği öne sürülmüştür: (a) erkekler tarihsel olarak kadınların birçok alana erişimini kontrol ettikleri ve gelişimlerini sınırladıkları için okula ve kaynaklara erişimde cinsiyet farklılıkları; (b) kız ve erkek çocukların farklı beklentileri ve sosyalleşmeleri ve (c) bir başarının yaratıcı olarak değerlendirildiği standartların erkekler tarafından kontrol edilmesi (Baer ve Kaufman, 2008).

Simonton (2003)'e göre kadınlar ve azınlıklar gibi yeterince temsil edilmeyen gruplarda yaratıcılığı analiz eden az sayıda çalışma yapılmıştır ve Simonton (2003) yaratıcı sürecin temelde insanlar arasında aynı olduğunu düşünür, çünkü doğrudan insan beyninin bazı temel özelliklerinden bir bilgi işlem sistemi olarak ortaya çıkar. Bununla birlikte cinsiyet, etnik köken, sosyoekonomik seviye veya demografik değişkenlere bağlı olarak farklı işleyebilen yönler de vardır.

Yaratıcı performans, diğer şeylerin yanı sıra motivasyonel ve kişilik faktörlerini gerektiren yaratıcı düşüncenin ötesine geçerken, aynı zamanda sosyal ve çevresel faktörlerden de etkilenir (Abuhamdeh ve Csikszentmihalyi, 2004; Amabile, 2001; Perry Smith ve Shalley, 2003; Runco, 2015; Wai, Lubinski ve Benbow, 2005; Wolfradt ve Pretz, 2001). Yaratıcı performansın ise yaratıcılığın incelenmesinde ve değerlendirilmesinde de önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Russ (2002) 'a göre birden çok yazar farklı düşünmeyi ve düşüncenin esnekliğini

yaratıcı bir ürün üretme eyleminin merkezi olarak görür. Yaratıcı düşüncede cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan birkaç çalışmanın sonuçları çelişkilidir, ancak çoğu cinsiyet farklılıkları bulamaz. Baer ve Kaufman (2008) kadınlar ve erkekler için farklı düşünme puanlarını karşılaştıran 80'i aşan çalışmayı gözden geçirmiş ve çalışmaların yarısından çoğunda hiçbir fark olmadığını, geri kalan çalışmaların yaklaşık üçte ikisinde kadınların veya kızların daha yüksek puan aldığını ve diğer üçte birinde erkeklerin veya erkeklerin daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşmıştır. Maccoby ve Jacklin (1974) 1958 ve 1974 yılları arasında yayınlanan çalışmaları gözden geçirdiğinde, yedi yaşından küçük erkek ve kızlarda bile, sözel olmayan yaratıcılıkta cinsiyet farklılıkları bulamamıştır. Kızların lehine olan farklılıklar, yedi yaşından büyük erkek ve kız çocukları arasındaki karşılaştırmalarda sözel yaratıcılıkta bulunmuştur. Bununla birlikte, yetişkinlerde yaratıcı düşüncede cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan çalışmalar nadirdir ve eğitim ve sosyodemografik faktörlerin kadın ve erkeklerin yaratıcı düşüncesinde eşit etkiye sahip olup olmadığı bilinmemektedir.

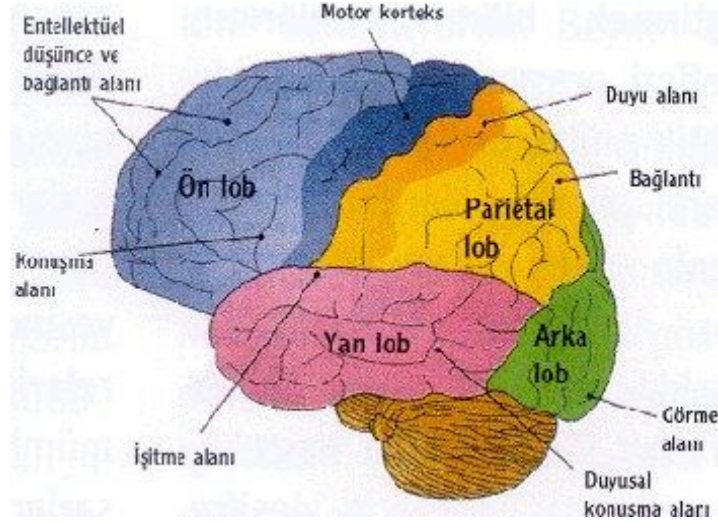
1.1.10. Yaratıcılık ve Zekâ

Yaratıcılık ve zekâ kavramları aralarında ilişki bulunan iki kavramdır. Bu kavramların aralarındaki bağ ile ilgili bilim dünyasında uzlaşım sağlanamamıştır (Orhon, 2011). Her iki kavramın da birden çok açıklaması alanyazında yer almasına karşın zekâ, bilinçli eylemde bulunma, akıl yürütme, bireyin sosyal ortamında başarıya ulaşması şeklinde ifade edilirken yaratıcılık ise özgün, yararlı düşünceler ortaya çıkarma kabiliyeti olarak düşünülmektedir (Sternberg ve Grigorenko, 2001). Zekâ ile yaratıcılık kavramları arasında yapılan araştırma sonuçları çelişkilidir (Kim, 2005). Hlasny (2008) 'e göre yaratıcılık, zekâdan bağımsız şekilde var olan bir yapı iken (Sternberg ve Grigorenko, 2001; Torrance, 1987; Wallach ve Kogan, 1965) bazı araştırmalar ise bu iki yapı arasında zayıf ve orta düzeyde ilişki olduğunu göstermiştir (Getzels ve Jackson, 1962; Guilford, 2008; Runco ve Albert, 1986; Wallach ve Kogan, 1965). Bunun dışında belirli bir zekâ seviyesinin sonucunda zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin yok olduğunu savunan araştırmacılar da bulunmaktadır. Eşik teorisi adı verilen bu görüşe

göre 120 IQ üzerinde yaratıcılık ve zekâ arasında ilişki bulunmamaktadır (Darling ve öte., 2020; Child ve Croucher, 1977; Getzels ve Jackson, 1962; Plucker ve Renzulli, 1999; Shaw ve DeMers, 1986; Torrance, 1987). Bazı araştırmacılar ise bu iki kavram arasında evrensel bir uzlaşma olmadığından dolayı aralarındaki ilişki ile ilgili çıkarımlar yapmanın doğru olmadığını savunmaktadırlar (Hocevar ve Bachelor, 1989; Starko, 2021).

1.1.11. Beyinde Yaratıcılığın Oluşumu

Öğrenme gibi yaratıcılık da beynin farklı noktalarında oluşur ve sinir hücrelerinin birbirleri ile iletişiminin sonucu var olur. Blakemore ve Frith (2005), beynimizin hiç çaba göstermeden eğitim vermek ve eğitilmek için var olduğunu öne sürmektedir. Bu noktada nörobilimden elde edilen bulguların eğitimde mutlaka yer alması gerekmektedir. MRI (Manyetik Rezonans Görüntüleme) çalışmaları ile sözel ya da görsel yaratıcılık gerektiren yeteneklerin beynin hangi bölümlerinde nasıl geliştiği görüntülenmektedir. Beyin ön, yan, arka ve şakak lob olarak adlandırılan dört kısma ayırmaktadırlar. Kafanın ön bölgesinde yer alan ön lob problem çözmek, planlama, karar verme, yaratıcılık gibi eylemleri içermektedir (Jensen, 2005). Bilginin gerekli olduğunda yaratıcı biçimde kullanılması için beynin birden fazla bölgesinin eş zamanlı olarak çalışması gerektirmektedir. Yaratıcılık, beyindeki pek çok kısmın ve lobların eş zamanlı olacak şekilde çalışması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Yaratıcılık daha çok beynin ön lobu denilen frontal loblardaki nöron hücrelerinin belirgin bir elektro-kimyasal nöron demetlerinin meydana gelmesiyle oluştuğu düşünülmektedir. Bu noktada frontal loblar, kimyasal yayararak beynin birden farklı bölgesi arasında bağlantı kurulmasını da sağlamaktadır (Duman, Göçen ve Yakar, 2014). Frontal lobların zekâ, yaratıcılık, problem çözme gibi konularda aktif olduğu bilinmektedir. Genel olarak yaratıcılık beynin sağ yarı küresinde, bazen de her iki yarım kürenin etkileşimi ile oluştuğu görüşü yaygındır (Özerbaş, 2011).



Şekil 2: Beynin Temel Bölümleri (Kurzweil, 2021)

1.1.12. Yaratıcılığın Sınıflandırılması

Yaratıcılık sürecinde bireyler eskiden farklı düşünüp yeni şeyler meydana getirmektedir (Luecke, 2011). Bu durumun sonucunda ortaya bir ürün konmaktadır. Ortaya konan ürüne göre yaratıcılık kendi içinde sınıflandırılmıştır. Yaratıcılığın sınıflandırılması ürünün değerine göre ve yaratma tarzına göre iki ana başlık altında sınıflandırılmıştır. (Erez ve Erez, 2020).

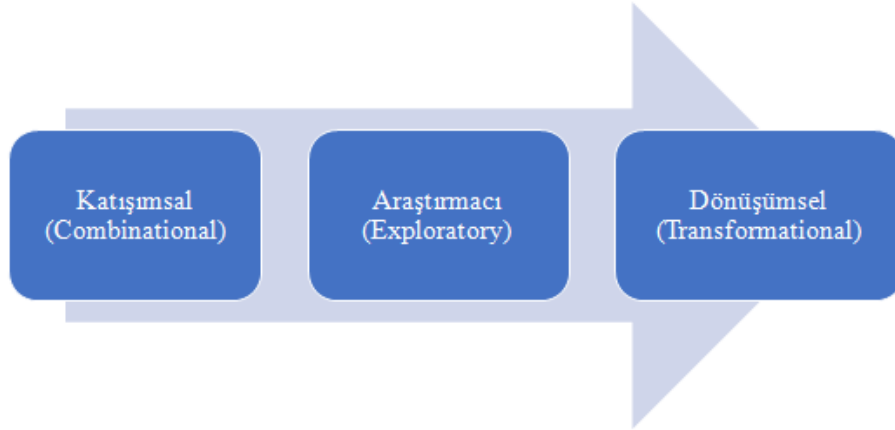
1.1.12.1. Yaratıcılığın Ortaya Konan Ürünün Değerine Göre Sınıflandırılması

Beghetto ve Kaufman (2014) yaratıcılığı ortaya konan ürünün değerine göre sınıflamışlar ve ürünleri üç sınıfa ayırmışlardır. Yaratıcılık anlamına gelen “creativity” kelimesinin ilk harfini kullanarak sınıflandırma yapmışlardır. “Mini- c” yorumlama ürünü anlamına gelmektedir. Yorumlama bireyin tecrübelerini ve eylemlerini doğru şekilde yorumlamasıdır. “Küçük c” “günlük yaşamda karşımıza çıkan problemler karşısında geliştirilen ufak çaplı buluşları ifade eder. “Büyük – C” kısmında yaratıcılık ise dünya çapında yaratıcılığını sergileyen kişileri kapsamaktadır. Büyük C ‘ye Einstein, Shakespeare, Mozart gibi isimler örnek gösterilebilir. (Gardner, 1993). Bu teoriler yeteneklerden ziyade alışlagelmiş şeylerin

dışına çıkıp bağımsız olmayı, imge konusunda zengin olmayı ve meraklı olmayı ele alır.

1.1.12.2. Yaratıcılığın Tarzına Göre Sınıflandırılması

Yaratıcılığı bir ürün olarak değil, yaratma tarzına göre sınıflandıran bu yaklaşımda yaratıcılık değerlendirilirken ortaya çıkarılan ürünün o güne kadar ortaya konanlarla sınırlı kalıp kaldığı ya da bunları aşp yeni normlar oluşturup oluşturmadığı ile ilgilenilmiştir (May, 2010). Bu sınıflandırmada Allwood ve Gärdenfors (1999)'un Kavramsal Hacim düşüncesinden yararlanılır. Bu düşünceye göre günlük yaşamda karşımıza çıkan kavramların dinamik olduğu ve belleğimizde yer edinin farkında olmadan benimsendiğini ve sınırlandırıldığı varsayılmıştır. Özgün ve yaratıcı bir düşünceyi, kavramsal hacmin içinde kalınarak mı yoksa dışına çıkılarak mı üretildiğine göre sınıflandırılırsa yaratıcılığın, Katışimsal, Araştırmacı, Dönüşümsel olarak kavramsal hacim dışında gerçekleştiği sonucuna varılmıştır.



Şekil 3: Yaratıcılığın Tarzına Göre Sınıflandırılması (May,2010)

Katışimsal Yaratıcılık: Bolden, Harries ve Newton (2010) 'a göre yaratıcılık belli düşünce ve kavramların daha önce görülmemiş şekilde bir araya getirilmesi ile oluşur. Tekin (2008)' e göre ise bu olguyu zihnimizde var olan düşünceleri, hatıraları ve bilgileri yeni, özgün bir ürün şeklinde ya da yeni bir yorumlama şeklinde bir araya getirmek olarak açıklayabiliriz.

Yaratıcılıkları ağır basan kişiler hayatta karşılaştığı çoğu durumu sentezleyerek yeni düşüncelere ulaşmada zorluk yaşamazlar.

Araştırmacı Yaratıcılık: Araştırmacı tarz yaratıcılıkta kural ve kaidelere bağlı olarak kavramsal sınır ve yürürlükte tanımlanan alanlarda yeni düşünce ve ürünlerin ortaya konulmasıdır. Araştırmacı yaratıcılıkta kural ve kaidelerin geçerli olduğu alanlarda bulunan boşluklar kullanılır.

Dönüşümsel Yaratıcılık: Kendinden önce kabul edilmiş tüm tanım ve kuralların dışına çıkıp yıkmaktan ibaret olan dönüşümsel yaratıcılıkta bir kelebeğin kozasından çıkması ile tasvir edilebilir. Bizans dönemimde tapılan ikonları yıkanlara verilen “ikon kırıcı” (iconoclast) terimi dönüşümsel yaratıcılığın bir tanımı olarak da kabul edilebilir.

1.1.13. Eğitim ve Yaratıcılık

Her birey doğumundan itibaren hazır bulduğu bir kültürel mirası devralır başka bir deyişle belli kültürel araçlar içerisine düşer böylece birey hem kendiliğinden hem de kasıtlı kültürlenme (eğitim) yolu ile hazır bilgiler edinir ve kendini geliştirme ve sorgulama niteliklerini köreltir (Onur ve Zorlu, 2017). Geleneksel eğitimde, toplu öğrenim şeklinde sınıf ortamında gerçekleştiğinden beklenen tek tip öğrencinin aynı özelliklere sahip olması istenmektedir (Turaşlı, 2012). Oysa bireylerin kendilerine ait yetenekleri, öğrenme hızları, ilgileri ve ihtiyaçları birbirinden tamamen farklıdır. Benimsenen çağdaş bilimsellik ışığında ise eğitimden beklenen çok yönlü, çok sesli bir eğitim sağlanmasıdır (Çelebi Öncü, 2015). Bununla birlikte her bireye ve farklı özelliklerine hitap etmesi beklenmektedir (May, 2010). Elibol (2012) ‘a göre eğitim, öğrencilerin özel yetenek, ilgi, ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde olursa farklı yeteneklerin ortaya çıkarılıp geliştirilmesine olanak sağlayacaktır. Bu olanak aynı zamanda eğitimin bireyi geliştirme işlevinin de bir gereğidir. Okulun görevi bireylerin yetenek ve ilgilerinin eğitim ortamlarında ortaya çıkarılması ve geliştirilip yönlendirilmesine yardım etmektir.

1.1.14. Yaratıcılık ve Okul

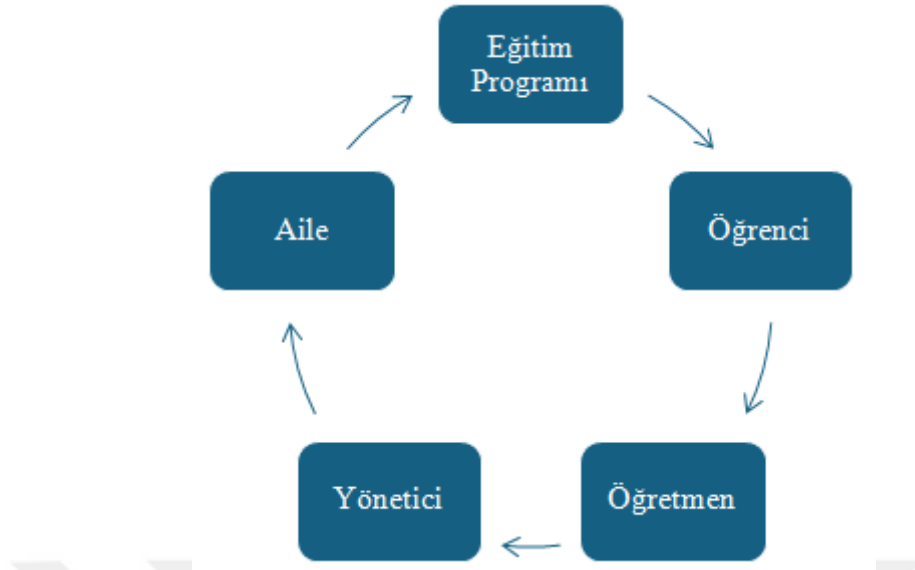
Bireyin ailesinden sonra en çok vakit geçirdiği okullar da yaratıcılık becerilerinin ortaya çıkması için ve kendini tanıması için en uygun ortamlardır (Üstündağ, 2002). Okulda öğrenilen yeni şemalar ve bu şemalara katılacak özgün düşüncelerin ortamı olan okulda öğrenci kendini yenileyebilir ve imkanlarını doğru ve etkili kullanır ise kendini geliştirip yeteneklerini keşfedebilir (Özden, 2013).

1.1.14.1. Yaratıcı Okulun Özellikleri

Bir topluma bilgi toplumu denmesini sağlayan şey, insanların daha çok bilgiye sahip olması değil, insanların sahip olduğu bilgiyi toplumu ileriye götürecek şekilde örgütlü ve sistematik olacak şekilde kullanmasıdır (Orhon, 2011). Sürekli üretilen ve biriktirilen bilginin ise yeni bir bilgi ortaya çıkarması ise yaratıcılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcılık yeteneğinin eğitimle geliştirilebilir olma özelliği ise eğitim örgütlerine yüklenen rolü ayrıca beklentileri de etkileniştir. Toplumda başarının unsuru olarak görülen okullar da bu beklentileri karşılamak ve hedefleri gerçekleştirebilmek için değişen koşullara ve yeniliklere ayak uydurma ve geleceğe yönelik plan yapma ve stratejik kararlar almak durumunda kalmaktadır (Çetin, 2012). Bu bağlamda yaratıcı okul, yaratıcılığı geliştiren programların var olduğu ve yaratıcılığı özendiren, soru sormaya, eleştirmeye açık, karşılıklı iletişim halinde olunan, yeni fikirlerin denendiği ve öğrencilerin yeteneklerinin belirlendiği, özerklik ve girişimciliğin desteklendiği, merak duygusunun sürekli var olduğu bir kurumsal yapıyı çağrıştırmaktadır. Yaratıcı okul temel felsefesi ve yapısı ile diğer okullardan oldukça farklıdır (Töremen, 2003).

1.1.14.2. Yaratıcı Okulun Bileşenleri

Okulda yaratıcılık; öğretmen, yönetici, eğitim programı, aile, öğrenci gibi birden fazla bileşeni kapsamaktadır. Bileşenlerin hepsi farklı rolü üstlenmektedir. Her biri yaratıcılığın gelişimi ve ilerlemesi için farklı biçimde etki etmektedir. Yaratıcı okulun bileşenleri ve bu konuda üstlendikleri roller aşağıda açıklamıştır.



Şekil 4: Yaratıcı Okulun Bileşenleri (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2020)

1.1.14.3. Yaratıcı Okulda Yönetici

Okul yöneticileri görev ve yetkileri nedeniyle yaratıcı bir okul ortamının oluşmasında oldukça önem taşır. Yöneticilerin aldığı kararlar, yönetim tarzları, disiplinleri, oluşturulan çalışma iklimi ve ortamı, iletişim stilleri de okulda yaratıcılığı etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Ceylan ve Savi (2012) 'ye göre okulda yönetim, sorunları çözme sürecinde ve bu süreçteki tutumu ile var olduğu düşünülürse bu noktada yönetici kişilerin de kendi yaratıcılıkları kullanma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca okul yöneticileri çalışanlarının yaratıcılık becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri için onlara öncülük ederek, motive olmalarını sağlamalıdır (Sousa, 2007). Bu noktada yöneticilerden beklenen yaratıcılığı ortaya çıkaran uygun çalışma ortamlarını oluşturmak ve yaratıcı fikirlerin oluşmasına olanak sağlayarak bu fikirlerin gelişmesini ve yayılmasına yardımcı olmaktır (Tekin, 2008).

1. Yöneticiler diğer bir deyişle lider kişiler yaratıcılığı bulunduğu örgüte dayatacak kişiler olduğundan buradaki tüm üyelerin potansiyellerini ortaya çıkarmada ve geliştirmede vizyon sahibi

olmalıdır. Yöneticilerin örgüte sağladığı katkılar aşağıdaki gibidir (Toksöz, 2010).

2. İşte duyarlılık: Kimin hangi işi nasıl yapacağına karar verebilme özgürlüğü,
3. Yönetici teşvikleri: Yöneticinin çalışanları motive etmesi, destekleyerek katkı sağlaması,
4. Örgüt teşviği: Ödül ve onay destekli çalışma ortamında yaratıcılığı destekleyen bir kültür oluşturulması ile katkı sağlanabilir.

1.1.14.4. Yaratıcı Okulda Eğitim Programı

Eğitim programları, ulaşılmak istenen hedeflerin yer aldığı stratejileri içeren yazılı belgelerdir (Lunenberg ve Ornstein, 2013). Kırısoğlu (2009)' a göre ise programlar hem öğretmen hem öğrenci için anlamlı kılınarak, öğretmenin ileriye görmesini sağlayan, belirli bir düzenle hazırlanmış ve ilkeli bir yön göstericidir. Değişen programlar ile birlikte yaratıcılık becerisi ve bu beceriye sahip bireyler yetiştirmenin önemi her geçen gün artmakta, içerik bu yönde değişmektedir (Argun, 2012). Yaratıcı bir eğitim uygulayabilmek için bireylere öğrenmeyi öğrenme, grup çalışması yapma, iletişim kurma ve problem çözme becerilerine yönelik bir eğitim programı düzenlemesi yapılmalıdır (Freiberg, 1998). Değişen program içerikleri ile birlikte yaşadığı çağa ayak uyduran, yeniliklere açık diğer bir deyişle yaratıcı bireyler yetiştirmeyi hedefleyen programlara ihtiyaç duyulmaktadır (Argun, 2012). Bu bağlamda uygulanacak olan yaratıcı programların öğrencilerin etkileşimli bir biçimde derse katılımını sağlaması ve değişik öğrenmelere açık olan etkinlik ve materyalleri içerecek şekilde planlanmalıdır (Tanju, 2012). Geliştirilecek bu programda her öğrencinin kişilik becerileri, gelişim hızları, zekâ düzeyi, algı ve dikkatlerinin farklı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Özkök, 2005). Buna göre yaratıcı bir okulun eğitim programı farklılıklara saygı duyan, çok çeşitli öğrenmeler sağlayan, seçme hakkı veren, deneyimleri önemseyen, öğrencilerin birey olmasında etkileşim sağlayan bir unsurdur.

1.1.14.5. Yaratıcı Okulda Aile

Yaratıcılık, bireyin desteklenmesi ile artacak ve ilerleyecek bir süreç olarak düşünüldüğünde ailenin birey üzerindeki olumlu ve olumsuz tutumlarının katkılarının fazla olduğu düşünülmektedir (Öztunç, 1999). Yaratıcılık sürecinde çocuk, ilk öğrenmeleri, deneyimleri ve dönütleri ailesinden aldığından dolayı bu sürecin ilk başlangıç noktası aile ortamıdır (Wechselberg ve Puyn, 1993). Okulların eğitim sisteminde en önemli destekçisi de velilerdir. Öğrenciler ile belirli zaman diliminde yan yana bulunan öğretmenlerden ziyade tüm günü hatta tüm duyguları beraber yaşayan aile, kimlik kazanma sürecinin büyük bir kısmında kapsayıcıdır. Kısıtlayıcı olmayan, özgür bir ortamda büyüyen ve fikirlerine değer verilip önemsenen bireyler okulda da iletişime açık ve girişken birey olma eğilimindedirler. Bu bağlamda veliler öğrencilerin hayatında önemli roller edinen unsurların başında gelir (Yıldırım, 1998). Evde değişik materyallerle oyunlar oynayan, ailesi ile tartışabilen ve eleştiri yapabilen öğrenciler, okul ortamında da kendini daha iyi ifade edebilir. Öğrenciler arası rekabet ortamlarında kıyas edilmeden, taraf tutulmaması ve öğrencinin kişisel özellikleri ile kabul edilerek sahip olduğu becerileri geliştirmesi için olanak sağlanması gerekmektedir. Aşırı övme veya yerme gibi abartı davranışlardan kaçınılmalı, katı davranışlar sergilenmemelidir (Yanık, 2007). Öğrencinin deneme yanılma ile öğrenmeleri sağlanarak kendilerine ait sorumlulukları ve görevleri veliler üstlenmemelidir.

Yaratıcılığı destekleyen kadar olumsuz yönde etkileyen anne baba tutumları da mevcuttur. Gürültülü, kavgacı, katı ve otoriter bir ortamda yetişen öğrenci cevap vermekten ve yanlış yapmaktan çekinir dolayısı ile aynı tutumu okulda da gösterir (Çetin, 2012). Aile ortamındaki durum ön yargılı olmasını sağlar bundan dolayı okulda da içe kapanık ve yanlış yapmaktan denemekten korkan içe dönük birey potansiyeline sahip olabilir. Töremen (2003) 'e göre eğitimin tamamlayıcısı olan veliler öncelikle kendi yetiştirdiği bireylere daha sonra öğretmen ve okul idaresine destekte bulunmalı ve gelecek neslin daha iyi konumlara ulaşması için işbirlikçi bir yaklaşım sergilemelidir.

1.1.14.6. Yaratıcı Okulda Öğrenci

Yaratıcılık konusunda geliştirilmek istenen en önemli unsur olan geleceğimizin teminatı öğrencilerimizdir. Doğuştan getirilen yeteneklerin dışında öğrencilerin bu beceriyi geliştirebilmeleri için türlü olanaklar sağlanmalıdır (Karacabey, 2011). Eğitimdeki yeni anlayışta öğrenen merkezli bir eğitime vurgu yapılmaktadır. Öğrenciler ellerinde bulunan bilgileri kullanarak üretme becerisi kazanmalıdır. Öğrenci ilk olarak kendisinde var olanlardan haberdar olmalıdır. Yaratıcı okulda öğrencilerin, sorunları en önce keşfeden ve çözüm yöntemleri deneyen, önderlik etmeyi seven, iletişim becerileri yüksek, merak duygusu gelişmiş bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin var olan yetenekleri aşağıdaki gibi desteklenmeye çalışılmalıdır (Çetin, 2012):

1. Öğrencilerin fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesi,
2. Eşit ve karşılıklı etkileşimin olduğu bir ortam yaratmak,
3. Özgün düşüncelerin özgürce açıklanmasına müsaade edilmeli,
4. Vakti etkili ve en verimli şekilde kullanmak,
5. Buluş yoluyla öğrenmeyi desteklemek,
6. Değişik problemlere farklı yaklaşımlar ile çözüm aramak,
7. Düş kurma becerilerini arttırmaya yarayan materyal kullanımını sağlamak,
8. Gelişim düzeylerine uyacak biçimde eğlenceli, dikkat çekici etkinlik ve materyal kullanmak.

Öğrencilerin desteklendiği yaratıcı bir okulda olan öğrencilerin de bu becerilerini şu şekillerde göstermeleri beklenir (Fox ve Schirrmacher, 2014).

9. Keşfetmeyi severler ve sınırları yok sayarlar.
10. Fikirleri ve ellerinde bulunan materyalleri değiştirip dönüştürürler.
11. Parça bütün ilişkisine göre hareket ederler.
12. Fantastik öğeler içeren fikirler üretirler, hayal güçlerini kullanırlar.
13. Sorunları farklı çözüm yolları ile çözüme kavuştururlar.

14. Kabul edilmiş düşünceler üzerine sorular sorarlar ve sorgulayıp eleştirmeyi severler.

Wilson (1997) ‘a göre ise yaratıcı okuldaki öğrenci özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

15. Birbirinden tamamen uzak ve alakasız fikirler arasında ilgi bağı kurmaya çalışırlar.
16. Alışlagelmiş düşüncelere düzenlemeler yaparak yeni ürünler ortaya çıkarırlar.
17. Karşılaştığı güçlükler ve sorunlara karşı düşünceler üreterek bunları çözme eğiliminde olurlar.
18. Fantastik öğeler içeren hayali bir düşünüş tarzı benimserler.
19. Başkalarının düşüncelerinin üzerinde yeniden düşünme ve sorgulama, eleştirme yönelimindedirler.
20. Çevresinin algılayamadığı bir mizahi anlayışa sahiptirler.
21. Kendinin ve fikirlerinin onaylanmamasından ve farklı olmaktan çekinmezler.
22. Çok fazla kaynak, öğretmen değiştirirler.
23. Uzak geleceğe yönelik, beklenmeyen, anlamsız çözüm önerileri sunabilirler.
24. Aykırı ve alışlagelmiş düşüncelerin dışında düşüncelerinden dolayı çevresi tarafından reddedildiği için kendi yaşlıları değil de kendinden yaşça büyük kişilerle etkileşim halindedirler.
25. Kendilerine hedefler koyma ve bu hedef uğrunda çalışma yaparlar.
26. Yaptığı işi tamamlamak için olduğundan daha üstün şekilde emek gösterme eğilimindedirler.

1.1.14.7. Yaratıcı Okulda Öğretmen

Bireylerin, içinde yaşadığı toplumlarda yaratıcılık becerisini kullanarak ortaya çıkardığı ürünler, içinde yaşadıkları kültürleri oluşturmuştur (Doğan, 2010). Sanat, bilim, eğitim, ekonomi gibi neredeyse dünyadaki her alanda farklı ve büyük fikirlerin çoğu bir kişinin diğerlerinden farklı düşünmesi ve

uygulaması ile ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı değişip gelişen toplum içinde farkını ortaya koyan ve yaratıcılık becerilerini kullanan bireylere gereksinim duyulmuştur (Turaşlı, 2012). Dolayısıyla bireyin bu özelliklerini geliştirilebilecek nitelikte olan okullara gereksinim artmıştır.

1.2.Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşım, kökeni çok eskilere dayanan bir bakış açısıdır. Bu bakış açısı eğitim alanında da önemli ölçüde etkilerini göstermektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın ne olduğu ve eğitime yansıma süreçleri bu kısımda açıklanmaktadır.

1.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Tanımı

Bireysel yaşantılar ve şemalar ile üst düzey düşünme becerilerini kullanarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırma sürecini anlatan bilişsel temelli bir öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacılık İngilizce’de “constructivism” kelimesine karşılık gelmekte ve bilginin öğrenen kişi tarafından yapılandırılmasını ifade etmektedir (Krahenbühl, 2016). Yapılandırmacılık anlamını tam olarak yansıtabilmesi için çeşitli dillerde farklı kelimelerle açıklanmaya çalışılmıştır. Avrupa dillerinde benzer şekilde karşılık bulan yapılandırmacılık kelimesi, Türkçe ifadelerde oluşturmacılık, inşaacılık ve yeniden kurmacılık gibi kelimelere karşılık gelmektedir (Saban, 2014). Yapılandırmacılık tanımında ayrıca üst düzey düşünme becerilerine de yer verilmiştir. (Scheer, Noweski ve Meinel, 2012). Bu kavram, kavrama ve üst düzey düşünme becerilerini de içermektedir. Bu beceriler eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme ve problem çözme becerisi olarak ifade edilmektedir (Kuyucuoğlu, 2015). Öğrenmenin nasıl ortaya çıktığını açıklamaya çalışan yapılandırmacı yaklaşımda bilgi, öğrenen tarafından yapılandırılır bu sebeple bilgi kişiye aittir (Savaş, 2006). Ültanır (2012) ‘a göre öğrenen bilgiyi kendi yaşantı ve tecrübeleri ve çevresi ile etkileşimine dayalı olarak oluşturur. Öğrenen bilgiyi olduğu gibi zihnine yerleştirmez, kendinde var olan ön bilgiler ile karşısına çıkan yeni bilgileri harmanlayarak kendi öğrenme sürecini yapılandırır. Birey, zihninde yer edinmiş olan bilgiler ile yeni öğrendiklerini kişisel ifadelerine göre uyarlar.

Eski öğrenmeler ve deneyimler yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin temelini oluşturur. Başka bir deyişle birey kendi gerçeklik kavramını sosyal çevresine bağlı olarak zihninde inşa eder. Bundan dolayı bilgi, bireye özgü, öznel ifadeler içeren bir yapı olarak tanımlanabilir.

1.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Tarihi Gelişimi

Yapılandırmacı yaklaşım her ne kadar 21. yüzyılda daha çok gündeme gelse de ortaya çıkışı dolayısıyla tarihteki yeri çok daha eskidir. Yapılandırmacılık kavramının oluşmasında önemli etkilere sahip olan Giambattista Vico, 1710'lu yıllarda bireylerin sadece kişisel olarak oluşturdukları kavramları net bir şekilde kavrayabildikleri bakış açısını kazandırmıştır (Yücel ve Uluçınar, 2013). Ayrıca Immanuel Kant (1986) Vico'nun düşüncesini destekler nitelikte bireylerin bilgileri olduğu gibi almadıklarını ve öğrenme sürecinde pasif olmadıklarını belirtmektedir. Kant (1986) tarafından vurgulandığı üzere bir bilgiyi öğrenme aşamasında öğrenen kişiler her daim aktif alıcılardır. Aldıkları bilgileri ise eski öğrenmeleri ile harmanlayıp bütünleştirerek yeni yorumlar katarlar bununla birlikte yeni bir öğrenme ürünü ortaya çıkarmış olurlar (Çetinkaya, 2023).

Sınıf ortamında ve çocuk gelişimi alanında yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması hususunda bu yaklaşım ile ilgili incelemeler yapan 20. yüzyıl düşünürleri arasında bilginin bir bütün şeklinde insandan insana aktarılamayacağını bundan dolayı insanların kendi bilgilerini yapılandırmaları gerektiğini vurgulayan Jean Piaget (1971), öğrenmeyi öğrenmek olarak tanımlayan John Dewey (1996), öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görüp, öğrencinin eğitim/öğretime aktif şekilde katılmasını savunan Bruner (1966) ve öğrenmenin bireyler arası etkileşime dayalı olduğunu savunan Vygotsky (1998) dir. Piaget (1971) tarafından vurgulandığı üzere yapılandırmacılığın kökeni, bilişsel kurama dayanır. Piaget (1971) eğitim ile ilgili fikirlerini içeren bir yazısında öğretmenlerden, öğrencinin zihninin gelişim basamaklarını dikkate almalarını istemiştir. Piaget (1971) tarafından ortaya atılan düşünceye göre, öğrenmenin temeli öğrenen kişilerin yaptığı keşiflerdir. Anlamak, öğrenileni keşfetmektir ya da öğrenileni farklı yönleri ile yeniden keşfederek yapılandırmaktır. Gelecek nesillerin yaratıcılık

becerilerini kullanan bireyler olarak yetiştirilmelerinde ise yapılandırma süreçleri oldukça önemlidir. Piaget (1971) tarafından da vurgulandığı üzere çocuklar, temel gerçekliğin anlamına erişebilmek ve ardından yanlış düşünceleri kabullenme aşamalarından geçmelidirler. Çocuklar gerek bireysel gerek ortak etkinlikleri ve farklı fikirleri sınıf ortamında ve sınıf koşullarında keşfetmelidirler. Öğrencinin kişisel zihniyeti ancak keşfedip aktif katıldığı süreçler ile ilerler ve inşa edilir. Bu durumdan yola çıkıldığında ise Piaget (1971) bilginin gerçek olarak kabul edilen olguların bir yansıması olmadığını, bireylerin öğrenme aşaması içinde etkin olarak kazandığı bir düzenleme becerisi olduğunu düşünmekte ve bu hususta nesnenin ne anlama geldiğini bilmenin o nesneyi görüldüğü gibi aktarmak değil ona benzer ve aynı görevleri yapabilecek şekline dönüştürme sistemleri kurmak olduğunu belirtmektedir. Buna göre bilgi giderek artan bir yeterliğe sahip olan bir dönüşümün bütünüdür.

Yapılandırmacılık ile ilgili bilgi ve gelişmeleri takiben 20. yüzyıl ortalarına doğru bazı devletlerin felsefi ve siyasi gelişmelerinin yanı sıra eğitim kurumlarında da yeni görüşler gelişmiştir. Bilginin tanımına dair oluşan değişimlerin sonucunda geleneksel yaklaşımların karşısında yeni yaklaşımları da ortaya çıkarmıştır. 19 ve 20. yüzyılın sık kullanılan eğitim kavramları içerik bakımından farklı değerlendirmeler ve değişimler ile karşı karşıya kalmıştır (Yıldırım, 2016). Değişim uzun bir zamana yayılarak birbirini ile iç içe geçmiş birçok düşüncenin birbirini etkilemesi ile eğitim sahasında temel farklılıklara sahip olan davranışçı yaklaşım yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır (Karadağ, 2010). Driscoll (2005) tarafından da bahsedildiği üzere davranışçı yaklaşım öğretmen merkezli, öğrencinin pasif olduğu bir yaklaşım iken yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin aktif olduğu ve kendi zihin şemasını oluşturmasını ifade ettiği yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşım modern dönemin ihtiyaç ve isteklerine göre uygun olarak kabul görmüş ve Türkiye’de 2005 yılı itibari ile bu yaklaşım temel alınarak geliştirilen öğretim programları uygulanmaya konmuştur (Baysen ve Silman, 2012).

1.2.3. Yapılandırmacılık ve Felsefe İlişkisi

Bilimsel yaklaşımlar gerçeği olduğu gibi kabul ederken felsefe daha çok gerçeğin ne olduğu ile ilgilenir (Zimmerman ve Schunk, 2014). Gerçekliğin doğrudan kabul edilmemesi yapılandırmacılık ve felsefe arasında ortak bir nokta olarak düşünülebilir. Yurdakul (2010) tarafından vurgulandığı üzere yapılandırmacı yaklaşım bir öğretim kuramından ziyade, bir felsefedir ve dünyayı algılama, görme biçimidir; öğrenmenin ve bilginin doğası ile ilgilidir. Yapılandırmacılık kavramının 20. yüzyıl felsefe tarihinin sözlük bölümünde gerçekliği net bir biçimde tespit edilebilen bir yapının çıktısı olarak görülen sanatsal eğilim şeklinde açıklanması da sadece bir eğitim teorisi olarak ele alınmadığı anlamına gelebilir (Delacampagne, 2010). Kaya (2013) tarafından da belirtildiği üzere bir öğrenme teorisi olarak görülen yaklaşım, genel bir anlayış olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Böylece de felsefi açıdan bir bilgi bilimi (epistemoloji) yaklaşımına dönüşmüştür. Yapılandırmacılığın dayandığı felsefi temeller mevcuttur. Sokrates'in algı vurgusu yapılandırmacılığın alt yapısı olarak düşünülebilir. Kant (1986) 'ın vurguladığı gibi kişinin yaşantılarının zihinsel bilgiyi şekillendirdiği fikrinden izler taşıyan yapılandırmacılık, aynı zamanda bilginin oluşturulması gerektiğine vurgulayan Vico'dan da esinlenmektedir. (Aydın, 2012). Felsefi kökenleri bu denli eski olan bu yaklaşıma yönelik alan yazında birçok eleştiriler de bulunmaktadır.

1.2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Eleştiriler

Bilim insanları tarafından çeşitli açılardan incelenen yapılandırmacılığa yönelik alan yazında çeşitli eleştirilerin de yerini almakta olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma getirilen eleştiriler; söylenenlerin teorik bilgi aşamasında kalacağı ve uygulama aşamasındaki süreçte teoride anlatılanların yapılamayacağı ve teorik bilgilerin tamamen akademik kaygı ile ortaya çıkarılan ürünler olduğu noktasında yoğunlaşmaktadır. Bireylerin meydana getirdiği zihinsel yapıların bilinemeyeceğinden yapılandırmacı yaklaşımın öne sürdüğü görüşler, bilimsel açıdan test edilemeyecek varsayımlar olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2004).

Nesnelliğe göre ise bilgi, bireyin dışında dış dünyada oluşmaktadır. Bilgi güvenilir ve tek olarak kabul edilir. Aynı zamanda kişiden kişiye değişmez. Bundan dolayı nesnel düşüncenin eğitime yansımada da bu anlayışa göre bireylere gerçek ve tek tip bilgi kazandırılmak istenmektedir (Berner, 2013). Yapılandırmacı yaklaşımın temelini meydana getiren yaklaşımlarda ise, gerçeklik kavramının karşılığı bireysellik olarak kabul edilmektedir (Keser, 2010). Bundan dolayı yapılandırmacı öğrenme içerisinde birçok görüşü barındırdığı ve bilginin öznelliğini savunması noktasında nesnelliğin karşısında bir yaklaşım olarak eleştirilmiştir (Liang, Dai ve Matthews, 2020). Nesnellik ve öznellik birbirinden tamamen zıt kavram ve düşünceler olduğu için eleştirilerin tamamı da bu yönde görülmektedir.

Epistemolojik bir duruş olarak yapılandırmacılık, gerçekliğin bireyler tarafından çevrelerindeki dünyaya anlam ararken inşa edildiğini iddia eder (Bayraktar, 2015). Yapılandırmacı bir bakış açısıyla anlam, keşfedilmeyi bekleyen nesnelerin içinde uykuda kalmaz, daha ziyade bireyler bu nesnelerle etkileşime girip yorumlandıkça yaratılır. Bu nedenle yapılandırmacılık, araştırma soruşturma yoluyla ölçülebilen veya yakalanabilen nesnel bir gerçeğin olduğu inancı ile örtüşmemektedir. Klasik temelli teori, öğrenenlerin anlamlarına ve yorumlayıcı anlayışlarına odaklanmak yerine, kavramsal ve tek bir sosyal davranış anlayışını amaçlar (Minocha, Tilling ve Tudor, 2018). Bu durum klasik temelli teorinin katılımcı bakış açılarıyla ilgilenmediği anlamına gelmez. Glaser (2002) klasik temelli teoriyi perspektif bir metodoloji olarak tanımlamıştır. Ancak temel fark, katılımcı bakış açılarının tanımlayıcı veya yorumlayıcı bir yaklaşımla değil, bu bakış açılarını kavramsal bir düzeye yükseltmek amacıyla araştırılmasıdır. Çoklu bakış açıları inkâr edilmez, katılımcıların bakış açıları, davranışlarını etkiler. Öğrenenlerin bakış açıları şüphesiz değişecek olsa da kavramların kendileri değişmeyebilir (Mohammed ve Kinyo, 2020). Bundan dolayı nesnelci görüşe göre sürekli karşılaştırma yoluyla davranışların kavramsallaştırılması kabul görmekte ve yapılandırmacılık düşüncesi eleştirilmektedir (Ahmad, Sultana ve Jamil, 2020).

1.2.5. Yapılandırmacı Yaklaşımın Eğitime Yansıması

Yapılandırmacı öğrenme, öğrenen bireylerin kendi yetenekleri, tutumları, tecrübeleri, çevreleri ile etkileşimi ile birlikte sahip olduklarını içeren bir inşa sürecidir. Bu süreçte birey seçen, yapan ve etkin olandır (Bell, 2020). Öğrenmenin kontrolü tamamen bireye ait olarak kabul edilir. Öğrenenlerin önceden edindikleri tecrübe ve yaşantıları, öğrenme tarzları farklı görüşleri ve hazır bulunuşluk seviyeleri öğrenmelerini yönlendiren öncüllerdir. Öğrenen kişi kararlarını kendi kendine belirler (Pimdee ve öte., 2021).

Birey, öğrenme aşamasında zihnini yöneterek bu süreçte aktif ve etkin rol oynamak için eleştiri içeren bir yandan da yapıcı olan sorular sorar, kendisi dışındaki öğrenenler ve öğretmeni ile etkileşim kurar, farklı düşünceleri tartışarak ele alır. Öğrenen kişiler ayrıca içinde bulunduğu ortamda sorduğu sorular ile diğer kişilerin de öğrenmesine katkı sağlar (İsmajli ve Krasniqi, 2022). Yapılandırmacılık süreçlerinde ise birey zihninde bilginin anlamını meydana getirmeye çalışır ve meydana getirdiği anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Başka bir deyişle, bireyler öğrenmeyi onlara sunulan biçimde kabul etmeyip bireysel olarak kendi zihinlerindeki yapılandırma süreci ile var ederler (Blackman, 2011).

Bilgi öğrenenler tarafından keşfedilerek, araştırılarak ve öznel olarak yorumlanıp çevre ile etkileşim sağlanarak yapılandırma sürecine girer. Bununla birlikte birey öğrenme içeriklerini ve sürecini eş zamanlı olarak öğrenir. Banihashem ve öte., (2022) tarafından da vurgulandığı üzere yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenmeyi gerçekleştiren bireylerin aktif ve birçok konuda ön plana atılma, kendini doğru biçimde ifade etme, iletişim becerisini etkili şekilde kullanma, eleştirel bir bakış açısı geliştirme, planlamalar yapma, öğrendiklerini gerçek hayatta kullanma gibi yetkinliklere sahip olması beklenir.

1.2.6. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları

Eğitime yansıyan yapılandırmacılık düşüncesine ait alan yazında belirli kuramlar da mevcuttur. Araştırmanın bu kısmında yapılandırmacı

yaklaşımın kuramlarına yer verilmiştir. Kuramlar 3'e ayrılmaktadır.



Şekil 5: Yapılandırmacılık Kuramları (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2020)

1.2.6.1.Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık kuramında ilk olarak Piaget (1971) tarafından öne sürülen düşünceler ile bu kuram bilinmekte ve açıklanmaktadır. Piaget (1971) tarafından vurgulandığı üzere bilginin kişisel bir süreç yoluyla zihinde inşa edilmesi sonucu bir anlam meydana gelmektedir. Zihnin bilgiyi inşa sürecinde ise bireyin gelişim evrelerinin de bu bilişsel yapılarla alakalı olduğu düşünülmektedir. Bilişsel yapılandırmacılık kuramına göre bütün öğrenmeler daha önceden edinilen bilgilerin vasıtası ile meydana gelir. Karşısına çıkan yeni bir olay ya da yaşantı durumu karşısında birey öncelikle onu kendinde var olan şemalar ile eşleştirir ve bir zihinsel şema oluşturur. Bireyin oluşturduğu bu şemalar yeni öğrenmeleri anlamlandırmaya ve ifade etmeye yeterli değilse birey kendi zihninde var olan yapıyı yeni yaşantı ile eşleştirir. Bu süreçte kendi öğrenmelerini oluştururken bir yandan da eski ve yeni yaşantılar arasında bağlantılar kurup karşılaştırmalar yaparak bu yapıyı dengeler. (Reyes ve Vallone, 2008). Demirel (2010) tarafından da vurgulandığı üzere yapılandırmacı öğrenme kuramında bilginin özümmlenebilmesi için zihindeki yapıların değiştirilmesi gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, zihin dışarıdan aldığı her uyarıcıya anlam veren ve bu uyarınları üst bilişinde dengelemeye çalışan hareket halinde bir yapıdır. Bu yapı, deneyimlenenlerden, sosyal çevredeki gelenek, görenek ve kültürden, öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimlerden, bireyin üstlendiği rolden etkilenmektedir. Piaget, kavramların insan zihninde ortaya çıkma sürecinin de zihinde zamanla oluşmakta olan bir dengelenme süreci

olduğunu savunmaktadır. Denge, dengesizliğin var olmasına sebep olan ve içerisinde tezatlık barındıran sürecin sonlanması sonucunda oluşur. Çelişki, bireyin daha önceki deneyimleri ve yeni deneyimleri arasında ilişki kuramadığı durumlarda ortaya çıkar ve kendisinde var olan bilişsel yapıların birbiriyle değiştirilmesi ile sonlanır ve bilişsel gelişim böyle bir akışta süregelir (Kitto, 2010).

1.2.6.2.Sosyal Yapılandırmacılık

Birey doğduğu saniyeden başlayarak içinde olduğu dünya ve sosyal çevre hakkında bazı bilgiler edinerek yaşamını devam ettirmek ve kolaylaştırma çabası içindedir (Aravind ve Bhuvaneswari, 2023). Bireyin sahip olduğu bu bilgileri nasıl, nerede kullanacağını ise kendi öğrenmeleri belirleyici niteliktedir. Özden (2013) tarafından ifade edildiği üzere sosyal yapılandırmacılık kuramı öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğu görüşüne dayanmaktadır. Vygotsky (1998) tarafından da öğrenmenin öznel olarak değil sosyal çevre ile etkileşimi ve dil aracılığıyla geliştiği ayrıca kişinin çevresinin bilişsel gelişiminde rolünün oldukça önemli olduğu ileri sürülmüştür. Bireyler ilk olarak çevresinde var olan kişilerden ve bu kişilerin sosyal dünyalarından öğrenme sürecinin başlangıcını yapmaktadır. Sosyal çevreler aynı zamanda bireylerin öğrendiği kavramların, düşüncelerin, olguların, yeteneklerin, tutumların kaynağı olarak da görülebilir (Senemoğlu, 2003). Sosyal çevrelerde etkileşimi sağlamanın en temel aracı da dildir. Bu duruma bağlı olarak sosyal yapılandırmacılık kuramında sosyal çevre ve dil konuları üzerinde özellikle durulmuştur. İnsan yalnız başına yapamadığı birden fazla şeyi diğer kişilerle bir aradayken yapabilir. Bundan dolayı insanların ortaklaşa meydana getirdiği işlerde başarısının da artacağı düşüncesi oluşmuştur. Yani sosyal etkileşim yöntemiyle bireyin öğrenmesi oldukça önem arz etmektedir. Vygotsky (1998) tarafından belirtildiği üzere sosyal yapılandırmacılık üç madde altında toplanmıştır:

- a) *Anlamlandırma*: Yaşanılan toplum ve kültür bireylerin bilgiyi oluşturmada oldukça önemli bir faktördür. İçinde bulunulan

toplum ve kültür, çevrede olan olayları algılama ve yorumlama şeklini etkiler. Bu aşamada da bilgiler meydana çıkar.

- b) Bilişsel Gelişim Araçları: Kültür, dil ve bireyin çevresinde etkili olan kişiler gibi bireyin bilişsel olarak gelişmesini sağlayan farklı araçlar da vardır. Bu gelişim araçlarının kalitesi ve şekli de bilişsel gelişimi biçimlendirilerek hızını etkilemektedir. Bu durumdan yola çıkarak bilişsel gelişim ile sosyal hayat arasında önemli bir bağlantı ortaya çıkmaktadır.
- c) *Yakınsal Gelişim Alanı*: Vygotsky (1998) tarafından vurgulandığı üzere bireyin gelişimi sonu olmayan bir silindire benzemektedir. Kişinin sorun çözme yetenekleri arttıkça bu silindirde yukarı yönde ilerleyen bir yakınsal gelişim alanı bulunmaktadır. Bu alanın taban kısmını ise bireyin başka kişilerden desteksiz olacak biçimde kendi kendine çözebileceği sorunlar; tavanını ise, kişinin çevresinden aldığı destek ile dahi çözemeyeceklerinden meydana gelir. Taban ve tavan arasındaki alan ise kişinin başkalarından yardım alarak çözebilecekleridir.

Vygotsky (1998) tarafından ileri sürülen görüşe göre öğrencinin tabandan yani kendi başına halledebileceği problemlerden başlaması daha sonra ise problemleri kademeli olarak zor hale getirip öğretmen veya arkadaşlarının desteğini alarak silindirindeki yakınsal gelişim alanını daha üst noktalara çıkarabileceği vurgulanmıştır. Bireyin gelişiminin sonsuz olduğu, belirli bir yaşta sona ermediği de bu yaklaşımda ifade edilmektedir. Sosyal yapılandırmacılık kuramının yapılandırmacı kurama en büyük katkıları ise öğrenmede sosyal çevre ile dilin önemi konularını işlemeleridir (Özden, 2013). Vygotsky (1998) tarafından belirtildiği üzere bireyin dil ve deneyimleri aracılığıyla sosyal çevresiyle etkileşim içinde öğrendiği, sosyal çevrede bulunan insanların bireyin öğrenme düzeyini etkilediği eğer bu çevre kaliteli ise bireyin bilişsel gelişiminin hızlanabileceği şeklinde belirtilmektedir. Ayrıca bilişsel gelişimin bir sonu olmadığı, sürekli olarak geliştiği de ifade edilmektedir.

1.2.6.3.Radikal Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık kuramlarından bir diğeri olan radikal yapılandırmacılığın temel felsefesi Ernst Von Glasersfeld (1989) ‘ın görüşlerine dayanmaktadır. Radikal yapılandırmacılıkta bilginin birey tarafından dış bir gerçekliğe bağımlı olmadan yapılandırıldığı görüşü hakimdir (Aşıkcan, 2012). Bu yaklaşıma göre doğru veya gerçek anlamlarında tek bir görüş kabul edilemez çünkü herkesin yaşadığı deneyimler birbirinden farklıdır bundan dolayı bu kavramlara bağılı olarak sadece bir doğru görüşünü savunmanın doğru olduğu düşünülmemektedir (Gash, 2020). Bilişsel yapılandırmacılık kuramının düşüncelerinden farklı olarak radikal yapılandırmacılık, bireyin yaşamdaki tecrübelerine ve kişisel algı yetisine ve çevresiyle olan etkileşim gücüne tabi olarak gerçek bilginin bireyin kendisi tarafından meydana çıkarıldığını savunur (Olssen, 2021). Bu aşamada birey kendi davranışlarını içinde bulunduğu çevreye adapte etmeye çalıştığı bir sürece girer ve deneyimlerini organize etmekte ve anlam oluşturmakta ise biliş devreye girer (Van Der Walt, 2020). Her birey çevresinden farklı deneyim edineceği için bilgiler de birbirinden farklılık göstermekte ve gerçeklik algısı farklılık göstermektedir. Bilginin tabiatı, sosyal çevrede paylaşılan deneyimlere, dile ve üzerinde düşünce beraberliği oluşturulan konulara dayanmaktadır.

Bagnoli (2002) tarafından belirtildiği üzere bireyde anlam kazanmamış ifadeler, durumlar herhangi bir bilgi kaynağı olarak kabul görmemektedir. Bilme süreci biyolojik, sosyal, kültürel ve dile bağılı olarak etkileşim ile meydana gelen bir süreçtir. Bireyin tutumu çevreye uyumlu olurken, tecrübelerini düzenlerken ve anlamlandırılırken biliş etkin konumdadır. Etkin olan bilişi öğrenme ve öğretme süreçleri de aktif katılım ile sağlanmaktadır (Glaser, 2002).

1.2.7. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğrenme ve Öğretme

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme bilginin aktarılması ile oluşmaz öğrencilerin aktif olarak soru sorup, araştırma yaptığı problemlere çözüm ürettiği aktif öğrenci katılımı ile sağlanır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2011).

Bu katılım ile öğrenci öğrenme sürecinde aktif roldedir. Aktarılanı olduğu şekilde pasif biçimde almak öğrenmek değildir, öğrenmek bilgiyi kişinin yeniden inşa etmesidir. Her bireyin yaşantıları birbiri ile aynı olmadığından bir kavram ile ilgili oluşturulan şemalar ve durum karşısında bireyler yorumlamaları da birbirinden uzak olacaktır (Pink, 2010). Eski öğrenmeler ve yaşantılar bilgiyi yorumlama aşamasını da etkilemektedir. Yapılan yorumlamalar da bilgiyi yapılandırma ve yeni bilgiler edinme üzerinde etkili olmaktadır (Chuang, 2021). Yapılandırma sürecinde çevresinin etkisi de bireyi etkilemektedir. Ancak birisinden duyulan ya da etkilenilen bilgi öğrenme sayılacak nitelikte olmamaktadır. Birey öğrenmek için zihinsel açıdan aktif olmalıdır. Kendi cevap ve kavramlarını bulduğunda ve kendi yorumlamalarını yaptığında öğrenmiş sayılır; bilgi yapılarını oluşturur. Yapılandırmacı yaklaşıma ait düşüncelerin ortak düşüncesi öğretmenin en merkezde olduğu, öğrencileri kontrol edip, bilgiyi doğrudan aktardığı öğretmen merkezli sınıfları onaylamamalarıdır (Hoidn ve Reusser, 2020). Russell (2023) tarafından da ifade edildiği üzere yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilere belirli bilgi ve kişisel yeteneklerin edindirilmesi ihtiyacını reddetmemekle beraber, bireylerin daha çok düşünmeye, eleştirmeye, araştırmaya ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı da ayrıca öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Bireylerin farklı zamanlarda ve ortamlarda karşılaştığı durumlar bir denge ve dengesizlik durumunu ortaya çıkarır. Bireyler de karşılaştıkları zor durumlardan kurtulmak için çeşitli yöntemler üretir. Üretilen çözümler denenir veya elenir. Elenmeyenler ise daha sonrası için saklanır. Bu çözümler daha sonra çok kez kullanılabilir. Yapılandırmacı anlayışa göre diğer önemli nokta ise öğrenme sürecinin içinde yer aldığı sosyo-kültürel ortamdır. Bireyler hayata içinde bulundukları kültürün özelliklerine bakarlar. (Schmidt, 2011).

Sınıf ortamında bu durumu ele alacak olursak, sürekli düz anlatım yapılan bir sınıf ortamı ile öğrencinin bilgiyi yapılandığı, araştırma – soruşturmaya dayalı eğitim yapılan sınıf ortamlarındaki öğrencilerin bilgiyi yapılandırması aynı olmaz. Çünkü öğrenen kendi hayat stratejisini

oluşturarak hayata taşır. Buradan hareketle yapılandırmacı anlayışa göre, öğrenmenin sosyo- kültürel bir bağlamda, öğrenenlerin önceki yaşantılarındaki ön bilgileri çerçevesinde gerçekleştiği söylenebilir (Atıcı, Bilgin ve İnanc, 2017). Yapılandırmacı yaklaşım sayılabilecek bir öğrenmede bilginin bireyin zihninde işlenerek bir sonuca varılması ve sonuçlarının sorgulanması, yorumlamaların analiz ve sentezinin yapılması ve bu sayede bireyde düşünce etkinliklerinin artması, geliştirilmesi, anlamın birey için değişmesi bundan dolayı da yeni ve eski bilgiler arası bağlantının kurulması olarak kabul edilebilir. MEB (2005) ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme öğretmeyi beş ana başlıkta ele almaktadır:

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme: Yeni bilgiler öncesi bu konu ile ilgili bilinen eski öğrenmelerin öğrencilere verilmesidir. Bilgiler de bir bina inşası gibi üst üste konarak yükselip anlamlanmakta olduğu için bir konu ile ilgili önceki öğrenmeler yeni bilgilerin zihin şemasında kendine daha rahat bir yer bulmasını ve yeniden yapılanmasını sağlamaktadır bu bilgileri hatırlatmak için sorular sorarak beyin fırtınası tekniği kullanılabilir ve öğrenciler zihinsel olarak sürece hazırlanır. Bu aşama ile anlamlı bağlantılar kurulur.

b. Yeni Bilgileri Anlama: Bilgilerin doğru biçimde anlaşılması için bütün olarak aktarılması ve ayrıntıları ile açıklanarak soru işareti bırakılmamalıdır. Buradan yola çıkarak öğrenilen yeni bilgilerle ilgili tahmin, sınıflama, neden sonuç ilişkisi kurma, analiz etme, özet çıkarma gibi çalışmalar yapılmalıdır.

c. Bilgileri Yapılandırma: Yapılandırıcı yaklaşıma göre bilgilerin zihinde yapılandırılması iki biçimde gerçekleşmektedir.

1. Yeni öğrenilenler eskiler ile örtüşüyorsa ve zihinsel şemalarla eşleşiyorsa zorlanmadan yapılandırma süreci gerçekleşir.

2. Yeni öğrenilenler eski ile örtüşmüyorsa ve zihinsel şemalarla eşleşmiyorsa bilgilerin ilişkilendirilmesi için gerekli düzenleme yapılmalıdır. Bu amaçla eski şemalar yeniden yapılandırılıp yeni ile uyum sürecine girmelidir ve denge kurulmalıdır.

ç. Bilgileri Uygulama: Kalıcı bir öğrenme sağlanması için öğrenilen bilgilerin uygulama aşamasına aktarılması gerekir. Bunun için uygun ortamlar geliştirilmeli ve bilgi uygulanmalıdır. Öğrenme ortamında arkadaşlar arasında paylaşılmalı ve gerçek hayatta kullanılarak kalıcılığı arttırılmalıdır.

d. Bilgileri Değerlendirme: Öğrencinin bilgiyi anlamlandırması, yapılandırması, uygulayıp değerlendirmesi gerekmektedir. Değerlendirme, eksik ya da yanlış, kısımları uygulama aşamasını ve çok yönlülüğünü, farklı durumlarda uygulanabilirliğini test etmeye yönelik olmalıdır.

1.2.8. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme Ortamları

Yapılandırmacılık, öğrencilerin aktif şekilde çabalayarak ulaşması gereken bilgilere, öğreticinin meydana getirdiği aktif öğrenme ışığında ve rehberliğinde ve öğrendiklerini bireysel tecrübelerine bağlı olarak anlamlandırıp yorumladıkları bir öğrenme anlayışıdır (Land ve Jonassen, 2012). Yapılandırmacılıkta öğrenme, daha önce edinilen bilgi ve tecrübelerle yeni edinilen bilgi ve tecrübelerin karşılıklı etkileşimleri nihayetinde, aktif olarak zihinde öğrenen aracılığı ile yeniden yapılandırılır (Defhlefs, 2002). Öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinin gerçek hayata aktarılması için öğrenme ortamlarının da belirli özelliklere uygun olacak şekilde düzenlenmesine tabi olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı bir öğrenme ortamında nasıl özellikler olmalıdır? Bu soru ışığında yapılandırmacı öğrenme ortamları ile ilgili birçok çalışmalar yapılmıştır. Luecke (2011) tarafından ifade edilen düşünceye göre akran eğitiminin önemi vurgulanırken, Donald ve öte., (2017) tarafından vurgulanan düşünce ise öğrenci desteği ile etkinlik tasarlamının önemidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamıyla ilgili literatür kapsamında öğrenme ortamında bulunması gereken özellikler ise şu şekildedir:

1. Öğrencilere günlük yaşamda karşılarına çıkabilecek gerçek sorunlar sunma (Gambo, 2023).
2. Günlük yaşam problemlerini üst düzey düşünme yeteneklerini kullanarak işleme (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2011).

3. Öğrenenlerin daha önceki bilgilerini ve tecrübelerini harekete geçirmek, eski ve yeni deneyimler arası etkileşimi sağlama (Savage, 2023).
4. Sınıfta birden fazla bakış açısının olabileceğini benimseyen, farklı görüşleri ortaya çıkarmak ve bu görüşlerin tartışını sağlayan etkinlikler oluşturma (Gogoulou ve öte., 2022).
5. Öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarmaları için imkân verme (Mercer, 2020).
6. Bilgileri, aralarındaki var olan ilişkileri belirterek tümevarımsal bir bakış açısıyla ele alma (Yaşar ve öte., 2015).
7. Kavramları derin ve farklı boyutları ile ele alma (Bannister, 2022).
8. Öğrenme ortamı oluşturma aşamasında öğrencilerden dönüt alma (Beyhan ve Köksal, 2013).
9. İşbirliğini özendirme
10. Teknolojiyi kullanmayı özendirme (Kim ve Adlof, 2024).

1.2.9. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme ve Değerlendirme Süreci

Ölçme-değerlendirme süreci yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğretim programlarının en önemli öğelerinden birisidir. Geleneksel yaklaşımlarda ölçme-değerlendirme öğretim sürecinden uzak, ortaya çıkacak ürüne önem veren biçimde uygulanmakta bu nedenle daha çok seçmeli ya da kısa cevabı olan testlerin, yazılı ve sözlü sınavların bir ölçme yöntemi olarak kullanıldığı söylenebilir. Belirli bir zaman dilimindeki bilgiyi ölçmesi nedeniyle geleneksel ölçme değerlendirme süreçleri öğrencinin başarı durumunu tam olarak yansıtamamakta ve bu yönüyle eleştirilmektedir (Kitto, 2010). Seheryeli ve Gelbal (2020) tarafından da belirttiği gibi geleneksel yaklaşımdaki ölçme-değerlendirmenin sonuca odaklanan ve uygulanan sınavdan alınan not ile bireyi tanıyıp değerlendirmeye yetmediğini söylemek mümkündür.

Yapılandırmacı değerlendirme de ise yalnızca nihai eser değil, aynı zamanda portföyler, değerlendirme listeleri, sınıf tartışması, performans değerlendirmesi, yazılı dergiler, kontrol listeleri, haftalık raporlar ve öz değerlendirme gibi çeşitli öğrenme ürünlerini de içermelidir (Darling ve

öte., 2020). Bu nedenden ötürü geleneksel değerlendirme yöntemleri kullanılmamaktadır. Yapılandırmacı değerlendirme sürecinde öğrencilerin grup içinde birlik olarak çalışmalarını sürdürürken aralarındaki sosyal etkileşimleri de ölçmeyi de kapsamalıdır (Mutluer, 2022). Bu grupların kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri ya da öğretmenin gözlemleri veya her iki değerlendirme aşaması bir arada kullanılabilir.

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin etkisinin önemli olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımda öğretmenlerin, öğrenme ortamını iyi bir biçimde yönetmelerine ihtiyaç duymakta bu nedenle de öğretmenlerin kendilerini yeniliğe açık ve çok yönlü bir biçimde geliştirmeleri gerektiğini savunmaktadır (Oosterhof ve öte., 2003).

1.2.10. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenci

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmenin kontrolü öğrenenlerdedir (Mascolo ve Fischer, 2010) Öğrenciler, öğrenmeye önceki deneyim ve yaşantıları, bakış açıları, öğrenme stilleri ve hazır bulunuşluk seviyelerine göre öğretmeniyle birlikte yön vererek yeni bilgileri kendilerine göre yapılandırmaktadır (Canestrari ve Marlowe, 2013). Öğrenci, zihinsel becerilerini kullanarak süreçte etkin rol alır eleştirel sorular sorar, öğretmeniyle ve diğer öğrenen kişilerle iletişim kurarak hem kendi fikirlerini hem başkalarının fikirlerini tartışır. Bu eleştirileri ve soruları sonucunda öğrenme ortamında bulunan diğer bireylerin gelişimlerine artı yönde katkıda bulunur (Simons ve öte., 2011).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sorumluluk alan ve bu sorumlulukları yerine getiren bireylerin kendini ifade etme becerisi, girişimcilik, iletişim becerileri, eleştirel bakış açısı kazanma, planlama, öğrendiklerini yaşamına aktarma gibi özelliklere sahip olması beklenir (Smith ve öte., 2020). Etkin rolün öğrenende olduğu yapılandırmacı öğrenmede, öğrenenler sadece dinlemek yerine fikirlerini açıkça savunma, tartışma, eleştirme, hipotez ve denenceler kurma, sorgulama, merak, fikir paylaşma gibi özelliklerini de geliştirmektedir (Miller First ve Ballard, 2017). Öğrenen bilgiyi kendisine aktarıldığı gibi kabul etmez, bilgiyi

kendileri var eder ve keşfederler. Bu özelliklerden hareketle yapılandırmacı yaklaşım anlayışına göre oluşturulan öğretme süreçlerinde öğrenenlerin aşağıda belirtilen özelliklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir:

1. Görev ya da problem üretir.
2. Üretilen problemin çözümü için öğretmeni ve öğrenen diğer kişiler ile çözüm yolu arar (Huetinck ve Munshin, 2000).
3. Eski ve yeni bilgileri arasında bağlantı ve ilişki kurar.
4. Hatalarını ve eksiklerini fark eder ve nedenlerini araştırır.
5. Hatalarından yeni öğrenmeler ortaya çıkarır (Hermida ve öte., 2015).
6. Verdiği önerileri destekler nitelikte kanıtlar öne sürer.
7. Nasıl öğrendiğinin bilincindedir.
8. Öğrenenler birbirlerinin farklı görüşlerine yaptıkları eleştiriler ile olumlu katkılar sunar (Benudhar ve Moumita, 2013).
9. Öğrenenler birbirlerinin farklı ve yaratıcı fikirlerinden yararlanır (James, Gerard ve Vagt Traore, 2010).
10. Farklı çözüm önerilerini ve ürettiği fikirleri dener (Bağçeci, Çetin ve Ünsal, 2012).
11. Sorgulayıcı ve eleştirel bir tavrıdadır (Lam, 2011).
12. Planlı ve programlıdır.
13. Araştırmacı bir kişiliğe sahiptir.
14. Teknolojiyi işlevsel, verimli ve etkili kullanır (Minocha, Tilling ve Tudor, 2018).
15. Öğrendiği bilgileri yaşantısı ile özdeşleştirir.
16. Öğrenen kişiler birbirlerini ve kendisini iyi veya kötü yönleriyle değerlendirir (Maypole ve Davies, 2001).
17. Değerlendirme ölçütlerini bilir (Alt, Kapshuk ve Dekel, 2023).

1.2.11. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrenme ortamında öğrencilere yol göstermesi ve bu yaklaşımı doğru şekilde ele alacak olan ilk kişi olması açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir (Pecore, 2013). Öğretmenlerin bireysel ve mesleki olarak tecrübe ve donanımları da bu yaklaşımı

uygulamada belirleyici bir etken olarak görülebilir (Çalışkan, 2015).Yapılandırmacı yaklaşım uygulanan sınıf ortamında öğrenen, öğrenme süreçlerinde aktif olmaya yönlendirilmeli ve öğrenmenin kendine ait bir sorumluluk olduğu bilincine varmalıdır bundan dolayı öğretmenler bu yaklaşımda bir rehber görevi üstlenerek, öğrencilerini araştırmaya, kendisinin ve başkalarının düşünceleri sorgulamaya, eleştirme ve yaratıcılık becerisi kazandırmaya yönlendirmesi gerektiği söylenebilir.

Hong ve Kang (2010) tarafından belirtildiği üzere yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sürecinde aktif rol oynayanların öğrenciler olmasına rağmen öğretmenlerin öğrenme sürecinde en önemli göreve sahiptir. Bundan dolayı, bu göreve sahip olan öğretmenlerin yapılandırmacılık konusunda yetkin olmaları için eğitilmelerinin bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Öğretmen sadece bilgiyi olduğu gibi karşı tarafa aktarandan ziyade öğrencilerin olaylar karşısında birden fazla bakış açısı geliştirmesini ve çok yönlü bakış açıları geliştirmelerini sağlamalıdır (Akpınar, 2010). Düzenlediği çok yönlü etkinlikler ile öğrencinin kendi kendine yapılandırılmasını sağlayacak ortamlar hazırlamalı, sınıfta çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak proje temelli, probleme dayalı veya iş birliğine dayalı öğrenme gibi çağdaş öğretim yöntemlerini aktif biçimde kullanmalıdır. Böylece düz bilgi aktarmanın, sınıfın tamamını kontrol altına alma davranışlarının yerine bilginin öğrenciler tarafından bireysel olarak yapılandırıldığı bir öğrenme ortamı düzenleyerek öğrenmeyi sağlamaya çalıştığı söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin tutumları ve davranışları ile ilgili araştırmacılar tarafından yapılan alan yazın taraması sonucunda, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- 1-Öğrencilerin ileri sürdükleri düşünceleri onaylar ve destek olur.
- 2-Öğrenciye seçenekler sunar ve ipuçları verir.
- 3- Bazı öğrencilerin bir problem çözümünde tılandıkları anda farklı çözüm yolları denemelerine olanak sağlar.

4- Sadece konu alanındaki değişmeleri değil, öğrenme öğretme sürecine yön veren yenilikleri de takip etmelidir (Downes, 2010).

5- Öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye teşvik eder ve kendisi de bu konuda model olur.

6- Öğretmen, bilimsel yöntemin önemli aşamaları olan veri toplama, çözümleme ve sonuçları yorumlama aşamalarını uyguladığını öğrencilerine hissettirmelidir.

7- Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır bundan dolayı yaratıcılık becerisini kullanmalıdır (Arthur, 2019; Kuo, 2011; Mullen, ve Schunk, 2010).

8- Öğrenilen konunun nerede kullanılabileceğini tasarlamalıdır, öğrencilerin niçin bu konuyu bildiğini hissettirmelidir (Väljataga ve Laanpere, 2010)

9- Kendi öğrenmelerini incelemeli iyi ve kötü olduğu noktaları keşfetmelidir.

10- Öğrenenleri kendisi ile ve diğer öğrencilerle iletişime teşvik etmelidir (Atwell, 2021).

11- Her bireyin bireysel farklılıklarına uygun olacak biçimde etkinlikler tasarlamalıdır.

12- Merak uyandırıcı sorular sorarak araştırmaya ve problem çözmeye teşvik etmelidir (Kuo, 2011; Mullen ve Schunk, 2010).

13- Yaşamın içinden problem ve görevler vererek öğrencilerin aktif olarak katılımını sağlamalıdır.

14- Eski öğrenmeler ve yeni öğrenmeler arası ilişki kurmaya yönlendirir (Menter ve öte., 2010).

15-Öğrencileri farklı ve yaratıcı düşünmeleri konusunda cesaretlendirmelidir (Sandy, 2005).

16-Öğrencilerin ürettikleri fikirleri yargılamaktan kaçınmalıdır.

17- Öğrencilerin verdiği yanıtlara yanlış ya da doğru yanıtlarını vermekten kaçınmalıdır.

18-Teknolojiyi iyi kullanarak öğrencilerin de kullanmasına olanak sağlamalıdır. (Drexler, 2010).

19-Farklı düşünce ve çözümlerin tartışılmasını ve eleştirilmesini sağlamalıdır.

20-Değerlendirme ölçütlerinden öğrencileri haberdar etmelidir.

21- Öğrencilerin hem kendilerini hem birbirlerini değerlendirmelerini sağlamalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, eğitim sürecinin etkili ve verimli olmasını sağlamalarında son derece önemli oldukları söylenebilir (Lee ve Mc Loughlin, 2010). Bu durumda öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öz yeterlikleri de önem verilmesi gereken bir konu olabilir.

1.3.Öz yeterlik

Bandura (1982) tarafından öne sürülen Sosyal Öğrenme Kuramında önemli bir yere sahip olan öz yeterlik kavramı bireyin günlük yaşamında karşısına çıkan problemler karşısında kendi çözümlerini üretmesi, problemlerin üstesinden gelme konusunda kendisine duyduğu güven, kabiliyet, öz düzenleme becerisine verilen diğer ad olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin uygulayıcısı olduğu öğretim programlarına karşı öz yeterlikleri bu açıdan önemlidir (Eskici, 2013). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanan öğretim programlarının esas alındığı düşünüldüğünde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada öz yeterliklerinin etkisinin önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenin öz yeterliliği üzerine yapılan çalışmalar da büyük ölçüde Bandura'nın öz yeterlik kavramı içinde kavramsallaştırılmıştır.

Öğretmen öz yeterliği, bir öğretmenin öğrencilerin öğrenmesini teşvik etme yeteneğine yeterince güvenme derecesi olarak ifade edilebilir (Bandura, 1994). Bandura (1994)'e göre insan davranışı, iki tür beklentinin

etkileşimi ile motive edilir: Öz yeterlik ve sonuç beklentisi; ilki, insanların belirli bir görevi belirli bir bağlamda başarılı bir şekilde yerine getirme ve yürütme yeteneklerine ilişkin yargılarına atıfta bulunur ve ikincisi bu performansın getireceği olası sonuçlara ilişkin yargıları içerir.

Mojavezi ve Tamiz (2012) tarafından vurgulandığı üzere etkin öğretmenler daha çok organize olma, daha fazla öğretim becerisi gösterme, zorluk çeken öğrencilere sorgulama, açıklama ve geri bildirim sağlama ve öğrencileri görevde tutma eğilimindedir. Öte yandan, öz yeterliliği düşük öğretmenler, sınıf yönetimine hümanist yaklaşımdan ziyade otorite ve disiplin gösterirler, öğrencileri görevde tutmakta zorluk çekerler. Kleickmann ve öte., (2013) tarafından öne sürüldüğü üzere, öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli modeller kullanarak (bireysel, çiftler halinde ve gruplar halinde çalışarak) öğrenci iletişimi için fırsatlar sağlama olasılıkları çok daha yüksektir. Ayrıca, öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin, sınıfı bir bütün olarak öğretmek yerine sınıfı küçük gruplara ayırma olasılığının daha yüksek olduğu ve böylece daha fazla bireyselleştirilmiş öğretim fırsatına izin verdiği söylenebilir (Tschannen Moran ve Hoy, 2001)

Gardner Motivasyon Teorisi (1985)'ne göre öğrenciler, öğretmenlerinin onları önemseyişini algıladıklarında öğrenmeye ve başarmaya motive olurlar. Öz yeterliliği yüksek öğretmenler, demokratik etkileşim tarzları sergilemek, bireysel farklılıklar ışığında öğrenci davranışına yönelik beklentiler geliştirmek, şefkatli bir tutum sergilemek ve yapıcı geri bildirim sağlamak gibi davranışları ile öğrencileri sınıf ortamına ve derse etkili şekilde katılımını sağlar (Chacon, 2005). Yüksek düzeyde öz-yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerine daha açık olduklarını, kendilerine daha zorlayıcı hedefler koyduklarını, daha yüksek düzeyde planlama ve organizasyon sergilediklerini, çabalarını problem çözmeye yönlendirdiklerini, yardım istediklerini ve zorluklarla karşılaştıklarında öğretim stratejilerini değiştirmektedir. Bu çabalarının, tükenmişlikten daha az etkilendiği ve işlerinde daha fazla tatmin olduğu düşünülmektedir. Kendi kendine yeten bu öğretmenlerin kendileri için değil,

aynı zamanda daha fazla motivasyon, akademik uyum ve başarı gösteren öğrencileri için de önemli bir kavram olduğu düşünülmektedir (Lazarides ve Warner, 2020).

1.4.Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılıkları ile Yapılandırıcı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlikleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde alanyazında ulaşılabildiği kadarıyla öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları konusuna yönelik yapılan çalışmalara yer verilmektedir. Çalışmalar yapılandırıcı yaklaşımı uygulama ve öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile ilgili olup; eğitim bilimi alanında yapılmış araştırmalar olmasına dikkat edilmiştir. Her iki kavram ile ilgili alanyazında birçok çalışmaya rastlanılmıştır. Ancak bu kavramlar arasında ilişki oluşturacak çalışma sayısının kısıtlı olduğu görülmüştür.

Gerek öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları gerekse yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ile ilgili alanyazında ilk olarak öğretmenler ile yapılan çalışmalar taranmıştır. Öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği benzer bir çalışmaya yapılan alanyazın taramasında rastlanılmamıştır. Bu nedenle yaş, eğitim durumu, cinsiyet, yaşanan yerleşim yeri değişkenleri açısından benzerlik gösterdiği düşünüldüğünden öğretmenler ile yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ve yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları kavramları ile ilgili incelenen çalışmalar tarihsel sıraya göre verilmiştir.

1.4.1. Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlikleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ocak (2010) tarafından yapılan “Yapılandırıcı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları” adlı çalışma Afyonkarahisar’da görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmış ve

yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem olarak 163 sınıf öğretmeni seçilmiştir. 5’li likert tipinde 31 maddeden oluşan bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler cinsiyet, yerleşke ve kıdem değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koç (2013) “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ve “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”ni sınıf öğretmenlerine uygulamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları yaşa ve mezun oldukları okula göre farklılık göstermezken, kıdeme ve cinsiyete göre sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri kıdeme göre anlamlı farklılık göstermezken, yaşa ve mezun oldukları okula göre yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutunda; cinsiyete göre kavramsal çelişkiler alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Çayak (2014) tarafından yapılan “İlkokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Tutumları İle Özyeterlikleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada kullanmış olduğu “Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile “Öğretmen Adayları İçin Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlik İnanç Ölçeği” ile ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları ve özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlköğretim öğretmenlerine uygulanan bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik arttıkça tutum da artmıştır ve aralarında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Aykan ve Tatar (2017) “Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Yeterlik Düzeyleri” adlı çalışma Muş’ta görev yapan 407 ortaokul öğretmeni ile yapılmıştır. Çalışmanın amacı öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini ve bunu etkileyen faktörleri belirlemektir. Verilerin analizinde SPSS paket programı ile nicel veri analiz teknikleri (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H) kullanılmıştır. Analizler sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları konusunda kendilerini yeterli düzeyde gördükleri belirlenmiştir.

Çolak ve Yabaş (2017) öğretmenler ile yapmış olduğu “Öğretmen Adaylarının Ders Planlarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlik İnanç Düzeyleri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada bu çalışma ile benzer olarak “Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlik İnanç Ölçeği” ni kullanmış ve öğretmen adaylarının ders planlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin çeşitli değişkenler ile ilişkisini incelemiştir. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin yaş, cinsiyet, bölüm gibi değişkenlere göre farklılıklar oluştuğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının ders planlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çınar, Şahin Taşkın (2019) 303 öğretmen ile yapmış olduğu “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı Uygulama Öz Yeterliklerinin Öğretim Stili Tercihlerini Yordama Düzeyi” adlı çalışmada ile sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına dair geliştirdikleri öz yeterlik inançlarının öğrenme-öğretme sürecinde tercih ettikleri öğretim stillerini ne ölçüde etkilediğini incelemiştir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamaya karşı öz yeterlik inançları ile öğretim stili tercihleri arasında orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tanık ve Elkatmış (2023) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Modeline İlişkin Tutum Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışma Iğdır’da görev yapan 350 ilköğretim öğretmenine uygulanmıştır.

Verilerin analizinde ise Mann–Whitney U ve Kruskal–Wallis H testlerinden faydalanılmıştır. Araştırma neticesinde sınıf öğretmenlerinin öğretim hayatlarında yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya dair tutumlarının oldukça düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

1.4.2. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlikleri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Martin ve öte., (2008) tarafından yapılan “Mesleki Gelişimin Öğretmenlerin Eğitsel Değişimine ve Öz-Yeterliklerine Etkileri “adlı çalışma ABD’ de görev yapan 50 beden eğitimi öğretmeni ile yapılmıştır ve mesleki gelişimin, öğretmenlerin fiziksel olarak fitness ve sağlığı geliştirme derslerini öğretmeye yönelik öz yeterlikleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda genel olarak öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamaya yönelik öz yeterlik algıları ile fiziksel aktivite müfredatındaki mesleki gelişim arasında pozitif bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır.

Klassen ve Chiu (2010) “Öğretmenlerin Öz Yeterlik Ve İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Öğretmen Cinsiyeti, Deneyim Yılı Ve İş Stresi “adlı çalışma 1.430 öğretmene uygulanmış ve öğretmen özellikleri (deneyim yılı, cinsiyet, öğretmenlik düzeyi) ile öz yeterliliğin üç alanı (öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı) ve bunun yanında iş yükü, iş stresi gibi etkenlerin arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin kariyerin başlarından ortasına doğru arttığı daha sonraki yıllarda işe düştüğü yönünde doğrusal olmayan bir ilişki olarak sonuca ulaşmıştır.

Mojavezi, Poodineh ve Tamiz (2012) tarafından yapılan “Öğretmen Öz Yeterliklerinin Öğrenci Motivasyon ve Başarısına Etkisi” adlı çalışma İran’da lise son sınıfta görev yapan 80 öğretmen ile yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmen öz yeterliliği ile öğrenci motivasyonu ve başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen öz yeterliğinin öğrencilerin motivasyonu ve başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur.

Barni, Benevene ve Danioni (2019) “Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri: Kişisel Değerlerin Rolü ve Öğretimde Motivasyonlar “adlı çalışma İtalya’da 227 lise öğretmenine uygulanmış ve öğretmenlerin temel değerleri (değişime açıklık, kendini değiştirme) gibi unsurlarla öz yeterlikleri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda bu iki kavram arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler dış baskıların olmadığı, öğretme konusunda kendi kararlarını verdiği ortamlarda bu ilişki oldukça güçlü bulunmuştur.

Ahmedi, Kurshumlija ve Ismajli (2023) “Öğretmenlerin Öğrenme Çıktılarını İyileştirmeye Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Tutumları: Kosova Örneği” adlı araştırma Kosova’da ilkokulda görev yapan 40 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin çoğunun yapılandırmacı yaklaşımı kullanmaya yönelik tutumlarının ve öğrenme çıktılarına etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir.

1.4.3. Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılıkları ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Erdoğan (2006) tarafından yapılan çalışmanın temel amacı; yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarılar arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin öğrencilere yönelik demokratik davranışlar sergilemesi onların yaratıcılıklarının gelişimine destek olmaktadır. Öğrencilerin yaratıcılıkları ile akademik başarıları arasında düşük ama anlamlı ilişkiler mevcuttur.

Yenice ve Yavaşoğlu (2018) tarafından yapılan “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bireysel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada 159 fen bilgisi öğretmeni ile çalışılmış ve “Bireysel Yenilikçilik”, “Bireysel Yaratıcılık Ölçeği” uygulanmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre fen bilgisi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik bakımından sorgulayıcı, bireysel yaratıcılık bakımından orta düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yüner ve Özdemir (2020) tarafından yapılan “Okul Yenilikçiliği ile Öğretmen Yaratıcılığının İlişkisinin İncelenmesi” adlı çalışma Yozgat’ta

görev yapan 302 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada yenilikçi okullara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi için “Yenilikçi Okul Ölçeği” ve “Örgütsel Yaratıcılık” ölçeği uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenler okullarını oldukça yenilikçi görmüştür. Öğretmenler bireysel yaratıcılık düzeyleri ise yüksek düzeydedir. Bu çalışmanın sonucuna göre bireysel yaratıcılık ile yenilikçi okul arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gökbulut (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel yaklaşımlar kullanılarak, Zonguldak ve Çorum illerinde kamuya bağlı okullarda görev yapan 198 öğretmenden elde edilen veriler ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında 20 maddeden oluşan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem ve görev yaptıkları okul kademesi değişkenleri aralarındaki farklar incelenmiştir. Analizlerde betimsel istatistikler, t testi ve ANAVO testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri %37.4 ile en yüksek Öncü, %5 ile en düşük Gelenekçi oldukları görülmüştür.

1.4.4. Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılıkları ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Lapénienéa ve Bruneckiené (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki faaliyet alanındaki yaratıcılıklarını etkileyen bireysel faktörleri değerlendirmektir.

Öğretmenlerin mesleki faaliyet alanındaki yaratıcılıklarını etkileyebilecek üç bireysel düzey faktör üzerinde durulmuştur. Bu faktörler yaratıcı öz yeterlik, işle ilgili duygular ve iş motivasyonu kaynaklarıdır. Veriler, yaratıcı öz yeterliliğin her iki örnekte de algılanan yaratıcılığın en önemli belirleyicisi olduğu sonucuna varmıştır. Olumlu ve olumsuz etkinin etkisi karşılaştırıldığında, olumlu etkinin yaratıcı başarılar için olumsuz olanlardan çok daha önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Borodina, Sibgatullina ve Gizatullina (2019) tarafından yapılan çalışmada özellikle her yerde öğretme ve öğrenmeyi etkileyen dijital araç ve

teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte, öğretmenlerin yaratıcılığını geliştirme çabaları, bu alanda destek sağlayacak birleşik bir çerçevenin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bi ve öte., (2018) tarafından yapılan çalışmada mesleki gelişim için. yaratıcılığı yüksek çalışanlar, yaratıcı olmayanlara kıyasla mesleki gelişim yolculuklarında başarılı olmaya daha hazır olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bereczkei ve Karpati (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaratıcılık hakkındaki inançlarını etkileyen bağlamsal, öğrenci ve öğretmenle ilgili çeşitli faktörler belirlenmiştir. Genel olarak, öğretmenlerin inançlarının büyük ölçüde bağlama bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bi ve öte., (2020) tarafından yapılan çalışmada mesleki gelişim için. yaratıcılığı yüksek çalışanlar, yaratıcı olmayanlara kıyasla mesleki gelişim yolculuklarında başarılı olmaya daha hazır olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümü araştırma problemine uygun olarak seçilen başlıklar oluşturmaktadır. Bu başlıklar, araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalardır.

2.1.Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, nicel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekil ile betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2005). Bu çalışma sırasında ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenlerinin bireysel yaratıcılıklarını kullanarak uyguladıkları öğretim programına ve bu öğretim programının temel aldığı yapılandırmacı yaklaşıma karşı öz yeterlik inançları tespit edilmiş, arasındaki ilişkiye bakılmış ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem yılı, mezuniyet durumu, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre bireysel yaratıcılıkları ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının değişip değişmediğine bakılmıştır.

2.2.Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2023- 2024 Eğitim – Öğretim yılında Kırklareli ili ve buraya bağlı tüm devlet okullarında 160 ilkököl ve ortaokul, 26 genel ortaöğretim kurumu, 34 mesleki ve teknik eğitim kurumu olmak üzere toplam da 2436 öğretim kurumunda görev yapmakta olan 3100 (23 Kasım 2023 tarihi itibari ile Kırklareli Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından edinilmiştir.) öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında bir örneklem grubu belirlenmemiştir. Evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda Kırklareli Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yazılan dağıtımli yazıyla Kırklareli’ deki bütün okullarda görev yapan öğretmenlere link yoluyla ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı tarafından Kırklareli il ve ilçede görev yapan ve ulaşılabilen öğretmenlere

araştırmanın ölçme araçlarını içeren link gönderilmiştir. Bu doğrultuda veri toplama araçlarını gönüllü olarak dolduran öğretmenlerden gelen dönütler veri olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veri sayısı incelendiğinde 401 katılımcının verisine ulaşıldığı görülmektedir.

Krejcie ve Morgan (1970) tarafından belirtilen örneklem büyüklüğünün evreni temsil etme yeterliği ile ilgili çalışmaya bakıldığında zaman 3500 kişi için 346 kişiye ait verinin evreni temsil edecek uygun çoğunlukta olduğu kabul edilmektedir. Buradan yola çıkarak 3100 kişilik bir evreni 401 katılımcının temsil etme yetkinliğine sahip olduğu söylenebilir. Veriler incelendiğinde herhangi bir yanlışlık tespit edilmediğinden verilerin tamamı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	306	76,3
	Erkek	95	23,7
Toplam		401	100
Yaş	20-30	113	28,2
	31-40	155	38,7
	41-50	94	23,4
	51 ve üzeri	39	9,7
Toplam		401	100
Kıdem Yılımız	1-5	105	26,2
	6-10	87	21,2
	11-15	81	20,2
	15 ve üzeri	128	31,9
Toplam		401	100
Mezuniyet Durumu	Lisans	312	77,8
	Lisansüstü	89	22,2
Toplam		401	100
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	146	36,4
	Ortaokul	142	35,4
	Lise	113	28,2
Toplam		401	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 306'sını (%76,3) kadınlar, 95'ini (%23,7) erkekler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaş aralıklarına bakıldığında 113' ünün 20-30 (%28,2), 155'inin 31-40 (%38,7), 94' ünün 41-50 (%23,4), 39'unun da 51 ve üzeri (%9,7) olduğu görülmektedir. Yaş açısından araştırmaya katılan öğretmenlere baktığımızda katılımın en çok 31-40 (%38,7) yaş olduğu görülmektedir. En az katılımı ise 51 yaş ve üzeri öğretmenler (%9,7) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kıdem yıllarına bakıldığında ise 105'inin 1-5 yıl (%26,2), 87'sinin 6-10 yıl (%21,2), 81'inin 11-15 yıl (%20,2), 128'inin 15 yıl ve üzeri (%31,9) kıdem yılı olduğu görülmektedir. Kıdem yılı açısından araştırmaya katılan öğretmenlere bakıldığında en çok katılımın 15 yıl ve üzeri (31,9) aralığı oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine bakıldığında 312' sinin (% 77,8) lisans, 89'unun (% 22,2) yüksek lisans eğitimlerini tamamladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine bakıldığında ise ilkokulda görev yapmakta olan 146 (%36,4), ortaokulda görev yapmakta olan 142 (%35,4), lisede görev yapmakta olan 113 (%28,2) öğretmen olduğu görülmektedir.

2.3.Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları ve veri toplama sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Veriler öğretmenlere gönderilen link yoluyla gönderilmiştir. 2023 Ekim – 2024 Mart ayları arasında toplanmıştır.

2.4.Veritoplama Araçları

Öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada 3 farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçekler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Balay (2010) tarafından geliştirilen “Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği” ve Eskici ve Özen (2013) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Her iki ölçeği kullanımı için gerekli izinler alınmıştır.

Bu araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik durumlarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Nicel veriler araştırmacı tarafından nicel veri araçları kullanılarak toplanmıştır. Bu araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ait detaylı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

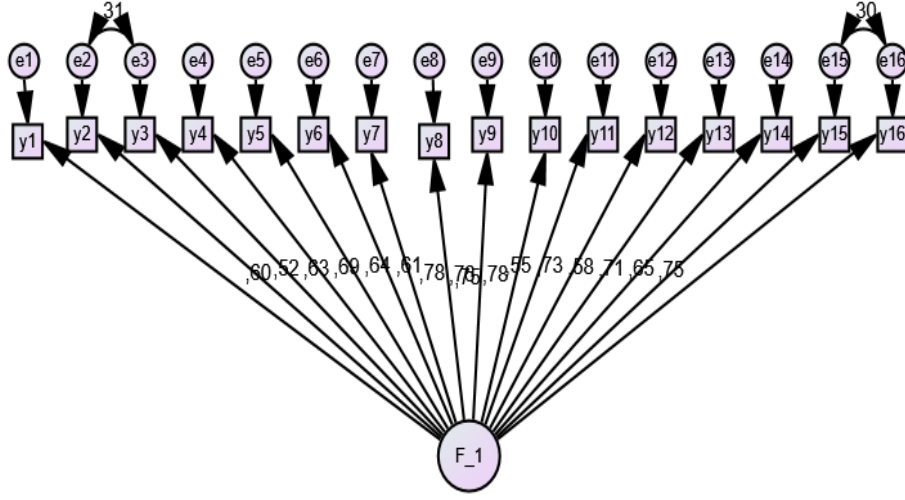
2.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, verilerin analizinde kullanılmak üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri için sorular yer almıştır. Bu sorular; cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, kıdem yılı ve görev yapılan okul türüdür. Bu sorulara verilen cevapların ölçeklerin alt boyutları ilişkilendirilip incelenmesi amaçlanmıştır.

2.4.2. Örgütsel Yaratıcılık  l eğı

Örgütsel yaratıcılık  l eğı Balay (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 3 alt boyut ve 38 madde bulunmaktadır. 1-16 maddeleri Bireysel boyutu, 17-27 maddeleri yönetsel boyutu ve 28-38 maddeleri ise toplumsal boyutu  l emektedir. Bu araştırmada örgütsel yaratıcılık  l eğinin alt boyutu olan ve 16 maddeden oluşan “Bireysel Yaratıcılık” boyutuna ait 16 madde kullanılmıştır. Diğ r maddeler araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Ölçek 5’li likert tipidir.  l eğın puanlanması hiç katılmıyorum 1 puan, kesinlikle katılmıyorum 2 puan, katılmıyorum 3 puan, kararsızım 4 puan katılıyorum 5 kesinlikle katılıyorum olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 38 en yüksek puan ise 190’dır.

Araştırma kapsamında katılımcılara uygulanan  rg tsel Yaratıcılık  l eğinin Bireysel Yaratıcılık alt boyutu Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Balay (2010) tarafından yapılan çalışmada .92 olarak bulunmuşken bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda da .93 olarak bulunmuştur. Ayrıca  l eğın doğrulayıcı faktör analizi ve elde edilen modele ilişkin faktör yükleri şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6: Bireysel Yaratıcılık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

Şekil 6’da ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sunulmuştur. Ölçeğin uyum indeks değerleri incelendiğinde, yapısal denklem modelinin $p=0,00$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca χ^2/df : 3.028 TLI: 0,924, CFI: 0,936 ile RMSEA: 0,71 değerlerine ulaşılmıştır. Brown (2006), χ^2/df değerinin 5’in altında, TLI ile CFI değerlerinin ise .90 üzerinde olduğu durumların kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Model değerlerinde gerekli iyileştirmeler yapılmış olup, uyumu sekteye uğratan değişkenler belirlenmiştir. Artık değere sahip kovaryanslar arasında yüksek düzeyde olanlar için yeni kovaryans değerleri oluşturulmuştur.

2.4.3. Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği

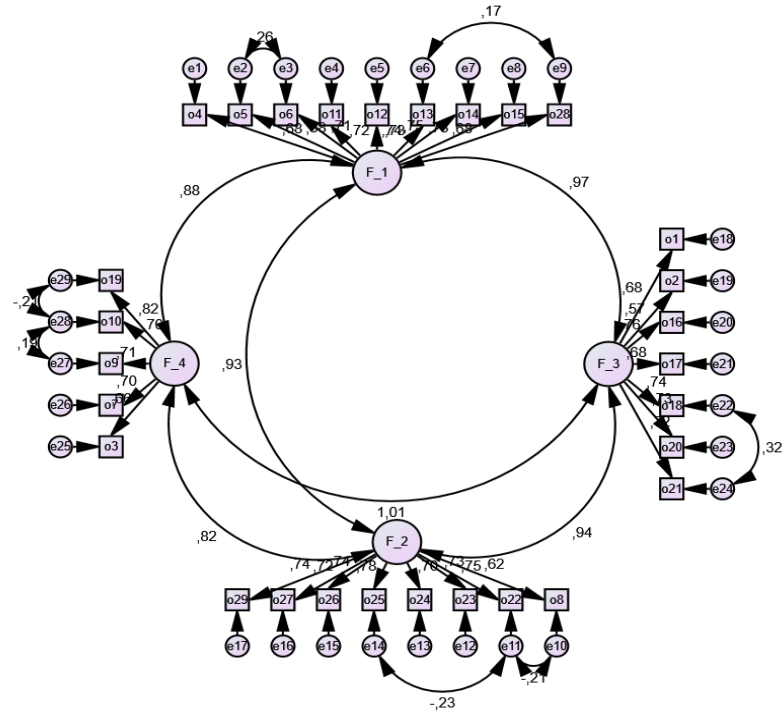
Öz yeterlik düzeylerini belirlemek için Eskici ve Özen (2013) tarafından beşli likert formunda geliştirilen “Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Yapı geçerliğinin belirlenmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin, dört faktör ve 29 maddeden oluştuğu belirlenmiş; doğrulayıcı faktör analiziyle dört faktörlü yapı bir model olarak doğrulanmıştır. Ölçeğin orijinalinde güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Cronbach alfa değeri ölçeğin tümü için 0,93

olarak ayrıca alt boyutları (rehberlik etme 0,78, öğrenciyi aktifleştirme 0,80, düşünmeye teşvik 0,80, alternatif değerlendirme 0,82 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışmada da ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları kullanılmış, ölçeğin tümü için 0.92, boyutları içinse 0.62-0.82 değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin göstergelerden biri olarak kabul edilen madde analiz işlemleri de yapılmıştır. Bu amaçla ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne derece ayırt ettiğini belirlemek için madde toplam korelasyonları incelenmiş; alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz t-testi kullanarak sınanmıştır. Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyon katsayılarının 0.36-0,68 arasında değiştiği ve tüm maddeler ve toplam puan için t değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçekten alınacak en yüksek puan 145 en düşük puan 29'dur. Ölçek 5'li likert tiplidir.

Tablo 2: Öz Yeterlik Ölçeğinin Faktörlerindeki Madde Sayıları ve Faktörlerin İç 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

Araştırma kapsamında katılımcılara uygulanan Öz Yeterlik Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa değerleri ise Rehberlik Etme .78, Öğrenciyi Aktifleştirme .80, “Düşünmeye Teşvik” .80, Alternatif Değerlendirme değeri .82 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise Rehberlik Etme alt boyutu .90, Öğrenciyi aktifleştirme öz yeterlik ölçeğinin Cronbach alfa değeri .96 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ve elde edilen modele ilişkin faktör yükleri Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

Şekil 7’de ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucu sunulmuştur. Ölçeğin uyum indeks değerleri incelendiğinde, yapısal denklem modelinin $p=0,000$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca χ^2/df : 3,142, TLI: 0,884, CFI: 0,896 ile RMSEA: 0,73 değerlerine ulaşılmıştır. Brown (2006), χ^2/df değerinin 5’in altında, TLI ile CFI değerlerinin ise .90 üzerinde olduğu durumların kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Model değerlerinde gerekli iyileştirmeler yapılmış olup, uyumu sekteye uğratan değişkenler belirlenmiştir. Artık değere sahip kovaryanslar arasında yüksek düzeyde olanlar için yeni kovaryans değerleri oluşturulmuştur.

2.5.Araştırmanın Verilerinin Toplanma Süreci

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla, öncelikle Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nden gerekli izin alınarak ölçeğin uygulanabilmesi için Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu onayı alınmıştır. Veri toplama araçları, evrenin büyüklüğü göz önüne alındığında şahsen tüm öğretmenlere ulaşabilmenin imkansızlığından ötürü online form

şeklinde tasarlanmıştır. Kırklareli Üniversitesi tarafından Kırklareli Milli Eğitim Müdürlüğü Kurumuna bağlı devlet okullarına (ilkokul, ortaokul, lise) veri toplama araçları için oluşturulan formun link adresi bildirilmiştir. Veri toplama sürecine Aralık 2023 tarihi itibarı ile başlanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından ulaşılabilen tüm öğretmenlere mesaj aracılığı ile ölçeklerin yer aldığı link gönderilmiştir. Hazırlanan ölçek formu, Kırklareli’de bulunan devlet okullarına ulaştırılmış ve 401 öğretmen cevaplama yaparak dönüt vermişlerdir. Öğretmenlerin cevapladığı 401 ölçeğin tamamı verilerin analizinde kullanılmıştır. Araştırmacı, ölçeklerin yer aldığı online form üzerinde araştırmanın amacı ve önemi ile ilgili bilgilere yer vermiştir.

2.6.Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayarda İstatistik Paket Programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

1. Aritmetik Ortalama
2. Standart Sapma
3. Mann Whitney U
4. Kruskhal Wallis H
5. Kolerasyon

Araştırmada elde edilen veriler, istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ve öz yeterlik inançları puanlarını incelemek üzere kullanılacak istatistik yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla ilk olarak dağılımın nasıl olduğunu anlamak için ölçeklerin normallik testi değerlerine bakılmıştır. Normallik testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Bireysel Yaratıcılık ve Öz Yeterlik İnanç Ölçeklerinin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	df	p	İstatistik	df	p
Örgütsel Yaratıcılık	Bireysel Yaratıcılık	.84	401	.000	.931	401	.000
	Rehberlik Etme	.125	401	.000	.959	401	.000
	Öğrenciyi Aktifleştirme	.141	401	.000	.955	401	.000
	Düşünmeye Teşvik	.144	401	.000	.965	401	.000
Öz Yeterlik İnanç Ölçeği	Alternatif Değerlendirme	.133	401	.000	.968	401	.000

$p < .05$

Büyüköztürk (2007), araştırmaya katılımın 50'den fazla olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi p değerlerine bakılması gerektiğini belirtmektedir. Tablo 3'teki değerler incelendiğinde p değerlerinin $p = .000$ ($p < .05$) ölçeklerin alt boyutları ve toplamı açılarından normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Buradan hareketle Tablo 4'te değişkenlerin normallik testi değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4: Değişkenlerin Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p
Yaş	0,474	401	0	0,527	401	0
Cinsiyet	0,230	401	0	0,861	401	0
Eğitim	0,481	401	0	0,513	401	0
Durumu						
Kıdem Yılı	0,204	401	0	0,831	401	0
Görev Yapılan						
Okul	0,238	401	0	0,796	401	0
Türü						
P<,05						

Tablo 4'teki değerler incelendiğinde p değerlerinin $p=,000$ ($p<,05$) değişkenlerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemek için 5'li Likert tipi ölçeklerde kullanılan seçeneklere uygun olarak, aritmetik ortalamaları değerlendirebilme amacıyla ölçek aralıkları belirlenmiştir. Bunun için ölçekte yer alan bir maddeden alınabilecek en düşük (1) ve en yüksek (5) puanlar arasındaki fark (5-1), alınabilecek en yüksek (5) puana bölünerek aralık 0,8 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda ölçekte yer alan her bir maddeye verilen puanlara dayalı bir değerlendirmede bulunabilmek için bir yorum ölçütü oluşturulmuştur (Yılmaz, 2010). 5'li likert tipi ölçekten elde edilen puanların bireysel yaratıcılık ve öz yeterlik inanç düzeyine ilişkin dağılımı 1,00- 1,80 arası çok düşük düzey, 1,81-2,60 arası düşük düzey, 2,61-3,40 orta düzey, 3,41- 4,20 arası yüksek düzey ve 4,21-5,00 arası ise çok yüksek düzey şeklinde yorumlanmıştır

Derecelendirme	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.80
Katılmıyorum	1.81-2.60
Kararsızım	2.61-3.40
Katılıyorum	3.41-4.20
Tamamen Katılıyorum	4.21-5.00

Örneğin bu çalışmada gerçekleştirilen uygulamaların sonuçları incelendiğinde bireysel yaratıcılık ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçek maddelerine verilen yanıtların toplam puanları üzerinden alınan ortalama puanın genel ortalamasının 4.05 ve 4.06 olduğu ve ‘katılıyorum’ düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Bu durumda katılımcıların bireysel yaratıcılık ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

3. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmektedir. Ayrıca bulgulara dayanılarak yapılan nesnel yorumlar yer almaktadır. Araştırmanın bulguları, alt problemlerine göre ayrı ayrı olacak şekilde sunulmuştur.

3.1.Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılık Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap aramak amacıyla katılımcılar tarafından cevaplanan Bireysel Yaratıcılık Ölçeğinin her maddesinin aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Bireysel Yaratıcılık Ölçeğinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	N	Ortalama	Standart Sapma
1.Yeni yaşantı ve deneyimleri merak ederek, çeşitli konularla yakından ilgilenirim.	401	4,32	,67
2. Risk almayı ve beklenmeyen sonuçlarla karşılaşmayı işimin bir parçası sayarım.	401	3,61	1,3
3.Bireysel inisiyatif alarak, cesur davranırım.	401	3,86	,91
4. Olay ve olgular arasındaki farklı ilişki noktalarını görür ve değerlendiririm.	401	4,20	,67
5. Yeni düşünceleri özümseyebilmek için esnek davranmaya çalışırım.	401	4,18	,72
6. Rekabet ederek, potansiyel fırsatları somut yararlar dönüştürmeye çalışırım.	401	3,77	,93
7. Yeni şeyler denemeyi /uygulamayı önemseyerek, girişimci davranırım.	401	4,18	,77

8. Her seferinde yeni bilgi ve becerileri kullanmaya çalışırım.	401	4,18	,74
9. Sürekli öğrenerek kendimi geliştirmenin yollarını ararım.	401	4,40	,64
10. Yeni hedeflere ulaşmak için mevcut sınırların ötesine geçmeye çalışırım.	401	4,07	,80
11. Yapılandırılmamış, farklı iş süreçlerini kullanırım.	401	3,60	,88
12. Yeni yöntemlerin işe koşulması için değişim açık bir tutum takınırım.	401	4,16	,63
13. Beklenenin üstünde ve ötesinde performans göstermeye çalışırım.	401	4,08	,82
14. Çok yönlü hareket ve dinamizm içinde olmaya gayret ederim.	401	4,18	,71
15. Sorunlara farklı çözümler geliştirmek için rutin davranış kalıplarını terk ederim.	401	3,95	,84
16. Sıradanlığı aşarak özgün düşünceler üretmeye ve buluşlar yapmaya çalışırım.	401	4,09	,79
Toplam	401	64,90	8,77

Tablo 5 incelendiğinde, bireysel yaratıcılık ölçeğinin ortalaması $\bar{x}$:64,90, standart sapma değeri ise 8,77 olarak bulunmuştur. Tablo 5'e göre öğretmenler bireysel yaratıcılık düzeyleri açısından sırasıyla en çok “Madde 1. Yeni yaşantı ve deneyimleri merak ederek, çeşitli konularla yakından ilgilenirim.” ($\bar{x}$: 4.32), “Madde 4. Olay ve olgular arasındaki farklı ilişkiler noktalarını görür ve değerlendiririm.” ($\bar{x}$: 4.20) maddelerinde eğilim gösterirken; “Madde 11. Yapılandırılmamış, farklı iş süreçlerini kullanırım.” ($\bar{x}$: 3.60), “Madde 2. Risk almayı ve beklenmeyen sonuçlarla karşılaşmayı işimin bir parçası sayarım.” ($\bar{x}$: 3.61) maddelerinde ise daha az eğilime sahip oldukları görülmüştür.

3.2.Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bireysel Yaratıcılık Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılık Düzeyleri yaşları ile anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna

cevap aranmıştır. Bireysel Yaratıcılık Ölçeği için Kruskal Wallis H testi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Bireysel Yaratıcılık Düzeyinin Yaş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Değerleri

Alt Boyut	Yaş Grubu	N	Sıra Ortalama	sd	χ^2	p
Bireysel Yaratıcılık	20-30	13	213,87	2	3,80	,284
	31-40	55	194,34			
	41-50	94	189,11			
	51 ve üzeri	9	218,65			

$p>.05$

Tablo 6’daki veriler ışığında, öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri yaş grupları açısından incelendiğinde; bireysel yaratıcılıkları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Tablodaki veriler ışığında öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri 51 yaş ve üzeri grupta diğer yaş grubundaki öğretmenlere nazaran daha yüksektir. Bireysel yaratıcılık düzeyi en düşük olan öğretmen grubu ise 41-50 yaş grubu arasındaki öğretmenlerdir.

3.3.Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bireysel Yaratıcılık Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri cinsiyetleri ile anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bireysel Yaratıcılık Ölçeği için Mann Whitney U testi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Bireysel Yaratıcılık Düzeyinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Mann Whitney U Değerleri

Bireysel Yaratıcılık Ölçeği Toplamı	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bireysel Yaratıcılık	Kadın	306	196,01	59979,09	13008,000 ,121	
	Erkek	95	217,07	20622,00		

$p>.05$

Tablo 7’ye göre öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri cinsiyet değişkenini açısından incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin bireysel yaratıcılık üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. ($p>.05$) Tablodaki bilgiler ışığında erkek öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.4.Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Bireysel Yaratıcılık Düzeyleri

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri eğitim durumları ile anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bireysel Yaratıcılık ölçeği için Mann Whitney U testi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Bireysel Yaratıcılık Düzeyinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi Değerleri

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Bireysel Yaratıcılık	Lisans	312	196,65	61353,50	12525,500	.15
	Lisansüstü	89	216,26	19247,50		

$p>.05$

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri, eğitim durumları açısından incelendiğinde; anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($p>.05$).

3.5.Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Bireysel Yaratıcılık Düzeyleri

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri kıdem yılları ile anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bireysel Yaratıcılık ölçeği için Kruskal Wallis H testi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Bireysel Yaratıcılık Düzeyinin Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Değerleri

Alt Boyut	Kıdem Yılı	N	Sıra Ortalama	sd	χ^2	p
Bireysel Yaratıcılık	1-5	105	204,09	3	1,722	,632
	6-10	87	203,45			
	11-15	81	186,08			
	15+	128	206,25			

$p>.05$

Tablo 9'a göre öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri kıdem yılı değişkeni açısından incelendiğinde, kıdem yılı değişkeninin bireysel yaratıcılık üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür ($p>0.5$). Tablodaki veriler ışığında bireysel yaratıcılık düzeyinin en yüksek olduğu grup 15 yıl ve üzeri kıdem yılını tamamlamış olan öğretmenler iken en düşük olduğu grup ise 11-15 kıdem yılını tamamlamış öğretmenler olarak görülmüştür.

3.6.Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Bireysel Yaratıcılık Düzeyleri

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri görev yapılan okul türü ile anlamlı farklılık göstermekte midir?”

sorusuna cevap aranmıştır. Bireysel Yaratıcılık Ölçeği için Kruskal Wallis H testi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Bireysel Yaratıcılık Düzeyinin Okul Türü Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Değerleri

Alt Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalama	sd	χ^2	p
Bireysel Yaratıcılık	İlkokul	146	199,22	2	,521	,771
	Ortaokul	142	197,60			
	Lise	113	207,57			

$P>.05$

Tablo 10’a göre öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri okul türü değişkeni açısından incelendiğinde, okul türü değişkeninin bireysel yaratıcılık üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür ($p>.05$). Tablo 10’daki veriler ışığında bireysel yaratıcılık düzeyinin en yüksek olduğu grup lisede görev yapan öğretmenler iken bireysel yaratıcılık puanının en düşük olduğu grubun ise ortaokulda görev yapan öğretmenler olduğu söylenebilir.

3.7.Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap aramak amacıyla katılımcılar tarafından cevaplanan Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin her maddesinin aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya
Yönelik Öz Yeterlik İnanç 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	401	3,81	.70
2. Öğrencilere yöneltilen soruları düşünmeleri için yeterli zamanın verildiği bir öğrenme ortamı oluşturmada	401	4,05	.67
3.Öğrencileri devinişsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (Rubrik, çeteleme ölçeği vb.) kullanmada	401	3,68	.89
4.Farklı ölçme araçları yardımıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaları konusunda onları cesaretlendirmede	401	4,09	.70
5. Dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik etkinlikler planlamada	401	4,24	.64
6.Öğrencileri yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmada	401	4,02	.64
7.Öğrencilerin düşünmelerini gerektiren ölçme araçlarını (zihin haritaları, kavram haritaları vb.) uygulamada	401	3,94	.76
8. Sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurmada	401	4,39	.59
9.Öğrencileri duyuşsal boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (tutum, kaygı ölçeği vb.) kullanmada	401	3,82	.83
10. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede	401	3,93	.74
11. Öğrencileri araştırmaya teşvik etmede	401	4,12	.88
12.Öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarında onlara rehberlik etmede	401	4,19	.62

13.Öğrenme ortamını öğrencilerin materyallere kolayca ulaşabilecekleri şekilde düzenlemede	401	4,11	.66
14. Öğrencilerin değerlendirilmesinde ürün ve süreç değerlendirmelerini birlikte kullanmada	401	4,06	.67
15. Öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri için gerekli ortamları oluşturmada	401	4,17	.69
16.Öğrencilere kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri için gerekli fırsatları sunmada	401	4,04	.68
17.Öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik sorular yöneltmede	401	4,03	.72
18.Ölçme araçlarını ‘öğrenmeyi destekleme’ amaçlı kullanmada	401	3,99	.72
19.Kullandığım ölçme araçlarıyla (akran değerlendirme, kavram haritası vb.) öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olmalarını sağlamada	401	3,86	.76
20.Öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkaracak etkinlikler planlamada	401	4,03	.65
21.Öğrenme etkinliklerini birden fazla ölçme aracı kullanarak değerlendirmede	401	3,90	.75
22.Dersin kazanımlarına uygun ölçme araçlarını kullanmada	401	4,11	.62
23. Öğrenciler arası etkileşimi sağlamada	401	4,22	.62
24.Öğrencilerin yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunmada	401	4,33	.61
25.Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrencilerin bireysel ve gruplar halinde çalışmalarını sağlamada	401	4,16	.70
26.Öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlayacak performans ödevleri vermede	401	4,10	.69
27.Öğrencileri bilişsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (çoktan seçmeli testler, portfolyo, kavram haritası vb.) kullanmada	401	4,05	.67
28.Öğrencileri bilgi araç ve kaynaklarına yönlendirme konusunda	401	4,15	.62

29.Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek öğrenme etkinlikleri planlamada	401	4,05	.74
--	-----	------	-----

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri açısından sırasıyla en çok Madde 8 “Sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurmada.” ($\bar{x}$: 4.39) Madde 24. “Öğrencilerin yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunmada.” ($\bar{x}$: 4.24), maddelerinde eğilim gösterirken “Madde 3 “Öğrencileri devinışsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (Rubrik, çeteleme ölçeği vb.) kullanmada.” ($\bar{x}$: 3.68) Madde 1 “Öğrencilerin analiz, sentez, ilişkilendirme, sınıflandırma ve sonuç çıkarma gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerini kazanmalarına yönelik etkinlikler planlamada.” ($\bar{x}$: 3.81) maddelerinde ise daha az eğilime sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin öz yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin tümü ve alt boyutları açısından aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri yapılmış ve Tablo 12’ de gösterilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyut	Madde Sayısı	min	max	$\bar{x}$	ss	Madde Ortalamaları ($\bar{x}$ /madde sayısı)
Rehberlik Etme	9	24	45	37.20	4.46	4.13
Öğrenciyi Aktifleştirme	8	20	40	33.45	4.01	4.18
Düşünmeye Teşvik	7	16	35	27.88	3.69	3.98
Alternatif Değerlendirme	5	10	25	19.24	3.15	3,84
Toplam	29	73	145	117.79	14.24	4.06

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek (4.06) düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre “ Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği”nden aldıkları puan ölçeğin alt boyutları açısından incelendiğinde “Rehberlik Etme” alt boyutunun en yüksek (4.13), Alternatif Değerlendirme alt boyutunun ise en düşük (3.15) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12’deki veriler ışığında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri incelendiğinde, katılımcılara uygulanan ölçek maddelerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında değerlerin ($\bar{x}$: 3.68) ile ($\bar{x}$: 4.39) arasında değiştiği görülmüştür. 5’li likert derecelendirme ölçeği kullanılarak hazırlanan Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinde, maddelere verilecek yanıtların “Tamamen Yetersizim” (1) ile “Tamamen Yeterliyim” (5) arasında değer alacağı göz önüne alındığında, maddelere verilen yanıtların yüksek değerlerde çıktığı söylenebilir.

Tablo 12’de yer alan sonuçlara göre ölçeğin alt boyutları olan Öğrenciyi Aktifleştirme ($\bar{x}$: 4.18) ve Rehberlik Etme ($\bar{x}$: 4.13) ile ölçeğin genelinin aritmetik ortalaması ($\bar{x}$: 4.06) alınabilecek değerler açısından incelendiğinde sonuçların yüksek düzeyde çıktığı görülmüştür.

3.8. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri

Araştırmanın sekizinci alt probleminde “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri yaşları ile anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ölçeğinin alt boyutları için Kruskal Wallis H testi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyinin Yaş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Değerleri

Alt Boyut	Yaş Grubu	N	Sıra Ortalama	χ^2	df	p
Rehberlik Etme	20-30	113	213,18	7,059	3	.070
	31-40	155	202,98			
	41-50	94	175,24			
	51+	39	219,94			
	20-30	113	206,76			
Öğrenciyi Aktifleştirme	31-40	155	208,98	7,765	3	.051
	41-50	94	172,88			
	51+	39	220,37			
	20-30	113	206,04			
	31-40	155	202,52			
Düşünmeye Teşvik	41-50	94	181,37	5,086	3	,166
	51+	39	227,65			
	20-30	113	204,03			
	31-40	155	201,92			
	41-50	94	187,21			
Alternatif Değerlendirme	51+	39	221,81	2,729	3	,435
	20-30	113	208,27			
	31-40	155	203,78			
	41-50	94	178,00			
	51+	39	224,33			

$P>0.5$

Tablo 13'e göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları yaş değişkeni açısından incelendiğinde, yaş değişkeninin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür ($p>0.5$). Veriler

ışığında Rehberlik Etme, Öğrenciyi Aktifleştirme, Düşünmeye Teşvik, Alternatif Değerlendirme alt boyutunda ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeğinin tamamında en yüksek puan alan grup 51 yaş ve üzeri öğretmenler iken en düşük puana sahip olan grup ise 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerdir.

3.9.Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları cinsiyetleri ile anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Öz Yeterlik İnanç ölçeği toplamı ve alt boyutları için parametrik olmayan Mann Whitney U testi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Man Whitney U Testi Değerleri

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p	Fark
Rehberlik Etme	Kadın	306	196,39	60095,00	13124,000	,150	
	Erkek	95	215,85	20506,00			
Öğrenciyi Aktifleştirme	Kadın	306	192,27	58834,00	11863,000	,006	2>1
	Erkek	95	229,13	21767,00			
Düşünmeye Teşvik	Kadın	306	194,13	59403,00	12432,000	,032	2>1
	Erkek	95	223,14	21198,00			
Alternatif Değerlendirme	Kadın	306	196,55	60144,50	13173,500	,163	
	Erkek	95	215,33	20456,50			
	Kadın	306	194,25	59439,00	12468,000	,036	2.>1
	Erkek	95	222,76	21162,00			
Toplam		306					
		95					

P<.05

Tablo 14’e göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri cinsiyet değişkenini açısından incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin öz yeterlik düzeyi üzerinde anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında Öğrenciyi Aktifleştirme,

Düşünmeye Teşvik ve Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin toplamında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu söylenebilir.

3.10. Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri

Araştırmanın onuncu alt probleminde “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları kıdem yılları ile anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç ölçeği toplamı ve alt boyutları için Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyinin Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Değerleri

Alt Boyut	Kıdem Yılı	N	Sıra Ortalama	sd	x ²	Fark
Rehberlik Etme	1-5	105	203,52	3	,007	3 <1-2 -4
	6-10	87	225,33			
	11-15	81	164,93			
	15 +	128	205,22			
Öğrenciyi Aktifleştirme	1-5	105	201,14	3	,045	3 <1 -2 -4
	6-10	87	223,95			
	11-15	81	173,71			
	15 +	128	202,56			
Düşünmeye Teşvik	1-5	105	205,86	3	,136	
	6-10	87	212,17			
	11-15	81	174,59			
	15 +	128	206,14			

	1-5	105	201,24		
Alternatif	6-10	87	207,68		
Değerlendirme	11-15	81	185,19	3	,551
	15 +	128	206,27		
	1-5	105	203,65		
Toplam	6-10	87	216,80		
	11-15	81	173,80	3	,098
	15 +	128	205,44		

$p < .05$

Tablo 15 incelendiğinde toplam puanlar ile Rehberlik Etme ve Öğrenciyi Aktifleştirme alt boyutları arasında ve ölçeğin toplamında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$).

Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ölçeğin rehberlik etme ve öğrenciyi aktifleştirme alt boyutlarında 11-15 meslek yılına sahip öğretmenlerin puanları 1-5, 6-10, yıldır görev yapan ve 15 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

3.11. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri

Araştırmanın on birinci alt probleminde “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç ölçeği toplamı ve alt boyutları için Mann Whitney U testi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Man Whitney U Testi Değerleri

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Rehberlik Etme	Lisans	312	201,34	62819,00	13777,000	,911
	Lisansüstü	89	199,80	17282,00		
Öğrenciyi Aktifleştirme	Lisans	312	201,41	62841,00	13755,000	,893
	Lisansüstü	89	199,55	17760,00		
Düşünmeye Teşvik	Lisans	312	203,02	63342,50	13253,500	,510
	Lisansüstü	89	193,92	17258,50		
Alternatif Değerlendirme	Lisans	312	201,57	62891,00	13705,000	,851
	Lisansüstü	89	198,99	17710,00		
Toplam	Lisans	312	201,40	62836,00	13760,000	,898
	Lisansüstü	89	199,61	17765,00		

$p > .05$

Tablo 16 incelendiğinde lisans ve lisansüstü eğitim durumları ile öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. ($p > .05$)

3.12. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançları

Araştırmanın on ikinci alt probleminde “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları görev yaptıkları okul türü ile anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği toplamı ve alt boyutları için Kruskal Wallis H yapılarak elde edilen bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyinin Okul Türü Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Değerleri

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	Ortalama	sd	χ^2	p
Rehberlik Etme	İlkokul	146	208,18			
	Ortaokul	142	199,96	2	1,120	,571
	Lise	113	193,03			
Öğrenciyi Aktifleştirme	İlkokul	146	204,62			
	Ortaokul	142	200,96	2	,328	,849
	Lise	113	196,37			
Düşünmeye Teşvik	İlkokul	146	211,52			
	Ortaokul	142	195,86	2	1,943	,379
	Lise	113	193,87			
Alternatif Değerlendirme	İlkokul	146	212,29			
	Ortaokul	142	200,12	2	2,985	,225
	Lise	113	187,51			
Toplam	İlkokul	146	208,45			
	Ortaokul	142	199,16	2	1,092	,529
	Lise	113	193,69			

$p > .05$

Tablo 17 incelendiğinde görev yapılan okul türü ile öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği toplamı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. ($p > .05$) Bununla birlikte ilkokul’ da görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik inancı en düşük olan grup ise lisedeki öğretmenlerdir.

3.13. Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılıkları ile Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançları

Araştırmanın on üçüncü alt problemünde “Öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Probleme cevap aranması amacıyla elde edilen veriler ile Spearman-Brown Korelasyon Analizi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar Tablo 18’de yer almaktadır

Tablo 18: Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılıkları ile Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Spearman-Brown Testi Değerleri

		Öz Yeterlik
Bireysel Yaratıcılık	Person Correlation	,574
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	401
P<.05		

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasında açısal olarak anlamlı düzeyde, orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır $r=0,574$, ($p<.05$). Buna göre bireysel yaratıcılık arttıkça öz yeterliliğin, öz yeterlik arttıkça bireysel yaratıcılığın artacağı söylenebilir.

4. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına da bu bölümde yer verilmektedir. Ayrıca gelecekte yapılacak çalışmalar ile ilgili alan yazın ve araştırmacılara katkı sağlamasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

4.1.Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonuçları, alt problemler ışığında tartışılmıştır.

4.1.1. Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin ölçülmesi amacıyla çalışma kapsamında “Bireysel Yaratıcılık Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama sonucu yapılan analizler ışığında gerek alt boyutlarda gerekse ölçeğin genel toplamında yüksek aritmetik ortalamalar ile karşılaşılmıştır. Yapılan çalışma öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Alanyazın incelemelerinde bireysel yaratıcılık ile ilgili yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığına rastlanılmaktadır. Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri ile ilgili farklı ders alanlarında ya da dersi uygulamaya yönelik algılarını içeren çalışmaların benzer nitelikte olduğu düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışma ile benzerlik gösterecek nitelikte Uçkan (2019) tarafından yapılan araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcılıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yüner ve Özdemir (2020) tarafından yapılan çalışmada okul yenilikçiliği ile bireysel yaratıcılık arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Tetik (2021) tarafından yapılmış olan çalışmada da öğretmenlerin öğrenen örgüt algısının bireysel yaratıcılıkları üzerindeki etkisi araştırılmış ve öğretmenlerin bireysel yaratıcılıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer nitelikte Meral ve Tezel Şahin (2019) tarafından okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmada öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Baloğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çoban ve İnan (2020) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin bireysel yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Türkdogan ve Özgenel (2021) tarafından farklı tür ve kademelerde görev yapan öğretmenlerle yapılan çalışmada da öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bayındır ve Zeteroğlu (2023) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bireysel yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bunlara ek olarak Kesici (2023), Bramwell ve öte., (2011), Kasirer ve Shnitzer Meirovich (2021) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlarda da öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri yüksek bulunmuştur ve bu çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak alanyazında öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmış çalışmalar da olduğu görülmektedir.

Alanyazın taraması sonucunda öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi tam tersi bir sonuç çıkaran çalışmaların da olduğu tespit edilmiştir. Kurnaz (2011) tarafından yapılan “İlkokul Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ve Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Polat ve Kontaş (2018) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada da öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak Ulusoy Yılmaz ve Yıldız (2019) tarafından öğretmenler ile yapılan çalışmada da öğretmenlerin bireysel yaratıcılıklarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca farklı ülkelerde gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda görülmektedir ki Lapénienė ve Bruneckienė (2010) tarafından beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan çalışma sonucunda da öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmadaki sonuçlardan yola çıkarak ise öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Öğretimin merkezinde olan, öğretim programlarının uygulayıcısı ve gelecek nesillerin rehberi olan öğretmenlerin, yaratıcılık düzeylerinin yüksek olması eğitim açısından önemli bir noktadır. Toplumun eğitim ve kültür seviyesinin gelişmesine katkı sağlayan bir konumda olan öğretmenlerin, yeniliklere ve sürekli öğrenmeye açık olması, içinde bulunduğu topluma ayak uydurmalarını ve öğrencileri de adapte etmelerini sağlamaktadır. Bu durumda ise öğretmenlerin bir rol model olabileceği düşünülebilir. Yaratıcılık kavramı alanyazında incelendiğinde sorunlara değişik çözüm yolları ve yöntemler bulma becerisi (Topçuoğlu, Ünal ve Sever,2012), denemeye açık olma, kalıplardan uzak olma ve riskleri göze alma (Erez ve Erez, 2020) şeklinde ifade edilmektedir. Yaratıcı bireyler ise eleştiriye açık, kendini ve başkalarını eleştiri yapmaya yüreklendiren, olaylara farklı bakış açıları ile bakabilen, karmaşıklık ve belirli olmayan durumlara karşı toleranslı davranan ve içsel motivasyona sahip olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Burke, 1994) Bu tanımlara göre öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri eğitim süreçlerinde büyük önem arz etmektedir. Bireysel yaratıcılık düzeyinin yüksek olması halinde öğretmenler öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeleri için onlara olanak sağlayabilir, eleştirel ve farklı düşünmelerine yardımcı olur. Öğrencilere temel eğitimin başladığı ilkokuldan itibaren alışlagelmiş ezberci sistemin dışına çıkarak yapıcı ve yaratıcı bireyler olmaları konusunda destek olur. Öğrencilerin yaratıcı düşünmesini sağlamak için ilk adımın, okul öncesi ve ilkokulda atılıp ileriki okul yıllarında da günden güne artabileceği düşünüldüğünde bu beceriye

yüksek düzeyde sahip olan öğretmenler için yaratıcılık becerisinin önemli olduğu söylenebilir.

4.1.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Bireysel Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri yaş değişkenine göre incelendiğinde, bireysel yaratıcılık ölçeğinin genelinde anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin bireysel yaratıcılık puanlarının 20-30, 31-40, 41-50 yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En düşük yaratıcılık puanına sahip yaş grubunun ise 41-50 yaş grubu öğretmenler olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Alanyazın incelemelerinde araştırmanın bulguları ile benzerlik gösterir çalışmalara rastlanılmıştır. Meral ve Tezel Şahin (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ile yaş değişkeni arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Çoban ve İnan (2020) tarafından okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışma sonucunda yaratıcılık ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Pehlivan (2019) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada da yaratıcılık ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunlara ek olarak Burak ve Atabek (2023), Jaussi ve Randel (2014) ‘tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ancak bu çalışmadan farklı olarak Zembat, İlçi Küsmüş ve Yılmaz (2018) ise yaptıkları çalışma ile farklı sonuçlara ulaşmış, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara göre 36 yaş ve üzeri öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzey puanları diğer yaş gruplarına oranla yüksek bulunmuştur. Bu çalışma ve alan yazındaki çalışmaların çoğunun sonuçlarının örtüşmesi sonucunda öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yaşları arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ve alan yazında yer alan diğer çalışmaları göz önüne alındığında, öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile

bulunulan yaş grubu arasında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcılık becerisi, insanların kendini ifade etmeye başladığı andan ölümlerine kadar devam eden ve problemlerin çözümüne getirilen farklı bakış açıları olarak değerlendirildiğinde her yaş grubunda benzer düzeyde sahip olunması gereken bir beceri olarak düşünülebilir. Yaratıcılık becerisine sahip olan bireyler bulundukları yaşa bakmaksızın gelişime, değişime ve yeni şeyler öğrenmeye her zaman açık olacaklardır. Ancak araştırma sonucuna göre 51 yaş ve üzeri öğretmen puanlarının yüksekliği içinde bulundukları teknolojik gelişmeleri daha yakından takip etme istekleri ve mesleki yeterlilik anlamında kendilerini donanımlı görmelerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın örneklem grubu 20 yaş ve üzeri bireyleri kapsadığı için yetişkin yaş grubuyla çalışıldığı söylenebilir. Yaratıcılık bilişsel bir özelliktir. Bilişsel gelişimle ilgili kuramlar göz önüne alındığında 18 yaş ve üzeri bireylerin yetişkin sınıflamasına uyduğu görülmektedir (Akyol Köksal, 2007). Çalışmanın örneklem grubunun bilişsel gelişim bağlamında aynı grupta yer alması nedeni ile bireysel yaratıcılık düzeylerinde yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşamadığı düşünülebilir.

4.1.3. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Bireysel Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, bireysel yaratıcılık ölçeğinin tamamında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ancak anlamlı farklılık görülme de elde edilen sonuçlar ortalama puanları açısından incelendiğinde, erkek öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin kadın öğretmenlere göre ölçeğin genelinde yüksek bulunduğu görülmüştür.

İlgili alan yazın incelemelerinde bireysel yaratıcılık ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların bazılarında elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulguları ile cinsiyet değişkeni açısından benzerlik gösterirken bazıları ise farklılıklar içermektedir. Bu çalışma ile benzer nitelikte Kurnaz (2011) tarafından ilkökul öğretmenleri ile yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyet

değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ancak genel puanlara bakıldığında erkek öğretmenlerin puan ortalamaları bu çalışma ile benzer nitelikte olacak şekilde kadın öğretmenlerin bireysel yaratıcılık puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Adıgüzel (2006) tarafından yapılan çalışmada da aynı sonuçlara ulaşılmış ve öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Polat ve Kontaş (2018) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır fakat bu çalışma ile benzer nitelikte olacak şekilde erkek öğretmenlerin puan ortalaması yüksek bulunmuştur. Polat ve Kontaş (2018) tarafından yapılan çalışmayı destekler nitelikte Ballı (2019) tarafından öğretmenler ile yapılan çalışmada da öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Alan yazında bu çalışmadan farklı olacak şekilde öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunan çalışmalara da rastlanılmaktadır. Altın (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kendi yaratıcılık düzeylerini nasıl algıladıklarına cinsiyet değişkenine göre bakıldığında gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür bu çalışmada kadın öğretmenlerin puanları erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Altın (2010) tarafından yapılan çalışmayı destekler nitelikte Durnacı (2019) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yaratıcılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre değiştiğine dair alanyazında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Şimsek ve Yorulmazlar (2022) tarafından yapılan çalışmada ise erkek beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamaları kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yer alan çalışmaların çoğunluğunun öğretmenler ile yapılması araştırma sonuçları ile benzerlik göstermesi açısından önemlidir.

Çalışma sonucunda erkek öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Bolak Boratav, Okman Fişek ve Eslen Ziya (2014) Türkiye’deki farklı bölgelerde birbirinden farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip olan erkekler ile yaptıkları araştırmada, erkeklerin kendilerini tanımlamalarının; işinde başarılı olma ve para kazanma aile reisi olma güçlü olma gibi geleneksel roller ile ilişkilendirilen özellikleri içerdiğini belirtmektedir. Araştırma sonucuna göre erkeklerin kendilerini daha yaratıcı görmeleri, ataerkil bir toplumun getirisi olarak kendi benlik algılarını oluşturdukları şeklinde yorumlanabilir. Toplumda erkeklik algısının yüceltilmesi ve aile yapısında erkeklerin üstlendikleri görev neticesinde para kazanma, iş sahibi olma, babalık ve ev ihtiyaçlarını giderme gibi belli başlı görevleri üstlendiği düşüldüğünde erkeklerin hayatlarında daha hırslı ve mücadeleci olma gerekliliği hissettiği düşünülebilir. Böylelikle erkek öğretmenlerin bireysel yaratıcılıklarının yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

4.1.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Bireysel Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin eğitim durumları değişkeni açısından incelendiğinde, bireysel yaratıcılık ölçeğinin tamamında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlı bir fark bulunmasa da lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının lisansüstü eğitimi tamamlamış öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bireysel yaratıcılık düzeyinin eğitim durumu değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediği ile ilgili alan yazında öğretmenler ile yapılmış birçok çalışmaya rastlanmıştır.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde bu çalışma ile benzer nitelikte olacak şekilde Türkoğlu ve Özgenel (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri ile eğitim durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Altan ve Tan (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ve eğitim durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu çalışmadan farklı olarak Kaysi ve Gürol (2016) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü eğitimi tamamlamış öğretmenlerin bireysel

yaratıcılık düzey puanları, lisans eğitimini tamamlamış öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzey puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Pehlivan (2019) tarafından yapılan çalışmada da lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri lisans eğitimini tamamlayan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bunlara ek olarak Mullet ve öte., (2016) 'in öğretmenler ile yaptığı çalışmada lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerin puanları lisans eğitimini tamamlayan öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca farklı ülkelerde gerçekleştirilen alanyazın taraması sonuçları incelendiğinde Bolandifar ve Noordin (2013) tarafından yapılan çalışmada Malezyalı lisans öğrencilerine Nicolas Holt Yaratıcılık testi uygulanmış ve yaratıcılık ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Xiong ve öte., (2020) tarafından Çin'de ortaokul beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan çalışmada eğitim durumları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Her iki çalışmada da lisansüstü eğitim düzeyini tamamlayan öğretmenlerin puanları lisans eğitimini tamamlayan öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Çalışma kapsamında, öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre düşüş gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Daha yüksek mezuniyete sahip olan öğretmenlerin eğitim süreçlerinin daha uzun sürdüğü düşünüldüğünde bu kişilerin öğrenmeye daha fazla zaman harcadıkları ve devamlı öğrenme, araştırma içerisinde oldukları düşünülmektedir. Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlerin bu gibi etkenlerden dolayı kendilerini eğitim ile ilgili kavram ve uygulamalarda eksik ve yetersiz gördüğü söylenebilir. Bunun yanı sıra mesleğe yeni başlayan ve eğitim durumu lisans seviyesinde olan öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek puana sahip olmaları, kendilerini lisans eğitiminde aldıkları bilgiler doğrultusunda yetkin ve yaratıcı olarak gördüğü ve lisansüstü eğitime ihtiyaç duymadıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.1.5. Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Bireysel Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin kıdem yılı değişkeni açısından incelendiğinde, bireysel yaratıcılık ölçeğinin tamamında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ancak anlamlı bir fark bulunmasa da 15 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin puanlarının 1-5, 6-10, 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Gürel ve Arslan (2023) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ve kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kalafat (2012) tarafından ortaöğretim öğretmenleri ile yapılan çalışmada da öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Altıntaş Yüksel (2019) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada mesleki yaratıcılık ile kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tan (2022) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak Ng, Tw ve Feldman (2013) tarafından yapılan yaş ve görev süresinin yaratıcılık ile ilgili davranışları incelediği çalışmada daha az kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin yaratıcılık becerilerinin kıdem yılı yüksek olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında, öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin kıdem yılına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanların kıdem yılları arasında farklılıklar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alınan puanlar incelendiğinde 15 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenler kendilerini diğer kıdem yıllarına sahip olan öğretmenlere göre daha yaratıcı görmektedir. En az puana sahip grup ise 11-15 kıdem yılını doldurmuş olan öğretmenlerdir. Bu bulgular ışığında 15 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olan

öğretmenlerin mesleki yeterlilik ve bilgi donanımı açısından kendini yeterli ve yaratıcı gördüğü söylenebilir. 11- 15 kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin ise emeklilik dönemi öncesi Erikson (1968) ‘un psikososyal gelişim teorisine göre üretkenliğe karşı durgunluk döneminde olduğu ve bundan dolayı rutin işlerin dahil ağır geldiği düşünülebilir. Bu dönemde yaratıcı ve üretken bireylerde bile zaman zaman durağanlık ve üretememe hissi söz konusu olabildiği düşünüldüğünde çalışmada elde edilen bulgular da bu şekilde yorumlanabilir.

4.1.6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkeni Açısından Bireysel Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin görev yapılan okul türü değişkeni açısından incelendiğinde, bireysel yaratıcılık ölçeğinin tamamında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ancak anlamlı bir fark bulunmasa da lise öğretmenlerinin yaratıcılık düzey puanlarının ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde okul türüne göre bireysel yaratıcılığın incelendiği çalışmalar olduğu görülmektedir. Gülözer ve Alpan (2023) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Yaratıcı Öğretim Algıları ve Sınıf İçi Uygulamaları” adlı ölçek lise öğretmenlerine uygulanmış ve lise öğretmenlerinin bireysel yaratıcılıklarının okul türü değişkeni bakımından farklılık gösterdiği görülmüştür. Sosyal Bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin, yaratıcı öğretim algılarının, İmam Hatip Lisesi öğretmenlerine kıyasla üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak alan yazında yer alan Saraniero, Goldberg ve Hall (2014); Lee ve Kemple (2014); Kim, Youn ve Eom (2015) ; Ölçer, Aşıkoğlu ve Özdemir (2018) ; Arslan (2019) ; Yılmaz ve Güven (2019) tarafından yapılan çalışmalarda ise ilkökul öğretmenlerinin bireysel yaratıcılık düzey puanları ile diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzey puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğretmenlerinin bireysel yaratıcılıklarının ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu

Çalışmalardan farklı olarak Berkant ve Burun (2021) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri ile görev yapılan okul türü değişkenleri incelenmiş ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin bireysel yaratıcılıklarının lise ve ilkokul öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında, öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermediği ancak puan açısından görev yapılan okul türleri arasında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lise ğretmenlerinin bireysel yaratıcılık düzey puanlarının ilkokul ve ortaokul ğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu en düşük puanın ise ortaokul öğretmenlerine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgilerden hareketle lise ğretmenlerinin soyut işlemler döneminde olan ve bilimsel düşünme, akıl yürütme, soyut düşünme, meta biliş, hipotetik düşünme, analogi gibi becerileri kazanmaya çalışan lise öğrencilerine daha yaratıcı biçimlerde materyaller tasarlaması ve eğitim süreçlerini farklı bir süreç ile yönettiği düşünülebilir. Ortaokul ğretmen puanlarının düşük olmasının nedeninin bu kademedeki öğrencilerin somut işlem dönemimde olmaları dolayısıyla öğretmenlerin derslerinde yaptıkları etkinliklerin daha alt düzeyde yaratıcılığa hitap etmesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir.

4.1.7. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik z Yeterlik İnançları

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının ölçülmesi amacıyla çalışma kapsamında ğretmenlere “Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik z Yeterlik İnanç lği” uygulanmıştır. Uygulama sonucu yapılan analizler sonucunda gerek alt boyutlarda gerekse lğiın genel toplamında yüksek aritmetik ortalamalar ile karşılaşılmıştır. Öğretmenlerin “Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik z Yeterlik İnanç lği”nden aldıkları puan lğiın alt boyutları açısından incelendiğinde “Rehberlik Etme” alt boyutunun en yüksek, Alternatif Değerlendirme alt boyutunun ise en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapılan alışma öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı

uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Alanyazın incelemelerinde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ile ilgili yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışma sonuçlarına paralellik gösterecek şekilde Kaya (2013) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Uçkan (2019) tarafından fen bilimleri öğretmenleri ile çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada kendilerini yeterli gördükleri ve puanlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fidan ve Duman (2014) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Çınar ve Taşkın (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hwang, Chu ve Albert (2020) tarafından yapılan çalışmada Kore’de görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Benzer nitelikte olacak şekilde Güven ve Genç (2024) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi” adlı çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları yüksek bulunmuştur.

Alanyazında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmış çalışmalar da olduğu görülmektedir. Çayak (2014) tarafından yapılan ilkökul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişki” adlı çalışmada ilkökul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz

yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çayak (2014) ‘ten farklı olarak Bada ve Kırpık (2021) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmadaki sonuçlardan yola çıkarak ise öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, uyguladığı yaklaşıma yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olması eğitim açısından oldukça önemli bir noktadır. Öğretmenlerin uyguladığı programı benimsemesi ve kendini bu konuda yeterli görmesinden kaynaklı olarak puanlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.8. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri yaş değişkenine göre incelendiğinde, öz yeterlik inanç ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ancak “Rehberlik Etme”, “Öğrenciyi Aktifleştirme”, “Düşünmeye Teşvik”, “Alternatif Değerlendirme” alt boyutunda ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeğinin tamamında en yüksek puan alan grubun 51 yaş ve üzeri öğretmenler en düşük puana sahip olan grubun ise 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelemelerinde araştırmanın bulguları ile benzerlik gösteren çalışmalara rastlanılmıştır. Coşkun (2012) tarafından yapılan çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama düzeyleri ve bunları etkileyen değişkenler arasındaki fark incelenmiş ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ile yaşları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Koç (2013) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı

bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Koh, Chai ve Tsai (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacılığa karşı algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Alanyazında bu çalışmalardan farklı olarak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunan çalışmalara da rastlanmıştır. Çınar Güner (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ile yaşları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Anlamlı fark bulunan alt boyutlar ise öğretim süreci ile ölçme ve değerlendirme olarak belirlenmiştir. İki alt boyutta ortaya çıkan bu farklılığa göre 41 yaş üzeri öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları 31-40 yaş grubu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kardeşahin ve Kahyaoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada da benzer nitelikte olarak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ile yaşları arasında anlamlı farklılık bulunmuş bu farklılığa göre 20-30 yaşlarındaki öğretmenlerle 50 ve üzeri yaşlardaki öğretmenler arasında 50 yaş ve üzeri yaşlardaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aykan ve Tatar (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri ve yaşları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 21-30 yaş aralığındaki ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları, 31 yaş ve üzerindeki ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Buradan hareketle nispeten genç öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları bakımından kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ve alan yazında yer alan diğer çalışmalar göz önüne alındığında, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ile yaş değişkeni arasında anlamlı

farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım öğretim programlarının uygulanmasında temel alınan yaklaşım olduğundan dolayı her yaş grubunda benzer düzeyde sahip olunması gereken bir beceri olarak düşünülebilir. Öz yeterlik inanç becerisine sahip olan bireylerin kendilerine güven duyan ve kendilerini yeterli bulan bireyler olduğu söylenebilir. Ancak araştırma sonucuna göre 51 yaş ve üzeri öğretmen puanlarının yüksekliği bu yaş grubundaki öğretmenlerin uzun yıllar çalışmadan kaynaklı olarak kendilerini yeterli görmelerinden ya da mesleki olarak tecrübeli olduklarını düşündüklerinden kaynaklı olabilir. Mesleki tecrübe bir mesleği icra ederken sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak nitelendirilmektedir (Yenen, 2022). Mesleki tecrübeye her bireyin kendi mesleği ile ilgili sahip olduğu alan bilgisi ve bu bilgiyi pratiğe aktarma süreci de önem arz etmektedir. Öğretmenlik mesleğinde bir öğretmenin kendi alanı ile ilgili tüm konulara karşı yeterliği ve bu konuları öğretim sürecinde belirli yöntem ve teknikler ile doğru biçimde aktarması mesleki tecrübe olarak düşünülebilir. Bu tecrübe de zamanla gelişecek nitelikte bir yetkinlik olarak düşünülebilir ve 51 yaş ve üzeri öğretmenlerinin puan yüksekliği ile mesleki tecrübeleri ilişkilendirilebilir.

4.1.9. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, öz yeterlik inanç ölçeğinin tamamında ve alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Anlamlı farklılık görülmesi de elde edilen sonuçlar ortalama puanlar açısından incelendiğinde, erkek öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç puanları kadın öğretmenlerin öz yeterlik inanç puanlarına göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarda daha yüksek bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin en yüksek puan aldığı alt boyut ise “öğrenciyi aktifleştirme” olarak bulunmuştur.

İlgili alan yazın incelemelerinde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre

incelenmesi konusunda birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların bazıları bu araştırma ile cinsiyet değişkeni açısından benzerlik gösterirken bazıları ise farklılıklar içermektedir. Kaya (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ancak alınan puanlara bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aykan ve Tatar (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Veyis (2020) tarafından Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile yapılan çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Coşkun (2012) tarafından din kültürü öğretmenleri ile yapılan çalışmada da benzer sonuçlara rastlanmış ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak Kahyaoğlu ve Yangın (2007) ; Karaşahin ve Kahyaoğlu (2011) yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkeninin bu konuda belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmadan farklı olarak Erişen ve Çeliköz (2003) tarafından yapılan çalışmada ise “Öğrenci Başarısını Ölçme” ve “Değerlendirme” alt boyutlarında kadın öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğuna ilişkin bulgulara ulaşmıştır. Benzer olarak İnel, Evrekli ve Türkmen (2010) sınıf öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüş ve tutum değişkenlerinin kadın öğretmenler için anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma sonucunda erkek öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada erkek öğretmenlerin

gerek bireysel yaratıcılık düzeylerinin yüksek olarak bulunması gerekse yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek bulunmasının nedenlerinin başında, içinde bulunulan toplumda edindikleri rol olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte hayatta kendilerine duydukları öz güven ve her işi başarabilme yeterliliğine sahip hissetme gibi duyguların mesleklerine de yansıdığı ve bundan dolayı yüksek puanlara ulaşıldığı da düşünülebilir.

4.1.10. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları eğitim durumları değişkeni açısından incelendiğinde, öz yeterlik inanç ölçeğinin alt boyutlarında ve tamamında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlı bir fark bulunmasa da lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlik inanç puanlarının lisansüstü öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının eğitim durumu değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediği ile ilgili alanyazında öğretmenler ile yapılmış birçok çalışmaya rastlanmıştır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde bu çalışma ile benzer nitelikte olan çalışmalara da rastlanmaktadır. Koç (2013) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Güven (2022) tarafından yapılan çalışmada Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çetinkaya (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile eğitim durumları değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında bu çalışmadan farklı olacak nitelikte sonuca ulaşan araştırmalar da olduğu görülmektedir. Azar (2010) tarafından yapılan

çalışmada ortaöğretim fen ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik inançları çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve eğitim durumları değişkeni ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucuna göre lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlerin lisans eğitimini tamamlayan öğretmenlere göre öz yeterlik inanç puanları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Öztürk ve Yıldızbaş (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inançları, “öğrenim durumu” değişkeni açısından sadece “akademik öz yeterlik” boyutunda yüksek lisans mezunlarının lehine anlamlı olarak farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonucunda lisans eğitimini tamamlamış öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada lisans eğitimini tamamlamış öğretmenlerin puanlarının yüksek olması lisans eğitiminde alınan bilgilerin yeterli geldiğinin düşünülmesi ve bundan dolayı lisansüstü eğitime ihtiyaç duyulmaması şeklinde yorumlanabilir. Lisansüstü öğretmenlerin öz yeterlik inanç puanlarının düşük olması ise yapılandırmacı yaklaşım hakkında gerekli bilgileri edinmeleri ve yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliği açısından realist yaklaşım sergilemelerinden ve kendilerini bu yaklaşımı uygularken tarafsız değerlendirmelerinden ayrıca farkındalık düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklı olarak kendilerindeki eksiklikler konusunda daha bilinçli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.1.11. Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları kıdem yılı değişkeni açısından incelendiğinde, öz yeterlik inanç ölçeğinin tamamında ve “Rehberlik Etme” ile “Öğrenciyi Aktifleştirme” alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 11-15 meslek yılına sahip öğretmenlerin puanları 1-5, 6-10, yıldır görev yapan ve 15 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının kıdem yılı değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediği ile ilgili alan yazında öğretmenler ile yapılmış birçok çalışmaya rastlanmıştır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde bu çalışma ile benzer nitelikte olan çalışmalara da rastlanmaktadır. Kiroğlu ve Özdemir (2011) tarafından yapılan çalışmada 0–5 yıl arası kıdem yılına 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 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koç (2015) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik sınıf ortamı oluşturma becerilerinin incelendiği çalışmada öz yeterlik ile kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 6-10 yıl arasında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançları, 16-21 yıl arasında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançlarından; 6-10 yıl arasında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançları, 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançlarından; 21-25 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançları, 16-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançlarından yüksek bulunmuştur.

Karavaşin ve Kahyaoğlu (2011) öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve kıdem yılı değişkeni açısından incelemiş 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun (2012) tarafından yapılan çalışmada din kültürü öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucunda din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilik genel düzeyleri, mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşma göstermemekle birlikte, 11-15 ile 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında 16-20 yıllık kıdem lehine; 16-20 ile 26 ve üzeri yıl mesleki kıdemi olan

öğretmenler arasında 26 ve üzeri yıl kıdem lehine “öğretimi planlama” alt boyutunda anlamlı şekilde farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güven ve Genç (2024) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre kıdem değişkeni açısından ölçeğe tüm alt boyutlar ve toplam puanlarda 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Kıdem değişkeni ile ölçeğin rehberlik etme ve öğrenciyi aktifleştirme alt boyutları ile ölçek toplam puanı arasında anlamlı farklılık bulunmuş; alternatif değerlendirme ile düşünmeye teşvik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “Rehberlik Etme” boyutunda 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl kıdem aralığında olanlara göre daha yüksek puan almışlardır. “Öğrenciyi Aktifleştirme” alt boyutunda da 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-20 yıl ve 0-10 yıl kıdem aralığında olanlara göre daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ile kıdem yılı değişkeni açısından öz yeterlik inanç ölçeğinin tamamında ve “Rehberlik Etme” ile “Öğrenciyi Aktifleştirme” alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 11- 15 kıdem yılını tamamlamış öğretmenlerin öz yeterlik inanç puanları diğer kıdem yılı gruplarına göre düşük bulunmuştur. Bu yaş grubundaki öğretmenlerin puanlarının düşük olması emeklilik dönemi öncesinde olmaları ve bundan dolayı kendi öz yeterliklerini düşük görmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili kavram ve uygulama bilgilerinin yitirilmesi şeklinde yorumlanabilir. 6-10 meslek yılını tamamlamış öğretmenlerin puanlarının yüksek bulunmasının nedeninin ise yakın dönemde yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili kavram ve uygulamalar hakkında bilgiler edinmeleri ve bu yaklaşımı uygulamaya daha yakın oldukları ayrıca mesleğe alışma ve mesleğin başında olma gibi nedenlerden dolayı olduğu düşünülebilir.

4.1.12. Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılıkları ile Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançları

Öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin ölçülmesi

amacıyla çalışma kapsamında “Bireysel Yaratıcılık Ölçeği ve “Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda gerek alt boyutlarda gerekse ölçeğin genel toplamında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre bireysel yaratıcılık arttıkça öz yeterliliğin, öz yeterlik arttıkça bireysel yaratıcılığın artacağı söylenebilir. Alanyazında bu iki değişkeni inceleyen bir çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir.

Bireysel yaratıcılık, bireylerin doğuştan itibaren potansiyel güç olarak dünyaya getirdikleri ve daha sonra belirli faktörlerle ortaya çıkarabildikleri veya çıkaramadıkları bir beceri olarak nitelendirilmektedir. Bu beceri insan yaşamında problemlere getirilen pratik, farklı, kişisel çözümler olarak düşünüldüğünde bireyler için oldukça önemlidir. Bireysel yaratıcılık becerisine sahip olan bireyler diğerlerinden farklı olanı görür, keşfeder, tasarlar ve zihninde uygular.

Bireysel yaratıcılık eğitim alanında bireysel farklılıklara sahip birden fazla öğrenci ile bir arada bulunan öğretmenlerin de sahip olması gereken bir beceri olarak düşünülebilir. Eğitim öğretimin tasarlanması, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, bilginin çeşitli yaklaşımlar aracılığı ile öğrencinin de aktif olarak katılımını sağlayarak öğrenilmesini sağlamak, öğretmenin yaratıcılık becerilerini yerinde ve doğru kullanmasını gerektirmektedir. Öğretmenin bireysel yaratıcılık becerisini kullanarak öğrencinin içerisinde var olan potansiyel yaratıcılığı ortaya çıkarmaya çalışması da bu becerinin varlığının önemini göstermektedir.

Bireysel yaratıcılık dışında önem arz eden bir diğer konu da uygulanan öğretim programına karşı öğretmenlerin öz yeterlik inançları olarak düşünülebilir. Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak geliştirilen öğretim programları eğitim süreçlerine öğrencileri de aktif biçimde katmayı ve bireysel öğrenme şemaları oluşturmaya temel alan bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Geleneksel ezberci sistemden farklı olan bu yaklaşımda öğretmenlerin hem uyguladıkları yapılandırmacı yaklaşıma karşı öz yeterlik inançlarına sahip olma düzeyleri hem de uygulama aşamasında bireysel

yaratıcılıklarını kullanmaları birbiri ile ilişkili iki konu olarak düşünülmektedir. Çalışmada yer alan bu iki konu birbiri ile bağlantılı olarak düşünüldüğünde birbirini etkileyeceği sonucu araştırma bulguları ile ortaya konulmaktadır.

Yapılan alanyazın incelemesinde, öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Yapılan analizler sonucunda gerek alt boyutlarda gerekse ölçeğin genel toplamında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre bireysel yaratıcılık arttıkça öz yeterliliğin, öz yeterlik arttıkça bireysel yaratıcılığın artacağı söylenebilir.

4.2.Öneriler

Bu bölümde öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre uygulayıcılar ve diğer araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

4.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu pozitif durumun değerlendirilebilmesi için eğitim ortamlarında uygulanacak olan eğitim programlarının yaratıcılığı geliştirecek etkinliklerle zenginleştirilmesi önerilebilir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre bireysel yaratıcılıkları yüksek olan öğretmenlerin bu becerilerin kullanarak sınıf içi etkinlikler tasarlaması ve bu sürecin sonunda ortaya bir ürün çıkması sağlanabilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre 51 yaş ve üzeri öğretmenler ile 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri diğer öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgudan yola çıkarak Milli Eğitimde görev yapan 51 yaş ve üzeri öğretmenler ile 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcılıklarını ortaya koyacakları etkinlik ve çalışmalara yönlendirilebilirler. Diğer yaş grubundaki

öğretmenlerin de yaratıcılık becerilerini kullanabilecekleri sınıf içi etkinlikler planlamaları sağlanabilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre erkek öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzey puanları kadın öğretmenlerin puanlarına göre yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumun kadın ve erkek öğretmenlerde eşit düzeyde olmasını sağlamak için gerek lisans eğitiminde gerekse hizmetçi eğitimlerde toplumsal cinsiyet ile ilgili eğitimler verilebilir.

Bu araştırmada elde edilen lisans mezunu öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgusu lisansüstü eğitimin farkındalık yaratarak kendini daha yetersiz görme eğilimi ortaya çıkardığı şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca lisansüstü eğitim sürecinin bilimsel bilgiye odaklanan yapısı olması dolayısıyla yaratıcılık geliştirme konusunda bireylere katkısının istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu bulgudan yola çıkarak lisansüstü eğitim programlarının yaratıcılığı geliştirme konusunda güncellenmesi önerilebilir.

Bu araştırmada elde edilen lise öğretmenlerinin bireysel yaratıcılık düzeylerinin diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu bulgusu göz önüne alınarak il ve ilçe merkezlerinde yapılacak eğitsel faaliyetlerde rol almaları önerilebilir. Diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerin de bireysel yaratıcılıklarını ortaya çıkaracakları etkinlikler tasarlamaları ve sınıf içinde uygulamaları sağlanabilir.

Bu araştırmada elde edilen öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek bulunduğu bulgusundan yola çıkarak eğitim ortamlarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlanması önerilebilir.

Bu araştırmada elde edilen erkek öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının kadın öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle kadın öğretmenlerin başarılarına dikkat çekilebilir, kadın öğretmenlere düzenli olarak olumlu ve destekleyici geri bildirim verilebilir. Başarılı rol modeller ile bir araya getirilmeleri sağlanabilir. Cinsiyet eşitliğini geliştiren uygulamalar eğitim – öğretim süreçlerine dahil edilebilir. Kadın

öğretmenlerin öz yeterliklerini geliştirmeleri için atölye çalışmaları yapılabilir.

Bu araştırmada elde edilen öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeğinin alternatif değerlendirme alt boyutunda en düşük puana sahip oldukları bulgusundan yola çıkılarak öğretmenleri alternatif değerlendirme konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir.

Bu araştırmada elde edilen 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının en yüksek 41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin puanlarının en düşük olduğu aynı şekilde 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç puanlarının 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunması sonucundan yola çıkarak çalışan bireylerin belli bir yaştan sonra tükenmişlik yaşamaları, mesleğe yönelik olumsuz tutum takınmaları ya da güncellenen müfredat ve çağa ayak uyduramama ve bilgilerinin yetersizliğinden dolayı endişe duymaları bundan dolayı da öz yeterliğin düştüğü göz önüne alındığında belirli yaş gruplarına okul dışı yaşam boyu öğrenme etkinlikleri düzenlenmesi önerilebilir ya da hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin mesleki bilgilerini tazelemeleri sağlanabilir.

Bu araştırmada elde edilen lisans mezunu öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgusu lisansüstü eğitimin yapılandırmacı yaklaşımın doğru öğrenilmesi ve uygulanması konusunda farkındalık yaratarak lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerin kendini daha yetersiz görme eğilimini ortaya çıkardığı şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca lisansüstü eğitim sürecinin bilimsel bilgiye odaklanan yapısı olması dolayısıyla duygusal tutumları geliştirme konusunda bireylere katkısının istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu bulgudan yola çıkarak lisansüstü eğitim programlarında öğretmenlerin ders dönemlerinde uygulama yapmaları ve kendilerini değerlendirme ve geliştirme aşamaları eklenerek güncellenmesi önerilebilir.

Bu araştırmada elde edilen ilkokul ğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının diğerkurumlarda görev yapan öğretmenlere göre yüksek bulunmasının nedeni ortaokul ve lisede eğitimin merkezi sınavlara odaklı bir şekilde gerçekleştirilmesinden kaynaklı olabilir. Buradan yola çıkılarak ortaokul ve lisede merkezi sınav odaklı eğitimden uzaklaşılması gerektiği önerilebilir.

4.2.2. Araştırmacılar İçin neriler

Öğretmenler ile ilgili alanyazında bireysel yaratıcılık veya yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarını ayrı ayrı konu alan çalışmalara çok fazla sayıda rastlanıldığından, bu kavramların birbiriyle ilişkisi ile ilgili daha çok çalışma yapılabilir.

- Araştırma yalnızca öğretmenler ile sınırlı tutulduğundan öğretmenlik alanında niversite okuyan öğrenciler, akademisyenler, eğitim yöneticileri vb. tüm eğitim alanı çalışanları için bu tarz çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Bu araştırma nicel veriler ışığında yapılmış bir çalışmadır. Bu araştırmanın sonuçlarını irdeleyecek nitel veya karma çalışmalar yapılması da önerilebilir.
- Öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ve öğrencilerin ders başarısı ve derse karşı tutumları arasında bir ilişki aranabilir.
- Bu araştırmada elde edilen lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ve öz yeterlik düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere oranla düşük çıkması bulgusundan yola çıkılarak lisansüstü eğitim programlarının yaratıcılık ve öz yeterlik inançları üzerine etkisinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*. C1(1), 17-29.
- Abuhamdeh S. ve Csikszentmihalyi M. (2004). The artistic personality: A systems perspective. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 31–42). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10692-003>
- Ahmad S. Sultana N. ve Jamil S. (2020). Behaviorism vs constructivism: A paradigm shift from traditional to alternative assessment techniques. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 7(2), 19-33.
- Ahmedi V. Kurshumlija A. ve Ismajli H. (2023). Teachersattitudes towards constructivist approach to improving learning outcomes: The case of Kosovo. *International Journal of Instruction*, 16(1), 441-454.
- Akbaba A. ve Kaya B. (2015). “Okul Öncesi Öğrencilerinin Düşünme Becerilerinin Gelişmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri” *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 148-160. <https://doi.org/10.17755/esosder.41522>
- Akpınar B. (2010). “Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü. Eğitime Bakış”, *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırması Dergisi*, 6(16), 16-20.
- Altan E. B. ve Tan S. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mühendislik tasarımlarının yaratıcılık ve karar verme unsurları bakımından incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10(2), 442-465.
- Alt D. Kapshuk Y. ve Dekel H. (2023). "Algılanan Yaratıcılığı ve Yenilikçi Davranışı Teşvik Etmek: Yüksek Öğrenim Öğrencileri için Gelecekteki Problem Çözme Programlarının Faydaları”. *Düşünme Becerileri ve Yaratıcılık*, s.47, 101201.

- Altın B. (2010). İlköğretimde görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla yaratıcılıkları ilişkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Allwood J. S. ve Gärdenfors, P. (Eds.). (1999). *Cognitive semantics: Meaning and cognition* (Vol. 55). John Benjamins Publishing.
- Amabile T. M. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist*, 56(4), 333–336. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.4.333>
- Andreasen N. C. Yaratıcı Beyin, 5. Baskı, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2013.
- Aravind B. R. ve Bhuvaneswari G. (2023). “ESL Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırmacı Teori Yoluyla Kelime Öğrenmesine İlişkin Bloglardan Yararlanmak: Tanımlayıcı Bir Çalışma”, *Methods*, 101970.
- Argun Y. (2012). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*, Ankara: Anı Yayıncılık, s.56.
- Arık A. (1990). *Yaratıcılık*, Ankara: Kültür Bakanlığı, s.98.
- Arslan M. (2019). “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, (JFES)*, 40(1). https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000150
- Arthur D. Y. (2019). “Yapılandırmacı Öğretim Yönteminin, Lisans Öğrencilerinin İstatistik Benlik Kavramı ve Diğer Psikolojik Yapılarının İstatistik Öğrenme Motivasyonlarına Aracılık Etmedeki Etkisi”, *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences*, 15(2), 129-142.
- Aşıkcan M. (2012). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkçe Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğu*, (Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atalay A. (2023). *Yaratıcı Ev Ortamının ve Yaratıcı Düşünmeyi Öğrenme Motivasyonlarının Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Atwell D. D. (2021). *A Qualitative Case Study Exploring How Title I Schools Build the Capacity of Staff and Families in Support of Academic Achievement* (Doctoral dissertation, Southeastern University).
- Aydın B. (2020). *Yaratıcı Düşünmenin Yaratıcı Yazmaya Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın H. (2012). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Nobel Akademik Yayıncılık, s. 63.
- Aykan A. ve Tatar M. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 381-395.
- Azar A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz yeterlik İnançları. *Zonguldak Karaelmas University Journal Of Social Sciences*, 6(12).
- Bada M. ve Kırpık C. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dair öz yeterlik algıları ve buna etki eden faktörlere ilişkin görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 462-480.
- Bada S. O. ve Olusegun S. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm For Teaching And Learning. *Journal of Research ve Method in Education*, 5(6), s. 66-70.
- Baer J. ve Kaufman J. C. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), s. 75-105.
- Bagnoli C. (2002). “Moral Constructivism: A Phenomenological Argument”, *Topoi*, 21 (1), 125-138.
- Bağçeci B. Çetin B. ve Ünsal S. (2013). Occupational Image Scale of Teachers. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1), 34-48.
- Balay R. (2010). “Öğretim Elemanlarının Örgütsel Yaratıcılık Algıları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43, s. 41-78.

- Ballı A. (2019). *Örgüt kültürünün öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine etkisi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Baloğlu C. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları ile Örgütsel Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Kütahya Merkez İlçesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Bandura A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American psychologist*, 37(2), s.122.
- Banihashem ve öte., (2022). “The Impacts Of Constructivist Learning Design And Learning Analytics On Students’ Engagement And Self-Regulation”, *Innovations in Education and Teaching International*, 59(4), 442-452.
- Bannister R. (2022). “Early Elementary Spaces for Active Learning and Constructivist Teaching”, *The Florida State University, ABD*, s.27-33.
- Barni D. Danioni F. Ve Benevene P. (2019). Teachers’ Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in Psychology* 10.
- Baron F. ve Harrington M. (1981). “Creativity, intelligence and Personality”, *Annual Review of Psychology*, Vol. 32: 439-476.
- Bayındır M. Ş. ve Zeteroğlu E. Ş. (2023). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Alanları ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 417-452.
- Bayraktar O. (2015). *Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Yapılandırmacılığın Kuramsal Çözümlemesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Baysen E. ve Silman F. (2012). *Yapılandırmacı Yaklaşım*. (Z. Kaya, Ed.), *Öğrenme ve Öğretme: Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller*. Ankara: Pegem Akademi, s.197-226
- Beghetto R. A. ve Kaufman J. C. (2014). “Classroom Contexts for Creativity”, *High ability studies*, 25(1), 13-20.
- Bell R. (2020). “Adapting to constructivist approaches to entrepreneurship education in the Chinese classroom”, *Studies in Higher Education*, 45(8).
- Benudhar C. ve Moumita M. (2013). “Epistemological And Pedagogical Implications Of Constructivism: A Contemporary Contemplation”, *Indian Journal Of Educational Research*, 2, 82-94.
- Berezki E. O. ve Karpati A. (2018). Teachers’ beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25–56. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>.
- Berkant H. G. ve Burun Z. (2021). Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Durumları ile Öğrencilerin Yazma Özerkliklerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 427-446.
- Berner H. (2013). *Pedagojide Güncel Akımlar*, (Çev. Z. Uludağ, Ç. Uğursal, N. Bakır). Ankara: Nobel Yayınları. s.99-103.
- Beyhan Ö. ve Köksal O. (2013). “Learner Perceptions Of Building Constructivist Learning Environments İn Secondary Schools”, *Journal Of Educational And Instructional Studies İn The World*, 3(2), 13-19.
- Bi H. ve öte., (2020). Meta-analysis of interventions and their effectiveness in students’ scientific creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100750.
- Bingham A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi* (Çev: Ferhat Oğuzkan). Ankara: Millî Eğitim

- Bakanlığı Yayınları. s.45-49.Birgin O. (2016). *Bloom Taksonomisi. Matematik Eğitiminde Teoriler*, Ankara: Pegem Akademi, s.839-869.
- Blackman S. (2011). “Using pupil perspective research to inform teacher pedagogy: What Caribbean pupils with dyslexia say about teaching and learning”, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 178-185.
- Blakemore S. J. ve Frith U. (2005). “The Learning Brain: Lessons For Education: A Précis”, *Developmental Science*, 8(6), s. 459-465.
- Bolandifar S. ve Noordin N. (2013). Investigating the relationship between creativity and academic achievement of Malaysian undergraduates. *Sains Humanika*, 65(2), s.102-104.
- Bolden D. S. Harries T. V. ve Newton D. P. (2010). “Pre-service Primary Teachers Conceptions Of Creativity In Mathematics”, *Educational studies in mathematics*, 73, s. 143-157.
- Boratav H. B. Fişek G. O. ve Ziya H. E. (2014). Toplumsal Değişim Bağlamında Erkekliklerin Açılımı: Türkiye’de Evli Erkeklerin Kimliklerinin İç Karmaşıklıkları. *Erkekler ve Erkeklikler*, 17(3), 299-324.
- Borodina T. Sibgatullina A. ve Gizatullina A. (2019). Developing creative thinking in future teachers as a topical issue of higher education. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 226-245.
- Bramwell G. ve öte., (2011). Creative teachers. *Roeper Review*, 33(4), 228-238.
- Brooks J. G. ve Brooks M. G. (1999). “Search Of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms”, *Alexandria, VA: Association For Supervision And Curriculum Development*, s.23.
- Bruner J. S. Olver, R. R. ve Greenfield P. M. (1966). *Studies In Cognitive Growth*, Harvard, s.9.

- Burak S. ve Atabek O. (2023). Yaratıcılık Özyeterliliği ve Tasarım Özyeterliliğinin Müziksel Davranışlar ve Kişisel Değişkenler ile Olan İlişkileri
- Burke J. F. (1994). Creative Uncertainty and Moral Action.
- Büyüköztürk Ş. (2007). Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Canestrari A. S., ve Marlowe B. A. (Eds.). (2013). *Educational Foundations: An Anthology of Critical Readings*, Sage.
- Certo S. C. ve Certo S. T. (2006). *Modern Management*. Gitarattan International Business School Rohini, Delhi.
- Ceylan A. ve Savi F. (2012). “Örgütsel Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma”, *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (29), 12.
- Ceylan E. (2008). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5–6 Yaş Çocuklarının Bilişsel Tempoya Göre Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chacón C. T. (2005). “Teachers’ Perceived Efficacy Among English as a Foreign Language Teachers in Middle Schools in Venezuela”, *Teaching and teacher education*, 21(3), 257-272.
- Cheung R. (2012). “Advancing Career Centers İn Higher Education: Contextual And Strategic Considerations”, *Asian Journal Of Counselling*, (19) s.5
- Child D. ve Croucher A. (1977). “Divergent Thinking and Ability: Is There a Threshold?” *Educational Studies*, 3(2), s.101-110.
- Chuang S. (2021). “The Applications Of Constructivist Learning Theory And Social Learning Theory On Adult Continuous Development”, *Performance Improvement*, 60(3), s.6-14.
- Cleaver D. ve Ballantyne J. (2014). “Teachers’ Views Of Constructivist Theory: A Qualitative Study İlluminating Relationships Between

Epistemological Understanding And Music Teaching Practice”,
International Journal of Music Education, 32(2), s.228-241.

Cobb P. ve Steffe L. (2011). *The Constructivist Researcher As Teacher And Model Builder. In E. Yackel, Gravemeijer, ve A. Sfard (Eds.), A Journey In Mathematics Education Research: Insights From The Work Of Paul Cobb.*

Coşkun M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB karşılaştırması)

Craft A. ve Jeffrey B. (2004). “Learner Inclusiveness for Creative Learning”, *Education 3-13*, 32(2), 39-43.

Cüceloğlu D. (2005). *İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları* (12. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi, s.66.

Çağlar M. (2010). “Eğitim Sitemlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcı Düşünmenin Yönlendirilmesi Kapsamında Yeniden Yapılandırılması”, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 179-188.

Çalışkan H. (2015). “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 49-83.

Çavuş M. F. (2006). *İşletmelerde Personel Güçlendirme Uygulamalarının Örgütsel Yaratıcılık ve Yenilikçiliğe Etkileri Üzerine İmalat Sanayiinde Bir Uygulama.*

Çayak M. (2014). İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları ile özyeterlikleri arasındaki ilişki. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 88–110.

Çelebi Öncü E. (2015). *Bireysel Yaratıcılığı Geliştirici Etkinlikler ve Okul Öncesinde Yaratıcı Uygulamalar.* E. Çelebi Öncü (Ed.), Ankara: Pegem Akademi, s.72.

- Çetin Z. (2012). Yaratıcılığın Gelişimi. E. Çelebi Öncü (Ed.), Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi. Ankara: Pegem Akademi, s.23.
- Çetinkaya F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Çetinkaya H. (2023). Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Teorisi ile İlgili Deneyisel Çalışmaların Bir Analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 7(1), s.102-113.
- Çınar Güner, H. (2010). İlköğretimde yaratıcı drama atölyeleri.
- Çınar T. ve Şahin Taşkın Ç. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı Uygulama Öz Yeterliklerinin Öğretim Stili Tercihlerini Yordama Düzeyi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 455-480. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682051>
- Çoban Ç. ve İnan H. Z. (2020). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi”, *EKEV Akademi Dergisi*, (83), s.137-163.
- Çolak E. ve Yabaş D. (2017). Öğretmen Adaylarının Ders Planlarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlik İnanç Düzeyleri Açısından İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 86-103. <https://doi.org/10.17679/inuefd.323420>
- Çubukçu Z. (2010). “Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi”, *Eğitime Bakış, Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 16, 37-40.
- Dağlıoğlu E. (2015). *Yaratıcılık, Hayal Gücü ve Zekâ İlişkisi*, E. Çelebi Öncü (Ed.), Ankara: Pegem Akademi, s.50.

- Darling ve öte., (2020). “For Educational Practice Of The Science Of Learning And Development”, *Applied developmental science*, 24(2), 97-140.
- Delacampagne C. (2010). 20. yy. *Felsefe Tarihi*. (D. Çetinkasap, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Demirel Ö. (2010). *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Yayıncılık, Ankara, s.64.
- Dethlefs T. M. (2002). *Relationship of Constructivist Learning Environment To Student Attitudes and Achievement In High School Mathematics And Science*. The University of Nebraska-Lincoln, s.13.
- Dewey J. (1996). *Theory Of The Moral Life*. [Theory of the Moral Life - John Dewey - Google Kitaplar](#) (Erişim Tarihi : 03. 04.2024).
- Doğan N. (2010). *Yaratıcı Düşünme*. Ö. Demirel (Ed.), Eğitimde Yeni Yönelimler, Ankara: Pegem Akademi. s.167-192.
- Donald J. N. Ve öte., (2017). “Cognitive Defusion Predicts More Approach And Less Avoidance Coping With Stress, Independent Of Threat And Self-Efficacy Appraisals”, *Journal of Personality*, 85(5), 716-729.
- Downes S. (2010). Learning networks and connective knowledge. İçinde H. Yang & S. Yuen (Eds.), *Collective Intelligence and e-Learning 2.0: Implications of Web-Based Communities and Networking* (1-26). Information Science Reference.
- Drexler W. (2010). “The Networked Student Model For Construction Of Personal Learning Environments: Balancing Teacher Control And Student Autonomy”, *Australasian journal of educational technology*, 26(3), 372-373.
- Driscoll M. P. (2005). *Psychology Of Learning For Instruction*. [driscoll-ch10 \(1\).pdf \(metu.edu.tr\)](#) (Erişim Tarihi: 09.05.2024).
- Duman B. Göçen G. ve Yakar A. (2014). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Süreç ve Ortamlarında Duygusal Zekâ Ve Yaratıcılık

- Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 45-74.
- Durna U. (2002). *Yenilik Yönetimi*, Ankara: Nobel Dağıtım, s.122.
- Durnaci Ü. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Eccles J. S. (1994). “Understanding Women’s Educational And Occupational Choices: Applying the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices”, *Psychology of Women Quarterly*, 18(4), s.585-609.
- Elibol F. (2012). *Okul Öncesinde Yaratıcılık. Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*, Ankara: Pegem Yayınları. s.135.
- Erdem E. ve Demirel Ö. (2002). “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erdoğan, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Erez S. Ve Erez Y. (2020). “Yaratıcılığın Sınırlarını Aşmak”, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. S.143-144.
- Ergüven M. S. (2014). *Reklam Yazarlığı ve Yaratıcılığı Üzerine Bir Profil Araştırması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erikson E. H. (1968). On the nature of psycho-historical evidence: In search of Gandhi. *Daedalus*, 695-730.
- Erişen Y. ve Çeliköz N. (2003). Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışları Açısından Kendilerine Yönelik Yeterlilik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 25-36.

- Eskici M. (2013). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Özyeterlik Algıları ile Tutumları*, İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eskici M. ve Özen, R. (2013). “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği” nin uyarlanması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 19-29.
- Evrekli E. Ören A. ve İnel R. A. D. (2011). Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Öz Yeterliklerinin Cinsiyet, Bölüm ve Sınıf Düzeyi Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Yeni Eğilimler ve Etkileri Dergisi*, 2(2), 66-77.
- Eysenck H. J. (1995). Creativity and Personality: Suggestions for a Theory. *Psychological inquiry*, 4(3), Boston, MA: Springer ABD.s.138.
- Feist G. J. ve Barron F. X. (2003). Predicting Creativity From Early To Late Adulthood: *Intellect, Potential, And Personality. Journal Of Research In Personality*, 37(2), s.67.
- Feldman D. H. (1999). The Development Of Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*, Cambridge University s.169-172.
- Fidan N. K. ve Duman T. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Fosnot C. T., ve Perry, R. S. (2007). Constructivism: A Psychologic Larning Theory. Durmuş S (Trans. Ed.). *Oluşturmacılık: teori, perspektifler ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.56.
- Fox J. E. ve Schirmacher R. (2014). Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi, *Çev. Edt: N. Aral ve G. Duman*), Ankara: Nobel Yayıncılık, s.203.

- Freiberg H. J. (1998). "Measuring School Climate: Let Me Count the Ways", *Educational leadership*, 56(1), s.22-26.
- Freud S. (1915). *Instincts and Their Vicissitudes*, London, Hogarth Press, 1915. s.101-109.
- Galton F. (2019). "The Nature And Nurture Of Creative Genius", *The Creativity Reader*, 291, s.102.
- Gambo Y. (2023). Social Constructivist Learning Principles for Designing Online Learning Environment. *ISTES BOOKS*, 231-250, s.243.
- Gardner H. (1993). Multiple İntelligences: The Theory İn Practice. Basic Books/Hachette Book Group. s.72-79.
- Gash H. (2020). *Constructivism, Fast Thinking, Heuristics And Sustainable Development*. Constructivist Foundations, 16(1), 001-012
- Genç Ö. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretmen Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi) Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Getzels J. W. ve Jackson, P. W. (1962). Creativity And İntelligence: Explorations With Gifted Students, Wiley, s.12.
- Glaser B. G. (2002). "Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory", *International Journal Of Qualitative Methods*, 1(2), 23-38, s.27.
- Gogoulou A. ve öte., (2022, August). Structuring Collaborative Setting in the Learner Centered Learning Environment. In *International Conference on Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education* (pp. 3-14). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Gökbulut B. (2021). Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 204-214.
- Gökçe F. (2009). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Takım Rollerini (Öğretmenlerin Belbin'in Takım Rollerini Algılama Düzeyleri)", *Eğitim ve Bilim*, 34, s.16.

- Guilford J. P. (2008). "Measurement And Creativity", *Theory Into Practice*, 5(4), 186-202.
- Güçlü M. (2008). Yenileşme Dönemi Eğitimcilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), S.9.
- Güneş G. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kars İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi) Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürel A. H. ve Arslan K. (2023). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 994-1013.
- Güven K. ve Genç E. (2024). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 363-388.
- Hermida M. J. ve öte., (2015). "Cognitive Neuroscience, Developmental Psychology, And Education: Interdisciplinary Development Of An Intervention For Low Socioeconomic Status Kindergarten Children", *Trends in Neuroscience and Education*, 4(1-2), 15-25.
- Hlasny J. G. *Creativity: A Comparison Of Gifted Students* (Doctoral dissertation, Capella University), 2008, s.20,26.
- Hocevar D. ve Bachelor, P. (1989). A Taxonomy And Critique Of Measurements Used in The Study Of Creativity. *Handbook Of Creativity*.53-75, s.57.
- Hoidn S. ve Reusser K. (2020). Foundations Of Student-Centered Learning And Teaching. In *The Routledge International Handbook Of Student-Centered Learning And Teaching in Higher Education* (ss. 17-46), s.32.

- Holloway E. (1999). Clinical Supervision: A Systems Approach. [Clinical Supervision: A Systems Approach - Elizabeth Holloway - Google Kitaplar](#) (Erişim Tarihi 04.04.2024), ss.181-183.
- Hong M. ve Kang N. H. (2010). “South Korean And The US Secondary School Science Teachers’ Conceptions Of Creativity And Teaching For Creativity”, *International Journal Of Science And Mathematics Education*. 8, (821-843), s.834-837.
- Houston J. P. ve Mednick S. A. (1963). Creativity And The Need For Novelty. *The Journal Of Abnormal And Social Psychology*, 66(2), 137, s.122-127.
- Huetinck L. ve Munshin S. N. (2000). *Teaching Mathematics For the 21st Century: Methods and Activities for Grades 6-12. (No Title)*.
- Hume D. (2009). *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme* (Trans. Ergün Baylan). Ankara: Bilgesu Yayıncılık, s.96.
- Imordino-Yang M. H., ve Faeth M. (2010). The Role Of Emotion And Skilled İntuition İn Learning. In *Mind, Brain And Education: Neuroscience Implications For The Classroom* (ss. 69-84).
- Ismaili N. ve Krasniqi N. (2022). An Ethnomusical Analysis: Albanian Highland Songs. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 10(2), 257-271.
- Israil G. D. (1992). *Determining Sample Size*, Fact Sheet PEOD6, Florida Cooperative Extension Ser.
- İnanç Y. B., Bilgin M. Ve Atıcı K. M. (2017). Gelişim Psikolojisi. Çocuk ve Ergen Gelişimi. Pegem Akademi.
- İraz R. ve Altınışık İ. (2016). Örgüt İçi Faktörlerin Yenilik ve Yaratıcılık Performansına Etkisi: Hizmet Sektöründe Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (11), 114-132, s.129.
- James V. Gerard R. L. ve Vagt-Traore B. (2010). Enhancing creativity in the classroom. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Retrieved from

http://www.textbookequity.org/oct/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf

Jaussi K. S. ve Randel A. E. (2014). Where to look? Creative self-efficacy, knowledge retrieval, and incremental and radical creativity. *Creativity Research Journal*, 26(4), 400-410.

Jensen E. (2005). Teaching With The Brain In Mind. [Teaching with the Brain in Mind- Eric Jensen- Google Kitaplar](#) (Erişim Tarihi: 12.01,2024), s.13.

Jia Q. (2010). *A Brief Study On The Implication Of Constructivism Teaching Theory On Classroom Teaching Reform In Basic Education*. Normal College, Shihezi University, Shihezi 832003, China, s.197-198.

Kader S. A. (2008). *Enhancing creative behavioral expressions in school systems: The need for educational reform and a center for creativity*. The Pennsylvania State University.

Kahyaoğlu M. ve Yangın S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 73-84.

Kalafat S. (2012). Ortaöğretim öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.

Kant I. (1986). Lectures On Philosophical Theology. [Lectures on Philosophical Theology - Immanuel Kant - Google Kitaplar](#) (Erişim Tarihi : 04.02.2024), s.22.24.

Kaptan F. ve Korkmaz H. (2001). *İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi. İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*, Modül 7, S. 1-7, s.4.

Karacabey M. F. (2011). *Özel ve Resmi İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Algıları*, (Yüksek Lisans Tezi) Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karadağ M. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Şanlıurfa İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karavaşin A. ve Kahyaoğlu H. (2011). İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Dersine Giren 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Modeli Konusunda Yeterliklerinin İncelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi, 27-30 Haziran, Niğde.
- Kerr B. ve Gagliardi C. (2003). Measuring creativity in research and practice. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 155–169). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10612-010>
- Karasar N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi (15. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara. s.67.
- Kasirer A. ve Shnitzer-Meirovich S. (2021). The perception of creativity and creative abilities among general education and special education teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100820.
- Kaya N. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa Yönelik Tutumları ve Yapılandırmacılığı Uygulamaya İlişkin Öz Yeterlik İnançları (Afyonkarahisar İli Örneği).
- Kaysi F. ve Gürol A. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 230-240.
- Keser Ö. F. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Eleştirel Yaklaşımlar. *Eğitime Bakış*, 6(17), 38-40, s. 40.
- Kesici A. (2023). Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 18-28, s.23.

- Kırıçoğlu O. (2009). Sanat Kültür ve Yaratıcılık Görsel Sanatlar ve Kültür Eğitimi-Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayınları, s.79.
- Kim K. H. (2005). Learning From Each Other: Creativity İn East Asian And American Education. *Creativity Research Journal*, 17(4), 337-347, s.341.
- Kim M. ve Adlof L. (2024). Adapting To The Future: Chatgpt As A Means For Supporting Constructivist Learning Environments. *Techtrends*, 68(1), 37-46, s.42.
- Kim H. J. Youn J. J. ve Eom, S. J. (2015). Perception and Actual State of Creativity* Personality Education in Future Kindergarten Teachers. *International Information Institute (Tokyo). Information*, 18(5B), 1945.
- Kitto K. L. (2010, October). Understanding the effectiveness of cognitive and social constructivism, elements of inductive practice, and student learning styles on selected learning outcomes in materials engineering. In *2010 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. S3G-1). IEEE
- Klassen R. M. & Chiu M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kleickmann T. ve öte., (2013). Öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi: Öğretmen eğitiminde yapısal farklılıkların rolü. *Öğretmen eğitimi dergisi*, 64(1), 90-106, s.101
- Koç C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 240-255.
- Koç Erdamar, G. ve Demirel M. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661, s.652.

- Koohang A. Riley L. Smith T. ve Schreurs J. (2009). E-Learning And Constructivism: From Theory To Application. *Interdisciplinary Journal Of E-Learning And Learning Objects*, 5(1), 91-109, s.97.
- Koh J. H. L. Chai C. S. ve Tsai C. C. (2014). Demographic factors, TPACK constructs, and teachers' perceptions of constructivist-oriented TPACK. *Journal of educational technology & society*, 17(1), 185-196.
- Koray M. (2005). “Reel” Küreselleşme veya Küreselleşmenin Realitesi. *Çalışma ve Toplum*, 4(7), 11-46, s. 33.
- Köksal Akyol A. Ve Aslan D. (2007). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygısı Üzerine Bir Araştırma.
- Krahenbühl K. S. (2016). Student-centered Education and Constructivism: Challenges, Concerns, and Clarity for Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(3), 97–105. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1191311>.
- Krejcie R. V. ve Morgan D. W. (1970). “Determining Sample Size for Research Activities”, *Educational and Psychological Measurement*, 30. 607-610.
- Kuo T. H. (2011). How to improve organizational performance through learning and knowledge?. *International Journal of Manpower*, 32(5/6), 581-603, s.594.
- Kurnaz A. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kurzweil R. (2021). *Bir Zihin Yaratmak İnsan Düşüncesinin Esrarı*. (Çev. Dilara Gostolüpçe). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, s.97.

- Kuyucuoğlu İ. (2015). Sosyolojinin Kuruluşunu Etkileyen Düşünce Akımları ve Klasik Sosyolojide Yöntem Tartışmaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 674-687, s.679-680.
- Land S. ve Jonassen D. (2012). Theoretical Foundations Of Learning Environments. Routledge, s.13
- Lam F. (2011). The socratic method as an approach to learning and its benefits (Senior Honors Dissertation). Retrieved from <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1126&context=hsshonors>
- Lapėnienė D. ve Bruneckienė J. (2010). Teachers' Creativity In The Domain Of Professional Activity. Analysis Of Individual Factors. *Ekonomika Ir Vadyba*, 15(4), 642-649, s. 642-643.
- Lazarides R. ve Warner L. M. (2020). Teacher Self-Efficacy. In *Oxford Research Encyclopedia Of Education*, s.202.
- Lee I. R. ve Kemple K. (2014). Preservice teachers' personality traits and engagement in creative activities as predictors of their support for children's creativity. *Creativity Research Journal*, 26(1), 82-94.
- Lee M. J. ve McLoughlin C. (2010). Social software as tools for pedagogical transformation: enabling personalization, creative production, and part. In *Educational social software for context-aware learning: Collaborative methods and human interaction* (pp. 1-22), s.17.
- Lemke J. S. (2014). *Experienced Teachers' Construals Of The Teacher's Role Across The Historical Process* (Educational social software for context-aware learning) Long Island University, CW Post Center, s.123.
- Liang Y. Dai K. ve Matthews, K. E. (2020). Students as partners: A new ethos for the transformation of teacher and student identities in Chinese higher education. *International Journal of Chinese Education*, 9(2), 131-150, s.144.

- Liu C. C. (2010). Evolution Of Constructivism. *Contemporary Issues In Education Research*, 3(4), 63-72, s.66
- Locke E. A. (1999). The Essence Of Leadership: The Four Keys To Leading Successfully. Lexington Books. [The Essence of Leadership: The Four Keys to Leading Successfully - Edwin A. Locke - Google Kitaplar](#) (Erişim Tarihi : 03.03.2024.) s.44.
- Luecke R. (2011). *İş Dünyasında Yenilik ve Yaratıcılık*, çev. T. Parlak, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları, s.97.
- Lunenburg F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi*, çev. Gökhan Arastaman. (6. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Maccoby E. E. ve Jacklin C. N. (1974). Myth, Reality And Shades Of Gray: What We Know And Don't Know About Sex Differences, ss.121.
- Mascolo M. F. ve Fischer K. W. (2010). The dynamic development of thinking, feeling, and acting over the life span. *Handbook of life-span development*, 1, 149-194, s.154.
- May R. Yaratma Cesareti, İlk Basım, Metis Yayıncılık, İstanbul, 2010.
- Martin J. J. ve öte., (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 171–190. <https://doi.org/10.1037/10612-010>
- Maypole J. ve Davies T. G. (2001). Students' perceptions of constructivist learning in a Community College American History II Survey Course. *Community College Review*, 29(2), 54 – 79, s.64.
- MEB. (2005). Millî Eğitim Bakanlığı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (4-8). Ankara: MEB Yayınları, s.5.
- Memduhoğlu H. B. Uçar R., ve Uçar İ. H. (2020). Yaratıcı Okul Yaratıcı Öğretmen (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, s.30-32
- Memduhoğlu H. B. ve Yılmaz K. (2011). Eğitim Bilimine Giriş. Pegem Akademi, s.159.

- Menter I. ve öte., (2010). Literature review on teacher education in the 21st century.
- Meral S. E. ve Şahin F. T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 311-331.
- Mercer R. *The Use of a Constructivist Learning Environment Supported by Teacher Education, Beliefs and Instructional Technology*. (2020). *Dissertations*. 1792.
- Midilli M. *Özel Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu, 2019. YÖK: Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 580025) s.16-19.
- Miller-First M. S. ve Ballard K. L. (2017). Constructivist teaching patterns and student interaction. *Journal of Online Learning Research and Practice*, 6(1).
- Minocha S. Tilling S., ve Tudor A. D. (2018). Role of virtual reality in geography and science fieldwork education.
- Mohammed S. H. ve Kinyó L. (2020). The role of constructivism in the enhancement of social studies education. *Journal of critical reviews*, 7(7), 249-256, s.250.
- Mojavezi A. ve Tamiz M. P. (2012). The İmpact Of Teacher Self-Efficacy On The Students' Motivation And Achievement. *Theory ve Practice İn Language Studies*, 2(3), s.488-489.
- Morris G. C. (2002). *Psikolojiyi Anlamak, Psikolojiye Giriş*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. çev.: Ayvaşık, H. B., Sayıl, M., 1. Baskı). Ankara, s.47.
- Mullen C. A. ve Schunk D. H. (2010). A view of professional learning communities through three frames: Leadership, organization, and culture. *McGill Journal of Education*, 45(2), 185-203, s.192.

- Mullet D. R. Ve öte., (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30.
- Mutluer C. (2022). Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 15-27, s.22.
- Ng T. W. ve Feldman D. C. (2013). A meta-analysis of the relationships of age and tenure with innovation-related behaviour. *Journal of occupational and organizational psychology*, 86(4), 585-616.
- Olssen M. (2021). Neoliberal Competition İn Higher Education Today: *Research, Accountability And Impact. In A Normative Foucauldian* (307-327). s.313-314
- Onur D. ve Zorlu T. (2017). Yaratıcılık Kavramı ile İlişkili Kuramsal Yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552, s.1549.
- Orhon G. Yaratıcılık; Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller, Pegem Akademi, Ankara, 2011.
- Orlich D. C. ve öte., (2012). Teaching Strategies: A Guide To Effective Instruction. Cengage Learning. s.157.
- Ölçer S. Ve Özdemir D. A. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile 60-72 Aylık Çocukların Fen Öğreniminin Karşılaştırılması. *Journal Of Awareness*, 3(5), 837-856.
- Özdemir Y. ve Kıröğlu K. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilgi düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 265-283
- Özden Y. (2013). Öğrenme ve Öğretme. Pegem A Yayınları, Ankara. s.126.
- Özel A. ve Bayındır N. (2010). Neyi, Niçin Yapılandıracağız. Öğretime Bakış Dergisi, 16, 10-15, s.12.

- Özerbaş M. A. (2011). Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığı Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705, s.682.
- Özkök A. (2005). Disiplinler Arası Yaklaşım Dayalı Yaratıcı Problem Çözme Öğretim Programının Yaratıcı Problem Çözme Becerisine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 159-167. s.164.
- Öztunç M. *Yaratıcı Düşünce Üzerinde Ailenin Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 1999, s.39-56.
- Öztürk Aynal Ş. (2010). *Eğitimde Yaratıcılık*. E. Ç. Öncü (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* (S. 134-158). Ankara: Pegem Akademi, s.144.
- Öztürk S. ve Yıldızbaş Y. V. (2019). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(37), 196-233.
- Parsıl Ü. (2012). *Sanatta Yaratıcılık*. İstanbul: An Yayıncılık, s.102.
- Pecore J.L. (2013). Beyond beliefs: Teaching adapting problem-based learning to preexisting systems of practice. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 6-33. doi: 10.7771/1541-5015.1359
- Pehlivan N. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey)
- Perry-Smith J. E.ve Shalley C. E. (2003). The social side of creativity: A static and dynamic social network perspective. *The Academy of Management Review*, 28(1), 89–106. <https://doi.org/10.2307/30040691>

- Petty R. E. Heesacker M. ve Hughes J. N. (1997). The Elaboration Likelihood Model: *Implications For The Practice Of School Psychology. Journal Of School Psychology*, 35(2), 107-136, s.121.
- Piaget J. (1971). Inconscient Affectif Et Inconscient Cognitif. *Raison Présente*, 19(1), 11-20, s.13.
- Pimdee P. ve öte., (2021). A Problem-Based Learning (PBL) And Teaching Model Using A Cloud-Based Constructivist Learning Environment To Enhance Thai Undergraduate Creative Thinking And Digital Media Skills. *Int. J. Interact. Mob. Technol.*, 15(22), s. 68.
- Pink S. (2010). The Future Of Sensory Anthropology/The Anthropology Of The Senses. *Social Anthropology/Anthropologie Sociale*, 18(3), 331-333, s.332.
- Plucker J. A. ve Renzulli J. S. (1999). Psychometric Approaches To The Study Of Human Creativity, Cambridge Universty, (55-62) s.57.
- Polat M. ve Konaş H. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1702-1721, s.1713.
- Rawat K. J. Qazi W. ve Hamid S. (2012). Creativity And Education. *Academic Research International*, 2(2), s. 264.
- Rawlinson J. G. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin. Çev. Değirmen O, Rota Yayıncılık*, s.156.
- Reis S. M. (2005). Feminist Perspectives On Talent Development. *Conceptions Of Giftedness*, 217-245, s.229.
- Reyes A. S. ve Vallone L. T. (2008). Constructivist strategies for teaching English language learners. California: Corwin Press, A Sage Publication. Robbins S. P. ve Judge T. A. (2012). *Örgütsel Yaratıcılık*. çev. Yargıcı, T. (Buku 1, Edisi 12). Jakarta: Salemba Empat, s.345.
- Rouquette M.-L. (2007). La Créativité. Que Sais-Je, Puf, (173-234), s.192.

- Rousseau D. M. (2011). The Individual–Organization Relationship: The Psychological Contract. In S. Zedeck (Ed.), *Handbook Of Industrial And Organizational Psychology (Vol. 3: Maintaining, Expanding, And Contracting The Organization)*. American Psychological Association: Washington, DC. (191-220), s.195.
- Runco M. (2015). The Real Creativity Crisis. *Creativity ve Human Development*, s.254.
- Runco M. A. ve Albert R. S. (1986). The Threshold Theory Regarding Creativity And Intelligence: An Empirical Test With Gifted And Nongifted Children. *Creative Child And Adult Quarterly*, 11(4), 212-218, s.215.
- Russell R. A. (2023). *Internationally Trained Mathematics And/Or Science Teachers' Experiences in The United States: A Qualitative Study*, Capella University, s.146.
- Saban A. (2014). Öğrenme ve Öğretme Süreci-Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, s.103.
- Samen S. (2008). İşletmelerde Yaratıcılığın Önemi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2), 363-378, s.369.
- Sandy L. (2005). The effective teacher. *Dr. Leo Sandy's Home Page*.
- Saraniero P. Goldberg M. R. ve Hall B. (2014). “Unlocking My Creativity”: Teacher Learning in Arts Integration Professional Development. *Journal for Learning through the Arts*, 10(1).
- Savage D. L. (2023). The Impact Of Constructivist Learning Environments On Motivation, Engagement, And Achievement In Ninth Grade Academies: A Comparative Case Study Analysis (Doctoral Dissertation, Delaware State University), s.256.
- Savaş B. (2006). *İlköğretim 4. Sınıfta Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine, Öğrenmeye Karşı Tutumlarına, Akademik Özgüvenlerine Etkisi*. (Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

- İzmir, 2006. YÖK: Uluslararası Tez Merkezi (Tez No: 189844), s.20-39.
- Scheer A. Noweski C. ve Meinel C. (2012). Transforming Constructivist Learning Into Action: *Design Thinking In Education. Design And Technology Education*, 17(3), 8-19, s.12.
- Schmidt S. J. (2011). From Objects To Processes: A Proposal To Rewrite Radical Constructivism. *Constructivist Foundations*, 7(1), 1-47, s. 35.
- Seheryeli M. Y. ve Gelbal S. (2020). Practices And Opinions Of Teachers Working At Public, Private And International Baccalaureate Schools On Measurement And Evaluation. *International Journal Of Curriculum And Instructional Studies (IJOCIS)*, 10(1), 221-260. s. 235.
- Seltzer K. ve Bentley T. (1999)- The Creative Age: Knowledge and Skills For The New Economy. Demos, London. [The Creative Age: Knowledge and Skills for the New Economy - Kimberly Seltzer, Tom Bentley - Google Kitaplar](#) (Erişim Tarihi 07.01.2024)
- Senemoğlu N. (2003). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi, s.129.
- Shaw G. A. ve Demers S. T. (1986). The Relationship Of Imagery To Originality, Flexibility And Fluency in Creative Thinking, *Journal Of Mental Imagery*, s.150.
- Simons P. R. J. ve öte., (2011). Adding A Design Perspective To Study *Learning Environments in Higher Professional Education. Higher Education*, 61, 371-386.
- Simonton D. K. (2003). Creative Cultures, Nations, And Civilizations. Group Creativity: *Innovation Through Collaboration*, 304-325, s.312.
- Smith-Keiling, B. L. ve öte., (2020). Starting The Conversation: Initial Listening And Identity Approaches To Community Cultural

- Wellness. *Journal Of Microbiology ve Biology Education*, 21(1), 10-1128, s.657.
- Sousa-Poza A. ve Sousa-Poza A. A. (2007). “The Effect Of Job Satisfaction on Labor Turnover by Gender: An analysis for Switzerland”, *The Journal of Socio-Economics*, 36(6), 895-913, s.902.
- Starko A. J. (2021). *Creativity In The Classroom: Schools Of Curious Delight*, Routledge, s.302.
- Sternberg R. J., ve Grigorenko E. L. (2001). “Guilford’s Structure Of Intellect Model And Model Of Creativity: Contributions And Limitations”, *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 309-316, s.310.
- Şaşan H. (2002). “Yapılandırmacı Öğrenme”, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 49-52.
- Şimşek İ. ve Yorulmazlar M. M. (2022). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Yaratıcı Kişilik Özelliklerine Etkisi. *Spor Eğitim Dergisi*, 6(3), 181-192.
- Şimşek N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3(5), 115-139.
- Şişman M. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanık M. ve Elkatmış M. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Modeline İlişkin Tutum Düzeylerinin İncelenmesi. *Educational Academic Research* (51), 101-111. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2023.1037966>
- Tanju E. H. (2012). *Yaratıcı Düşünme Kuram ve Yaklaşımları*, E. Ç. Öncü (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*, s.17-46.
- Taş H. ve Müfettişi O. İ. (2002). “Yaratıcı Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Yönetim Süreçlerinin Yönetimi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 532-555.

- TDK. (2023). *Büyük Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu. <http://www.tdk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 03.01.2024).
- Tekin M. (2008). *Ortaöğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerden Spor Yapan ve Yapmayanlar Arasındaki Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanlarının Araştırılması*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tetik S. (2021). Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısının Bireysel Yaratıcılıklarına Etkisi Üzerine Bir Araştırma: Salıhlı Örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 621-659.
- Toksöz S. (2010). *21. Yüzyılın Liderlik Anlayışı Olarak Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Algılarına Göre Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topçuoğlu Ünal. F ve Sever A. (2012). Yaratıcı Yazmada Müziğin Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 7(4).
- Top S. (2006). *Girişimcilik Keşif Süreci*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Torrance E. P. (1987). "Teaching for Creativity", *Frontiers of Creativity Research: Beyond the Basics*, 189, 215.
- Töremen F. (2003). "Creative School And Administration", *Educational Sciences: Theory And Practice*, 3(1), 248-253.
- Tschannen-Moran M. ve Hoy A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Turaşlı N. K. (2012). Yaratıcılıkta Temel Kavramlar ve Yaratıcılığın Doğasını Anlamak. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* (S. 1-15). Ankara: Pegem Akademi, s.13.

- Türkdoğan M. ve Özgenel M. (2021). “Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki”, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 190-213.
- Uçar R. (2015). “İlkokul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Diyarbakır İli Örneği)”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (60), 198- 216.
- Uçkan M. (2019). *Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğretmen Rollerine İlişkin Görüşleri ile Fen Okur-Yazarlığına Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki*, (Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülgen G. (1994). “Yaratıcılık ve Eğitim”, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 13.
- Ültanır E. (2012). “An Epistemological Glance at the Constructivist Approach: Constructivist Learning in Dewey, Piaget, and Montessor”, *International Journal Of Instruction*, 5(2).
- Üstündağ T. (2002). *Zekâ ve Yaratıcı Eğitim Sürecinde Öğrenme Ortamı. Eğitimde Zekâ ve Yaratıcılık*, MEB Basımevi, Ankara. s.256.
- Väljataga T. ve Laanpere M. (2010). “Learner Control And Personal Learning Environment: A Challenge For Instructional Design”, *Interactive Learning Environments*, 18(3), 277-291.
- Oosterhof A. ve öte., (2003). “Informational Dissimilarity And Organizational Citizenship Behavior: The Role Of Intrateam İnterdependence And Team Identification”, *Academy of Management Journal*, 46(6), 715-727.
- Van der Walt J. L. (2020). Interpretivism-constructivism as a research method in the humanities and social sciences—more to it than meets the eye. *International Journal of Philosophy and Theology*, 8(1), 59-68.
- Von Glasersfeld E. (1989). “Cognition, Construction Of Knowledge, And Teaching”, *Synthese*, 80, 121-140.

- Veyis F. (2020). Investigation of the Self-Efficacy Beliefs of Turkish Language and Literature Teachers in Practicing Constructivist Approach in Terms of Various Variables. *International Education Studies*, 13(7), 47-56.
- Vygotsky L.S. (1998). “Öğrenme ve gelişme arasındaki etkileşim”. çev. M. Reşat Peker. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 35-44.
- Wai J. Lubinski D. ve Benbow C. P. (2005). Creativity and Occupational Accomplishments Among Intellectually Precocious Youths: An Age 13 to Age 33 Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 484–492. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.484>
- Wallach M. A. ve Kogan N. (1965). “A New Look at The Creativity-Intelligence Distinction 1”, *Journal of personality*, 33(3), 348-369.
- Wallas G. (1926). *The Art Of Thought* (No. 24). Harcourt, Brace.
- Wechselberg K. ve Puyn U. (1993). *Anne ve Çocuk*. çev.: Erdoğan Kınalıbay. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Wertheimer E. (1945). “Glycogen İn Adipose Tissue”, *The Journal Of Physiology*, 103(4), 359.
- Wexliard A. (1966). “Yaratıcılık Teorileri ve Eğitim. Araştırma Ankara Üniversitesi”, *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 4(1), 107-153.
- Wilson P. (1997). “Simplex Creative Problem Solving”, *Creativity And Innovation Management*, 6(3), 161-167.
- Wolfradt U. ve Pretz J. E. (2001). Individual differences in creativity: Personality, story writing, and hobbies. *European Journal of Personality*, 15(4), 297–310. <https://doi.org/10.1002/per.409>
- Yanık O. (2007). *Yaratıcılık*. Reklam Yaratıcıları Derneği, İstanbul., s.143.

- Yaşar Ş. ve öte., 2015). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiği: Bir meta analiz çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(1), 38-56.
- Yavuzer H. S. (1989). *Yaratıcılık*, İstanbul: Boğaziçi Matbaası, S.256.
- Yenen E. T. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Etkileyen Faktörler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.
- Yenice N. ve Yavaşoğlu N. (2018). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bireysel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 107-128.
- Yeşilyurt E. (2020). “Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme: Tüm Boyut ve Paydaşlarıyla Kapsayıcı Bir Derleme Çalışması”, *OPUS International Journal Of Society Researches*, 15 (25), 3874-3915.
- Yıldırım R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*, Sistem Yayıncılık, s.76.
- Yıldırım Y. (2016). “Eğitim Sosyolojisi Perspektifi ile Piaget ve Vygotsky’nin Bilişsel Gelişim Kuramları Üzerine Sosyolojik Bir Analiz Denemesi”, *Bartın University Journal Of Faculty Of Education*, 5(2), 617-628.
- Yılmaz D. U. ve Yıldız Y. (2019). “Müzik Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Cumhuriyet International Journal Of Education*, 8(2), 516-530.
- Yılmaz H. ve Güven Y. (2019). Yaratıcılık ve hoşgörü: Okul öncesi öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 258-277.
- Yurdakul B. (2010). Yapılandırmacılık. Ed. Ö. Demirel, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yücel C. ve Uluçınar U. (2013). “Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Yordama Düzeyi”, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(4), 83-96.

- Yüksel E. A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yüner B. ve Özdemir M. (2020). Okul yenilikçiliği ile öğretmen yaratıcılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 162-179.
- Zembat R. Yılmaz H. ve Küsmüş G. İ. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaç Özellikleri ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Değ Şen Dün*, 43.
- Zimmerman B. J. ve Schunk D. H. (2014). *Eğitim Psikolojisi: Bir Asırlık Katkılar: Amerikan Psikoloji Derneği'nin 15. Bölümü* (Eğitim Psikolojisi) Projesi.
- Xiong, X. B. ve öte., (2022). Exploring the relationship between Chinese pre-service teachers' epistemic beliefs and their perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Educational Studies*, 48(6), 750-771.

EKLER

EK 1: Evren Büyüklüğü

Evrenden örneklem büyüklüğünün belirlenmesi sürecinde geçerli kabul edilen değerler (Krejcie ve Morgan, 1970) Ek 1’de sunulmuştur.

N	s	N	s	N	s
10	10	220	140	1200	291
15	14	230	144	1300	297
20	19	240	148	1400	302
25	24	250	152	1500	306
30	28	260	155	1600	310
35	32	270	159	1700	313
40	36	280	162	1800	317
45	40	290	165	1900	320
50	44	300	169	2000	322
55	48	320	175	2200	327
60	52	340	181	2400	331
65	56	360	186	2600	335
70	59	380	191	2800	338
75	63	400	196	3000	341
80	66	420	201	3500	346
85	70	440	205	4000	351
90	73	460	210	4500	354
95	76	480	214	5000	357
100	80	500	217	6000	361
110	86	550	226	7000	364
120	92	600	234	8000	367
130	97	650	242	9000	368
140	103	700	248	10000	370
150	108	750	254	15000	375
160	113	800	260	20000	377
170	118	850	265	30000	379
180	123	900	269	40000	380
190	127	950	274	50000	381
200	132	1000	278	75000	382
210	136	1100	285	100000	384

N: Evren Büyüklüğü – S: Örneklem Büyüklüğü

EK 2: Güven Düzeyi

Güven Düzeyinin %95 ve $P=.5$ olduğu durumlarda $\pm\%3$, $\pm\%5$, $\pm\%7$ ve $\pm\%10$ Kesinlik Düzeyleri için örneklem büyüklüğü (Israil, 1992) Ek 2’de sunulmuştur.

Size of Population	Sample Size (n) for Precision (e) of:			
	3%	5%	7%	10%
500	a	222	145	83
600	a	240	152	86
700	a	255	158	88
800	a	267	163	89
900	a	277	166	90
1,000	a	286	169	91
2,000	714	333	185	95
3,000	811	353	191	97
4,000	870	364	194	98
5,000	909	370	196	98
6,000	938	375	197	98
7,000	959	378	198	99
8,000	976	381	199	99
9,000	989	383	200	99
10,000	1,000	385	200	99
15,000	1,034	390	201	99
20,000	1,053	392	204	100
25,000	1,064	394	204	100
50,000	1,087	397	204	100
100,000	1,099	398	204	100
>100,000	1,111	400	204	100
a = Assumption of normal population is poor (Yamane,1967). The entire population should be sampled.				

EK 3: Ölçekler

Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmanın amacı sizlerin bireysel yaratıcılık özellikleri ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inancınızı belirlemektir. Bu amaç kapsamında size kişisel bilgi formu ve iki adet ölçek uygulanacaktır. Ölçeklerin uygulanması için gerekli izinler alınmıştır. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma amaçlı kullanılacak olup farklı bir amaçla kullanılmayacaktır. Vereceğiniz içten cevaplar için şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dileriz.

Burcu BARUŞ

EPÖ Yüksek Lisans Öğrencisi

Kırklareli Üniversitesi

Cinsiyetiniz;

☐ Kadın ☐ Erkek

Yaşınız;

☐ 22-30 yaş ☐ 31-40 yaş ☐ 41-50 yaş ☐ 51 yaş ve üzeri

Kıdem Yılınız;

1-5 ☐ 5-10 ☐ 11-15 ☐ 15 ve üzeri ☐

Eğitim Düzeyiniz;

☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐

Görev Yapılan Okul Türü;

İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐

ÖRGÜTSEL YARATICILIK ALGISINA İLİŞKİN İFADELER	(1) Hiç Katılmıyor	(2) Az Katılıyor	(3) Orta Derecede	(4) Çok Katılıyor	(5) Tam Katılıyor
1. Yeni yaşantı ve deneyimleri merak ederek, çeşitli konularla yakından ilgilenirim.					
2. Risk almayı ve beklenmeyen sonuçlarla karşılaşmayı işimin bir parçası sayarım.					
3. Bireysel inisiyatif alarak, cesur davranırım.					
4. Olay ve olgular arasındaki farklı ilişki noktalarını görür ve değerlendiririm.					
5. Yeni düşünceleri özümseyebilmek için esnek davranmaya çalışırım.					
6. Rekabet ederek, potansiyel fırsatları somut yararlarla dönüştürmeye çalışırım.					
7. Yeni şeyler denemeyi/uygulamayı önemseyerek, girişimci davranırım.					
8. Her seferinde yeni bilgi ve becerileri kullanmaya çalışırım.					
9. Sürekli öğrenerek kendimi geliştirmenin yollarını ararım.					
10. Yeni hedeflere ulaşmak için mevcut sınırların ötesine geçmeye çalışırım.					
11. Yapılandırılmamış, farklı iş süreçlerini kullanırım.					
12. Yeni yöntemlerin işe koşulması için değişime açık bir tutum takınırım.					
13. Beklenenin üstünde ve ötesinde performans göstermeye çalışırım.					
14. Çok yönlü hareket ve dinamizm içinde olmaya gayret ederim.					
15. Sorunlara farklı çözümler geliştirmek için rutin davranış kalıplarını terk ederim.					
16. Sıradanlığı aşarak özgün düşünceler üretmeye ve buluşlar yapmaya çalışırım.					

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 devinişsel 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 düşüncelerini 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 yöneltmede	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
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

EK 4: Araştırma İzin Belgeleri

**Burcu Sökmen**
Alıcı

18 Mayıs Per 13:28

☆ ↶ ⋮

Merhaba

Ben Burcu Sökmen Barış, Kırklareli Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Danışman hocam Menekşe Eskiçi ile birlikte yüksek lisans tezimde kullanmak üzere Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği ve alt boyutlarını incelediğiniz çalışmamızı izniniz varsa kullanmak istiyorum. Eğer uygun görürseniz ölçeğin nihai formunu ve analizlerini bana gönderebilir misiniz ?

Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

**Refik BALAY**
Alıcı: ben

18 Mayıs Per 13:28

☆ ↶ ⋮

Prof. Dr. Refik BALAY
Kırklareli Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yöntemleri Anabilim Dalı, Kırklareli

**Refik BALAY**
Alıcı: ben

18 Mayıs Per 14:29

☆ ↶ ⋮

Sayın Burcu SÖKMEN BARUŞ,

"Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği"ni referans göstermek suretiyle araştırmanızda kullanabilirsiniz.

Ölçek izni Gelen Kutusu x

**Burcu Sökmen**
Alıcı: menekseeskici

27 Temmuz Per 21:08 (13 saat önce)

☆ ↶ ⋮

Merhaba hocam,

Ben Burcu Barış, Kırklareli Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimde kullanmak üzere "Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algıları ölçeği" izniniz varsa kullanabilir miyim ?

**MENEKŞEESKİCİ**
Alıcı: ben

27 Temmuz Per 21:35 (13 saat önce)

☆ ↶ ⋮

Sayın Barış,

Ölçeği Kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Saygılar

Menekşe Eskiçi

Gönderen: Burcu Sökmen,
Gönderildi: 27 Temmuz 2023 Perşembe 21:08:07
Kime: MENEKŞEESKİCİ
Konu: Ölçek izni

EK 5: Etik Kurul İzin Belgesi

	T.C. KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Sayı : E-82006232-399-94734 Konu : Etik Kurul İzni (Burcu BARUŞ)	04.09.2023
KIRKLARELİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE	
İlgi : Rektör Yardımcılığı 23.08.2023 tarihli ve E-35523585-302.99-94006 sayılı yazısı.	
İlgi yazı gereği; Enstitümüz Yüksek Lisans öğrencisi Burcu BARUŞ'un yürütmeyi planladığı "Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılıkları ile Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasının etik açıdan bir sakınca içermediğine dair ilgi yazı ekte sunulmuştur. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.	
Doç. Dr. Muharrem EKŞİ Müdür V.	
Ek: 1 Sayfa	

	T.C. KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu
Sayı : E-35523585-302.99-94006 Konu : Etik Kurul İzni Hk. (Burcu BARUŞ)	23.08.2023
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE	
İlgi : Etik Kurul Başvuru Formu.	
İlgili başvuru gereği, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Burcu BARUŞ'un yürütmeyi planladığı "Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılıkları ile Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki" adlı çalışması Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu tarafından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda; Kurulumuzca çalışmanın etik açıdan sakınca içermediğine karar verilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.	
Prof. Dr. Nurettin AKA Kurul Başkanı V.	