

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME
İNANÇLARI VE ÖĞRETMENLİĞE HAZIR OLMA DURUMLARININ
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Burcu ŞİMŞEK

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Birsen SERHATLIOĞLU

ELAZIĞ, 2018

T.C.

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Burcu ŞİMŞEK'in Doktor Öğretim Üyesi Birsen SERHATLIOĞLU danışmanlığında hazırlamış olduğu *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırma Öğrenme İnançları ve Öğretmenliğe Hazır Olma Durumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi* başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ^{11.10.2018}.....tarih ve ²⁰¹⁸⁻⁴⁰¹¹.....sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından ^{05.11.2018}..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/~~oy çokluğu~~ ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri: (unvan sırasına göre)

- 1: Dr. Öğr. Üyesi Alperston GÖZLER (Başkan)
- 2: Dr. Öğr. Üyesi Muhammed BAHTİ
- 3: Dr. Öğr. Üyesi Birsen SERHATLIOĞLU (Danışman)

İmza

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulununtarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doktor Öğretim Üyesi Birsen SERHATLIOĞLU danışmanlığında hazırlamış olduğum " *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırımacı Öğrenme İnançları ve Öğretmenliğe Hazır Olma Durumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi* " adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

(imza)

Burcu ŞİMŞEK

S...19/2018

ÖNSÖZ

Bu çalışma sınıf öğretmenleri adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin inançları ve öğretmenliğe hazır olma durumlarını farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır.

Tez çalışmam süresince yardımlarını esirgemeyen, her süreçte destek olan, enerjisini benimle paylaşan, sabırla yol gösteren değerli hocam Doktor Öğretim Üyesi Birsen SERHATLIOĞLU'na, önerileri ile çalışmamı destekleyen sayın hocam Doktor Öğretim Üyesi Muammer BAHŞİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Tüm yaşamım boyunca maddi manevi desteğini esirgemeyen sevgili annem Ebru ÜSTÜNDAĞ'a ve beni yönlendiren, destekleyen sevgili babam Bilal ÜSTÜNDAĞ'a, çalışmamın her aşamasında desteğini aldığım kardeşim Kübranur ÜSTÜNDAĞ'a ve bu süreçte motivasyonumun en düşük olduğu anlarda bile beni yalnız bırakmayan sevgili eşim Hüseyin Faruk ŞİMŞEK'e sonsuz teşekkür ederim.

Burcu ŞİMŞEK

Elazığ-2018

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme İnançları ve Öğretmenliğe Hazır Olma Durumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Burcu ŞİMŞEK

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Elazığ, 2018, Sayfa: XV+108

Bu araştırma öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme inançları ve öğretmenliğe hazır olma durumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite değişkenleri açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017- 2018 öğretim yılında Fırat Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim gören 3. ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma model kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma model desenlerinden çeşitleme deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri 410 öğretmen adayına uygulanan “Yapılandırıcı Öğrenme İnanç Ölçeği” ve “Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği” ile toplanmıştır. Nitel veriler ise toplam 12 sorudan oluşan ‘Yapılandırıcı Öğrenme ve Öğretmenliğe Hazır Olma Görüşme Formu’ kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 22.0 ve QSR N-VIVO 12 programları ile analiz edilmiştir. Yapılan araştırmanın nicel boyutunda öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme inancı ve öğretmenliğe hazır olma durumunun genel olarak ‘çok’ düzeyinde olduğu, nitel boyutunda ise nicel bulguları destekleyici şekilde yapılandırıcı öğrenmeye ve mesleğe hazır olma durumuna uygun hedef belirleme, öğrenme ortamı oluşturma, yöntem-teknik ve işbirlikli çalışmalar kullanımı, zaman yönetimi, sinama durumları, öz değerlendirme becerisi ve teknoloji kullanımına dikkat ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırıcılık, Yapılandırıcı Öğrenme, Öğretmen

ABSTRACT

Master Thesis

Evaluation of Primary Education Teacher Candidates' Constructivist Learning Beliefs and Preparedness to Teach With REgard to Several Variables

Burcu ŞİMŞEK

Fırat University

Institute of Educational Science

Department of Elementary School Teaching Program

Division of Primary Education

Elazığ, 2018, Page: XV+108

Purpose of this study was to examine teacher candidates' constructivist learning beliefs and their preparedness to teach with regard to variables of sex, class level and university. Mixed methods are used in this study. Sample of this research were 3rd and 4th class primary education students in 2017-2018 academic year from Fırat, Erciyes, Cumhuriyet and Nevşehir Hacı Bektaş Veli Universities. In this study, triangulation design a mixed model, in which both qualitative and quantitative methods, was used together. In quantitative dimension of this study, "Preparedness to Teach Scale" and "Constructivist Learning Belief Scale" which were carried on 410 teacher candidates chosen as data collection tools. In qualitative dimension of the study, "Constructivist Learning and Preparedness to Teach Interview Form" (composed of 12 questions) was used. Data collected from these forms were analysed by SPSS 22.0 and QSR N-VIVO 12 programs. In quantitative dimension of the study, it was examined that teacher candidates' constructive learning belief level is "high". In qualitative dimension, it was found that they focus on setting goals, creating learning environment, choosing methods and technics and determining the test status appropriate for constructivist learning. It is also seen that they use appropriate methods and technics for evaluating students' prior knowledge, executing the education process, determining students understanding levels and it is found that they pay attention to process evaluation.

Keywords: Constructivism, Constructivist Learning, Teacher

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV
EKLER LİSTESİ.....	XV
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	6
2.1. Yapılandırmacılık.....	6
2.1.1. Yapılandırmacılık (Yapılandırmacılık).....	6
2.1.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri	8
2.1.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	8
2.1.2.2 Sosyal Yapılandırmacılık	9
2.1.2.3. Radikal Yapılandırmacılık	11

2.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme	12
2.1.4. Yapılandırmacı Öğrenme İlkeleri	13
2.1.5. Yapılandırmacı Öğrenmenin Unsurları	15
2.1.5.1. Öğretmenin Rolü	15
2.1.5.2. Öğrencinin Rolü	16
2.1.5.3. Öğrenme Ortamı	17
2.1.6. Yapılandırmacı Yaklaşımda Kullanılan Yöntem, Teknik ve Stratejiler	18
2.1.6.1. İşbirlikli Öğrenme	18
2.1.6.2. Probleme Dayalı Öğrenme	20
2.1.6.3. Proje Tabanlı Öğrenme	21
2.1.7. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme - Değerlendirme	22
2.2. Öğretmenlik	24
2.2.1. Meslek Olarak Öğretmenlik	24
2.2.2. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler	26
2.2.2.1. Kişisel ve Mesleki Gelişim İle İlgili Özellikler	26
2.2.2.2. Öğrenme – Öğretme Süreci İle İlgili Özellikler	27
2.2.3. Öğretmen Yeterlikleri	29
2.2.4. Öğretmen Yetiştirme Süreci	30
2.3. İlgili Çalışmalar	32
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	36
III. YÖNTEM	36
3.1. Araştırma Modeli	36
3.2. Araştırmanın Deseni	37
3.3. Çalışma Grubu	37
3.4. Veri Toplama Araçları	39
3.4.1. Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği	39

3.4.2. Yapılandırmacı Öğrenme İnanc Ölçeği	39
3.4.3. Görüşme Formu	40
3.5. Verilerin Analizi.....	41
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	43
IV. BULGULAR VE YORUM	43
4.1. Nicel Verilerin Bulguları ve Yorumları	43
4.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme İnancına İlişkin Bulgular	43
4.1.2. Öğretmenliğe Hazır Olmaya İlişkin Bulgular	61
4.2. Nitel Verilerin Bulguları ve Yorumları.....	69
4.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme İnancı İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	69
4.2.1.1. Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Hedef Belirlemeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	69
4.2.1.2. Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Öğrenme Ortamı Sağlama İle İlgili Bulgular ve Yorumları	71
4.2.1.3. Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Yöntem Teknik Seçimi İle İlgili Bulgular ve Yorumları	72
4.2.1.4. Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Sınama Durumları Belirleme İle İlgili Bulgular ve Yorumları	73
4.2.1.5. Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun İşbirlikli Çalışmalarının Kullanımı İle İlgili Bulgular ve Yorumları.....	75
4.2.1.6. Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Öz Değerlendirme Becerisini Geliştirme İle İlgili Bulgular ve Yorumları	76
4.2.2. Öğretmenliğe Hazır Olma Durumu İle İlgili Bulgular ve Yorumları	77
4.2.2.1. Öğretmen Adaylarının Öğrencilerde Ön Bilgileri Tespit Etmeleri İle İlgili Bulgular ve Yorumları	77
4.2.2.2. Öğretmen Adaylarının Etkili Zaman Kullanımı İle İlgili Bulgular ve Yorumları	79

4.2.2.3. Öğretmen Adaylarının Öğrenci Seviyesine Uygun Süreç Yürütebilmeleri İle İlgili Bulgular ve Yorumları.....	80
4.2.2.4. Öğretmen Adaylarının Öğrencilerde Özel Öğrenme İhtiyaçlarını Tespiti İle İlgili Bulgular ve Yorumları.....	81
4.2.2.5. Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Anlayabilme Düzeylerini Belirlemeleri İle İlgili Bulgular ve Yorumları	82
4.2.2.6. Öğretmen Adaylarının Teknolojiyi Kullanmaları İle İlgili Bulgular ve Yorumları	83
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	85
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	85
5.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar.....	85
5.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme İnancına İlişkin Sonuçlar	85
5.1.2. Öğretmenliğe Hazır Olma Durumuna İlişkin Sonuçlar	87
5.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar	88
5.3. Öneriler	91
KAYNAKLAR	92
EKLER	102
ÖZGEÇMİŞ	108

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Nicel araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarına ait ilişkin kişisel bilgiler	38
Tablo 2. Nitel araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarına ait ilişkin kişisel bilgiler	38
Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Kompleks - Bağlamsal Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	43
Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Kompleks - Bağlamsal Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	44
Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Kompleks - Bağlamsal Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin MWU Testi Sonuçları.....	45
Tablo 6. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kompleks - Bağlamsal Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	45
Tablo 7. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kompleks - Bağlamsal Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin MWU Testi Sonuçları	45
Tablo 8. Üniversite Değişkenine Göre Kompleks - Bağlamsal Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	46
Tablo 9. Üniversite Değişkenine Göre Kompleks - Bağlamsal Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	46
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Aktif / Manipülatif Katılım Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	47
Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre Aktif / Manipülatif Katılım Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	48
Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine Göre Aktif / Manipülatif Katılım Alt Boyutuna İlişkin MWU Testi Sonuçları.....	48
Tablo 13. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Aktif / Manipülatif Katılım Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	49
Tablo 14. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Aktif / Manipülatif Katılım Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız MWU Testi Sonuçları.....	49
Tablo 15. Üniversite Değişkenine Göre Aktif / Manipülatif Katılım Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	49
Tablo 16. Üniversite Değişkenine Göre Aktif / Manipülatif Katılım Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	50

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının İşbirliği - Diyaloğa Dayalı Ortam Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	50
Tablo 18. Cinsiyet Değişkenine Göre İşbirliği - Diyaloğa Dayalı Ortam Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	51
Tablo 19. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İşbirliği - Diyaloğa Dayalı Ortam Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	51
Tablo 20. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İşbirliği - Diyaloğa Dayalı Ortam Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	52
Tablo 21. Üniversite Değişkenine Göre İşbirliği - Diyaloğa Dayalı Ortam Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Amaçlı / Anlamli Etkinlikler Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	53
Tablo 23. Cinsiyet Değişkenine Göre Amaçlı / Anlamli Etkinlikler Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	53
Tablo 24. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Amaçlı / Anlamli Etkinlikler Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	54
Tablo 25. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Amaçlı / Anlamli Etkinlikler Alt Boyutuna İlişkin MWU Testi Sonuçları.....	54
Tablo 26. Üniversite Değişkenine Göre Amaçlı / Anlamli Etkinlikler Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 27. Üniversite Değişkenine Göre Amaçlı / Anlamli Etkinlikler Alt Boyutuna İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	55
Tablo 28. Öğretmen Adaylarının Bilgiyi Yapılandırma Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	56
Tablo 29. Cinsiyet Değişkenine Göre Bilgiyi Yapılandırma Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	56
Tablo 30. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Bilgiyi Yapılandırma Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	57
Tablo 31. Üniversite Değişkenine Göre Bilgiyi Yapılandırma Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	57
Tablo 32. Üniversite Değişkenine Göre Bilgiyi Yapılandırma Alt Boyutuna İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	58

Tablo 33. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	58
Tablo 34. Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	59
Tablo 35. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	59
Tablo 36. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Alt Boyutuna İlişkin MWU Testi Sonuçları.....	60
Tablo 37. Üniversite Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	60
Tablo 38. Öğretmen Adaylarının Öğreneni Anlama Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	61
Tablo 39. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğreneni Anlama Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	61
Tablo 40. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğreneni Anlama Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	62
Tablo 41. Üniversite Değişkenine Göre Öğreneni Anlama Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	62
Tablo 42. Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	63
Tablo 43. Cinsiyet Değişkenine Göre Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	63
Tablo 44. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	64
Tablo 45. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin MWU Testi Sonuçları	64
Tablo 46. Üniversite Değişkenine Göre Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	64
Tablo 47. Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecini Tasarlama Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	65
Tablo 48. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sürecini Tasarlama Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	66

Tablo 49. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğretim Sürecini Tasarlama Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	66
Tablo 50. Üniversite Değişkenine Göre Öğretim Sürecini Tasarlama Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	66
Tablo 51. Öğretmen Adaylarının Teknopedagogik Yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	67
Tablo 52. Cinsiyet Değişkenine Göre Teknopedagogik Yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	67
Tablo 53. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Teknopedagogik Yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	68
Tablo 54. Üniversite Değişkenine Göre Teknopedagogik Yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Hedef Belirleme İle İlgili Bulgular.....	69
Şekil 2: Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Öğrenme Ortamı Hazırlama İle İlgili Bulgular	71
Şekil 3: Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Yöntem Teknik Seçimi İle İlgili Bulgular.....	72
Şekil 4: Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Sınama Durumları Belirleme İle İlgili Bulgular	73
Şekil 5: Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun İşbirlikli Çalışmaların Kullanımı İle İlgili Bulgular	75
Şekil 6: Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Öz Değerlendirme Becerilerini Geliştirme İle İlgili Bulgular	76
Şekil 7: Öğretmen Adaylarının Öğrencilerde Ön Bilgileri Tespit Etmeleri İle İlgili Bulgular	77
Şekil 8: Öğretmen Adaylarının Etkili Zaman Kullanımı İle İlgili Bulgular	79
Şekil 9: Öğretmen Adaylarının Öğrenci Seviyesine Uygun Süreç Yürütebilmeleri İle İlgili Bulgular.....	80
Şekil 10: Öğretmen Adaylarının Öğrencilerde Özel Öğrenme İhtiyaçlarını Tespiti İle İlgili Bulgular.....	81
Şekil 11: Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Anlayabilme Düzeylerini Belirlemeleri İle İlgili Bulgular	82
Şekil 12: Öğretmen Adaylarının Teknolojiyi Kullanmaları İle İlgili Bulgular	83

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Yapılandırmacı Öğrenme İnanç Ölçeği	95
Ek 2. Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği	104
Ek 3. Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretmenliğe Hazır Olma Görüşme Formu.....	105



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançları ve öğretmenliğe hazır olma durumlarının incelenmesi konulu araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve konuyla ilgili tanımları verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde mevcut eğitim sisteminin benimsemiş olduğu yapılandırmacı anlayış öğretmenlere geleneksel anlayıştan farklı roller ve sorumluluklar yüklemektedir. Öğretmenlik mesleğine karşı adayların hazır bulunuşlukları ve yapılandırmacı anlayışın ilkelerine, sorumluluklarına uygun biçimde uygulanabilmesi öğrenme, öğretmen – öğrenci etkileşimi ve süreç açısından oldukça önemlidir.

Yapılandırmacılık; anlamlı öğrenme oluşturabilmek için yeni karşılaşılan bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirerek öğrenmek, böylece daha önceden bilinen konulara bağlı olarak yeni öğrenmeler oluşturmaktır (Thomas M. Sherman & Barbara L. Kurshan, 2005, s.10).

Yapılandırmacı yaklaşımda; aktif katılım, düzenli ve amaçlı anlam oluşturma süreci, öznel anlamlı kişisel etkinlikler, sosyal etkileşime dayalı olma ve yaşam boyu gelişme söz konusudur (Mahoney, 2008). Yapılandırmacı yaklaşım öğrenme sürecini öznelleştirir bu durumda her bireyin öğrenme sürecinden daha çok yararlanması sağlar ve bireylerin öğrenme kapasitelerini gerçekleştirmelerine imkân tanır (Balantekin, 2014: s.165). Bu anlayışta öğrenenin özerkliği, girişimciliği ve doğal merakı desteklenerek, tahmin etme, oluşturma ve analiz etme gibi basamaklar sonucu kendi öğrenmelerini oluşturmaları hedeflenir (Özden, 2014, s.58).

Brooks ve Brooks (1999, s.20) yapılandırmacı öğrenme anlayışı için beş temel ilke belirlemiştir;

1. Öğretmenin öğrencilerini ve özelliklerini yeteri kadar tanıması öğrenme ortamının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapılandırılmasına olanak sağlayacaktır.
2. Öğretmen öğrencilere düşüncelerini, duygularını ve tecrübelerini paylaşımlarına olanak sağlayan sınıf ortamları sağlamalıdır.
3. Öğrenme sürecinde günlük hayatla ilişkilendirme yapılmalıdır.
4. Öğretmen öğrenme sürecini oluştururken öğrencilere sahip oldukları bilgi birikimlerini keşfedebilmeleri için imkan tanımalıdır.
5. Öğretmen öğrencilerin öğrenmelerini, sürecin bir parçası olarak değerlendirmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler öğrenme sürecinde aktiftir bu durum öğretmenler açısından bazı görev ve özellikler ortaya çıkarmaktadır. Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen;

1. Öğrencilerin kendi bakış açılarını oluşturmalarına imkan tanımalı,
2. Öğrencilerin merakını ve özerkliğini canlı tutmalı,
3. Açık uçlu sorularla öğrencileri sorgulamaya yönlendirmeli,
4. Öğrencilerin görüşleriyle dersi yönlendirmelerine fırsat vermeli,
5. Öğrendiklerini aktarmalarına rehberlik etmeli,
6. Alternative görüşler sunarak geniş bakış açıları kazanmalarına yardımcı olmalıdır (Özden, 2014, s.72).

Öğretmen, eğitim sistemi içerisindeki en önemli öğelerden biridir. Eğitimin niteliği ile öğretmenin niteliği arasında oldukça güçlü bir ilişki vardır. Öğretmenin sahip olduğu özellikler, davranışlar, dünya görüşleri, yaklaşımı öğrencilerin de toplumsal ve sosyal yaşantısını ciddi etkilemektedir (Avşar, 2007, s.85).

Öğretmenlik birçok alanı ve görevi içerisinde bulunduran karmaşık bir meslektir. Gelecek nesillerin yetişmesinde etkin olan öğretmenlerin gereken yeterlilikleri kazanmış olmaları gerekir (Kılıç ve Saruhan, 2006, s.415). Eğitim sürecinin en önemli ögesi olan öğretmenlere bunların yanı sıra ideal davranış sergileme, sorumluluk sahibi olma ve sürekli gelişmeye açık olma, mesleki becerileri geliştirme isteği gibi özelliklerin meslek öncesinde kazandırılması gerektiği düşünülmektedir (Özkan ve Arslantaş, 2013, s.327). Bu durum öğretmenliğe başlamadan önce alınan eğitimin önemini vurgulamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin bilgiyi sınıfa aktarma ve sınıfı kontrol etme rolü yerini eğitim ortamını hazırlama, rehberlik yapmaya öğrenci açısından ise pasif dinleme, aktarılanları aynen alma yerini etkinliklere aktif katılma, sorgulama, kendi öğrenmelerini oluşturmaya bırakmıştır. Öğretmen adaylarından bilgi yerine ‘öğrenmeyi öğreten öğretmen’ olmaları beklenmektedir (Güneş, 2016, s.424).

Buradan hareketle bu çalışmada;

1. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma ve yapılandırmacı öğrenme inançlarının ne düzeyde olduğu,
2. Öğretmen adaylarının mesleğe hazır olma ve yapılandırmacı öğrenme inançlarına ilişkin görüşleri araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mevcut eğitim sisteminin benimsediği yapılandırmacı anlayışı, uygunabilirliği ve hedeflerine ulaşma noktasında nasıl değerlendirdikleri ve mesleğin gereklerine kendilerini ne derece hazır hissettiklerine ilişkin fikir sahibi olunması hedeflenmiştir. Adayların görüşlerinden hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından benimsenen yapılandırmacı felsefenin, geleceğin öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirildiği ve mesleğe hazırlık konusunda üniversitede alınan eğitimin yetkinliğine ilişkin yorum yapılmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacı anlayışın benimsenmesi ileride okullarda aktif görev alacak öğretmen adaylarının bu yaklaşıma yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik yüksek öz yeterlik inanç düzeyine sahip olmaları gerektiğini düşündürmektedir (Kasapoğlu ve Duban, 2012, s.86). Öğretmenin veya öğretmen adayının sınıfta yaklaşıma uygun öğrenme ortamları hazırlayabilmesi, öğrenme sürecini yürütebilmesi, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek yeni bilgiler inşa etmelerine rehberlik edebilmesi gereklidir. Yapılandırmacılığa ait bu öğelerin doğru uygulanabilmesi ve verim elde edilmesinin öğretmenlerin mesleğe hazır olma durumları, hizmet öncesinde aldıkları eğitim, öz yeterlik ve inançları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançlarının ve öğretmenliğe hazır olma durumlarının ortaya konulmasının alana katkı sağlayacağı düşüncesiyle araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe hazır olma ile yapılandırmacı öğrenmeye dair inançlarını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe hazır olma ve yapılandırmacı öğrenme inançlarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançları cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve eğitim aldıkları üniversiteye göre değişmekte midir?
2. Öğretmen adaylarının mesleğe hazır olma durumu cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve eğitim aldıkları üniversiteye göre değişmekte midir?
3. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançları ve öğretmenliğe hazır olmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Sayıtlar

1. Öğretmen adaylarının ankette belirttikleri görüşler, kendilerinin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
2. Veri toplama araçları araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmen adayları 2017-2018 Eğitim öğretim yılında Eğitim fakültesi Sınıf Eğitimi Bölümü 3. Ve 4. Sınıf öğrencileridir.
2. Araştırmanın örneklemi Fırat Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yapılandırmacılık: Bilginin öğrenen tarafından oluşturulup, bilme ve öğrenme eyleminin yaşantılarının düzenlenmesine dayanan bir kuramdır (Glaserfeld,1989: s.114).

Yapılandırmacı Öğrenme: Bilgiyi temelden kurmaya dayanan, öğrenenin olgularla ilgili anlayışını yeniden yapılandırarak bilgiyi oluşturması ve uygulamasını hedefleyen bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır (Gür Erdoğan ve Kanbur Tuncel 2008 : s. 92).

Öğretmen: Eğitim kurumlarında veya birimlerinde; çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantılarını edinmelerine rehberlik etmek, bireyleri yönlendirmek ile görevli kişilere "öğretmen" denilmektedir. (Harmandar, 2004 : s. 20).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Yapılandırmacılık

Bu bölümde yapılandırmacı anlayışa ilişkin konular üzerinde durulmuştur. Yapılandırmacılık ile ilgili tanımlara, özelliklere, yapılandırmacı öğrenme ile ilgili konulara yer verilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme kavramı; ilkeleri, unsurları ve yöntem teknikler açısından ele alınmıştır.

2.1.1. Yapılandırmacılık (Yapılandırmacılık)

Sürekli değişim ve yenilik hareketleri yaşanan günümüzde tüketmekten çok üretebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda eğitim anlayışları da güncellenmekte ve çağın özelliklerine uygun bireyler yetiştirebilmek amacıyla bakış açıları ortaya çıkmaktadır. Yapılandırmacılık (yapılandırmacılık) felsefedeki öznel gerçeklik üzerine kurulmuş, pozitivism sonrası oluşan yeni bir bakış açısıdır.

Yapılandırmacılığın özelliklerine vurgu yapan literatürde birçok tanım mevcuttur. Bu tanımlamalara geçmeden önce yapılandırmacı anlayışın felsefi kökenlerinin açıklanması gerekmektedir. Tarihsel süreç içerisinde bu anlayışın beslendiği, geliştiği kaynaklar ve düşünürlerin görüşleri oldukça önemlidir.

M.Ö 481- 420 yıllarında yaşamış olan Protagoras'ın kurucularından olduğu sofistlerin 'Doğru bilgi nedir?' sorusunu felsefede sormaları ile bilgi ve gerçekliğin bireyin algılarına dayandığı, bireylerin farklı duyumlara sahip olmalarına bağlı olarak görelî ve bireysel bilgiler oluşturabildikleri ve bunun da bilgi kuramları açısından yapılandırmacı anlayışa temel oluşturabileceği söylenebilir(Çüçen, 2001, s.93). Yapılandırmacı anlayış, bilginin tek ve gerçek olduğu görüşünü reddeder. Bu anlayışa göre bilgi, bireye göre değişebilen öznel bir üründür. Bilgiye anlayışın verdiği bu anlam sofistlerin görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

Sokrates'in eğitim anlayışı temelde bilgilerin insan zihninde uyur halde bulunduğunu ve sorgulama yaparak bunları bulabileceği görüşüne dayanır. Bu bakış öznel bilgiye vurgu yapmakta, bilgiye ezberlemek ve aktarmaya karşı çıkmaktadır. Öğretici, öğrenenin bilgiyi zihnin düşünme, sorgulama, analiz etme gibi becerilerle ortaya çıkarıp yapılandırılması, yorumlaması ve geliştirilmesinde rehberlik edici olmalıdır (Aslan ve Aydın, 2016, s.60; Kantarcı, 2013, s.84). Sokrates'in bu görüşleri incelendiğinde yapılandırmacılığın felsefi temelleri ile benzerliği ortaya çıkmaktadır.

Aristoteles'e göre öğrenme ve öğretme ön bilgiye, önceden bilinenlere dayanır ve bunlardan beslenerek ortaya çıkar (Güzel, 2003, s.137). Bu görüş yapılandırmacı anlayışta öğrenmenin ön bilgilerden temellendiği ilkesiyle ilişkilendirilebilir.

Locke insan zihnini doğuştan boş bir levha olarak görmüş ve bilginin bireysel deneyimler yoluyla elde edildiğini savunmuştur. Ona göre bilgi ideler arasındaki bağlantının algılanmasıdır ve her zihnin donanımı farklı olduğundan ortaya çıkan bilgiler de bireye özgüdür (Aslan ve Aydın, 2016, s.61; Aşık Ev, 2010, s.108). Locke'in deneyimlere bağlı ve öznel bilgiler görüşü yapılandırmacı anlayışın özellikleri ile benzerlik taşımaktadır.

1710'da Vico'nun "Bir şeyi bilen onu açıklayabilir." ifadesi ve 1910 yılında ortaya attığı "İnsan beyni ancak kendi yarattığını bilebilir." sloganı yapılandırmacı felsefeye temel oluşturmaktadır (Köse, Gül ve Konu, 2014, s.85). Vico'nun düşünceleri Kant tarafından genişletilerek bireyin aktif ve önceki bilgilerle ilişkilendirmeler yaparak verilenleri yorumlayıp yeniden oluşturduğu bir süreçten bahsedilmektedir (Özden, 2014, s.55-56).

Yapılandırmacı felsefe ile ilgili yapılan tanımlardan bazıları şunlardır;

Matthews (2000, s.172)'e göre yapılandırmacılık "hem bir öğrenme kuramı hem de bireysel ve bilimsel bilgi, biliş, etik, politika kuramı ve bir dünya görüşüdür."

Mahoney (2004, s.3)' in yapmış olduğu tanıma göre yapılandırmacılık; "İnsanların sosyal ve aktif olmalarına dayanarak araştırmaya ve uygulamaya teşvik edici, birçok bilimle ilişkili bir teoridir."

Thomas M. Sherman & Barbara L. Kurshan (2005, s.10)' e göre yapılandırmacılık "yeni karşılaşılan bilgilerle öncekileri ilişkilendirmek ve böylece daha önceden bilinen konulara bağlı olarak yeni öğrenmeler meydana getirmektir."

Bu tanımlardan hareketle yapılandırmacılığın eğitimin yanı sıra birçok bilim dalı ile de ilişkili olduğunu, araştırmaya, sorgulamaya ve yorumlamaya dayalı bir süreç sonucunda bilgi edinilmesini savunan bir felsefi yaklaşım olduğunu söyleyebiliriz.

2.1.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin nasıl oluştuğu konusunda üç temel görüş vardır. Bunlar; bilişsel yapılandırmacı görüş, sosyal yapılandırmacı görüş ve radikal yapılandırmacı görüştür. Bu görüşlere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.1.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık; bilginin nasıl oluştuğunu Piaget'in bilişsel gelişim teorisi kullanarak açıklayan yapılandırmacılık türüdür. Piaget, insanın sadece fiziksel ve biyolojik olarak değil bilişsel olarak da geliştiğine inanmaktaydı. Organizmanın dönüşümsel büyüme süreci yaşayan bir mekanizma olduğunu söylemekteydi. Bu mekanizmada meydana gelen değişimleri de özümleme, düzenleme ve dengeleme kavramları ile açıklamıştır (Twoney Fosnot ve Stewart Perry, 2007, s.18).

Özümleme; bireyin anlama ve algılama eğilimi ile organizma içerisinde sağladığı, kendi özerkliğini korumak için etkinlik ve düşüncelerini ortaya koyması şeklinde tanımlanmaktadır. Bireyin kendi özerkliği yeni bilgiyle karşılaşınca kadar sahip olduğu bilgi ve deneyimlerden oluşmaktadır. Ancak yeni bilgi geldiğinde organizma, önceden oluşturulmuş fonksiyonları yeniden yapılandırmaya çabalar ve çevrenin etkisiyle kendini şekillenir. Bu deneyimler, bazen algılamalar ve ön bilgilerle yetersiz olarak değerlendirilip bireyi çelişkiye düşürür. Böylece organizmanın dengesi bozulur ve düzenleme faaliyetine geçilir. Piaget bu aşamada bireylerin 3 şekilde dengesizlikle başa çıktığını (dengeleme sağladığını) ileri sürmektedir. Bunlar;

1. *Çelişkiyi ihmal edip başlangıçtaki fikirlerde ısrarcı olabilirler.* Bu durumda birey yeni bilgiyi yok sayar ve karşılaşmadan önceki halde sahip olduğu bilgilerle devam eder.
2. *Tereddüt ederek her iki teoriyi de kabul ederler ve her birini farklı durumlara uygularlar.* Bu ihtimalde birey, ön bilgilerini de yeni gelen bilgiyi de

birbirinden bağımsız olarak değerlendirir. Zihninde farklı şemalar oluşturur, sonrasında ayrı ayrı kullanır.

3. *Yeni ve kapsamlı bir görüş oluşturarak önceki çelişkiyi açıklamaya ve çözmeye çalışırlar.* Birey ön bilgilerle yeni gelen bilgiyi benzerlik ve farklılıklara göre değerlendirip, yorumlayarak daha kapsamlı bir bakış açısı oluşturur (Twoney Fosnot ve Stewart Perry, 2007, s.19-22).

Piaget'e göre yeni bilgi öncekilerle çelişmiyorsa yeni bir bilişsel denge oluşur. Eğer bilgi ön öğrenmelerle çelişiyorsa özümsemez ve dengesizlik ortaya çıkar. Piaget'in bu görüşleri dikkate alınarak bilişsel yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmede asıl kaynağın bireyin ön bilgileri ve bunların oluşturduğu bilişsel yapılar olduğu söylenebilir. Bu yapılar denge halindedir. Yeni bilgiler bu yapı kullanılarak anlamlandırılır ve ön bilgilerle özümseyebilmek için yeni bir denge durumu oluşturulmaya çalışılır (Senemoğlu, 2012, s.32-38).

Yapılandırmacılığa dair Piaget tarafından ortaya atılan bilginin gerçeğin kopyası olmadığı, uyarlanabilir bir işleve sahip olduğu görüşü bu anlayışı diğer bilişsel kuramlardan ayırır. Piaget'e göre bilgi eylemlerden ve bireylerin onlara verdikleri tepkilerden kaynaklanır. Referans noktası olan bireyin o ana kadar sahip olduğu birikimler bilişsel yapı olarak kabul edilir. Yeni bilgiler bu yapı üzerinde temellenip oluşturulur (Özden, 2014, s.59).

Piaget geleneksel anlayışı çocukların zihin yapılarına uygun olmadığı gerekçesiyle eleştirmiştir. Piaget'e göre eğitim çocuğun sosyal çevresine uyum sağlamasına yardımcı olmalıdır. Okul baskı yapan değil öğrencilere kendi öğrenmelerini oluşturmalarına fırsat veren ortamlar olmalıdır. Bu görüşleri doğrultusunda eğitimin amacının eski dönemlerde üretilen bilgilerin yeni nesillere aktarılması olmadığını, yeni bilgiler üretebilen, sorgulayan, eleştirebilen bireyler yetiştirmek olduğunu savunur (Senemoğlu, 2012, s.50-51).

2.1.2.2 Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal etkileşim, kültür ve dilin öğrenmede etkili olduğunu savunan Vygotsky'in görüşlerinin temele alındığı yapılandırmacılık türüdür. Vygotsky, Piaget'in öğrenmenin sadece bireyin kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olduğu görüşünü

reddeder. Ona göre çocuğun öğrenme potansiyeli “diğer bilgili bireylerle” etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Burada bahsedilen diğer bilgili bireyler, çocuğun sosyal çevresidir. Bu çevre ile dil aracılığıyla sağlanan iletişimde öğrenme gerçekleşir (Özden, 2014, s.59-60).

Vygotsky, ‘Çocuğu anlık kavramlardan bilimsel kavramlara doğru ilerletecek öğrenmeyi ne kolaylaştırır?’ sorusu üzerinden hareket etmiştir. Soru içerisinde yer alan anlık kavramları, çocuğun günlük deneyimlerinin yansıması sonucu ortaya çıkan kavramlar olarak, bilimsel kavramları ise yapılandırılmış sınıf içi etkinliklere bağlı oluşan daha formel, soyut kavramlar olarak tanımlamaktadır. Ona göre anlık kavramlar ve bilimsel kavramlar birbirlerine ters yönde gelişir ancak ilişkilidir. Bilimsel kavramların tek başına çocukların mantıklarına empoze edildiklerinde onları aşağı çektiğini, anlık kavramların ise bilimsel kavramlarla bir noktada buluşarak öğrencinin mantığının kabul etmesine imkan tanıyıp onları yukarı çektiğini düşünmekteydi (Twoney Fosnot ve Stewart Perry, 2007, s.25).

Bilgi edinme sürecini Vygotsky, bireyin davranışlarını çevreye uyumlu bir şekilde organize edip deneyimlerle anlam oluşturmaları olarak belirtmiştir. Ona göre bilme hem biyolojik, hem sosyal, kültürel ve dile dayalı etkileşimlere bağlı olarak gerçekleşir (Yanpar, 2007, s.92).

Vygotsky’e göre öğrenme, yetişkinlerle olan sosyal etkileşim sürecinde gerçekleşir. Birey yetişkinlerle ilişki içerisine girer devamında öğrendiklerini zihninde oluşturur ve geliştirir. Anne – baba, öğretmen, okul ve oyun arkadaşları ile ev içerisindeki diğer bireyler öğrenmede etkili olan sosyal çevredir. Bu kişiler bilişsel gelişim açısından önemli bir role sahiptir (Akay, 2005, s.7).

Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramının temel kavramı, “çocuğun bağımsız problem çözme olarak belirlenen gerçek gelişim düzeyi” ile “yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği yaparak problem çözme olarak belirlenen gizil gelişim düzeyi” arasındaki fark olarak tanımladığı ‘yakınsak gelişim alanı’ (zone of proximal development) dır" (Vygotsky, 1978, s.86). Tanımı yapılan bu alan, çocuğun karşılaştığı problemleri çözerken çevresinde yardım aldığı yetişkinlerin oluşturduğu alandır. Sosyal yapılandırmacı görüşün bilişsel görüşten ayrıldığı çocuğun her sorunu kendi başına çözemeyip, bazı sorunları sosyal çevreden yardım alarak çözmesinde kast edilen sosyal çevre yakınsak gelişim alanıdır.

Vygotsky'e göre yakınsak gelişim alanı çocuktan çocuğa değişir ve bilimsel kavramların mantığını anlama yeteneğine yansır. Her çocuğun öğrenme sürecine getirdiği ön yaşantılar ile ihtiyaç duyacağı bilgiler farklıdır. Yakınsak gelişim alanlarının farklı oldukları göz önünde bulundurulursa bu durum öğrenmede oldukça etkilidir (Twoney Fosnot ve Stewart Perry, 2007, s.26).

Piaget okul öncesi dönemi çocukların kullandığı dil üzerine araştırmalar yapmış ve bu dilin benmerkezci olduğu sonucuna varmıştır. Piaget'in dil üzerine yapmış olduğu çalışmaları tekrarlayan ve geliştiren Vygotsky ise, içsel konuşmanın düşünmenin başlangıcı olduğunu ve anlık kavramların oluşmasında rol oynadığını savunmuştur (Twoney Fosnot ve Stewart Perry, 2007, s.26-27).

Sosyal yapılandırmacılıkta Vygotsky tarafından ortaya atılan toplumsal çıraklık ilkesi de oldukça önemlidir. Bu ilkeye göre öğrenmenin gerçekleşebilmesi için birey aktif olarak etkinliği yerine getirmelidir. Başlangıç aşamalarında birey zorlanabilir, bu durumda konunun uzmanı ile sosyal etkileşime girerek, onu izleyerek, sorular sorarak ve sonrasında uygulama yaparak karşılaştığı sorunları aşabilir (Akay, 2005, s.8).

2.1.2.3. Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılık, 'gerçek', 'hakikat', 'dil' ve 'insanın anlaması' hakkındaki sorulara pragmatik bir yaklaşım sağlayan bilme kuramıdır. Bilmeye ve bilginin problemlerine geleneksel bilgi kuramlarından farklı yaklaşır (Senemoğlu, 2012, s.572).

Ernst von Glaserfeld (1995, s.18)'e göre yapılandırmacılık iki temel ilkeye dayanmaktadır:

- 1. Bilgi pasif olarak alınamaz, organizma (birey) tarafından anlamlandırılır, yapılandırılır.* Bu ilke geleneksel yaklaşımların savunduğu bilginin aktarıldığı ve alınabileceği görüşüne karşı çıkmaktadır. Yapılandırmacı anlayış bilginin birey tarafından anlamlandırılarak oluşturulduğunu savunmaktadır.
- 2. Anlamdırma, uyum sağlama ve yaşantı dünyasının örgütlenmesine hizmet eder, metafizik gerçeği keşfetmeye değil.* Glaserfeld'e göre birey asla mutlak bir gerçekliğe ulaşmaz. Öğrenme ve gelişme hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu ilke de bireyin anlamlandırma yaparak doğru veya gerçeğe

ulaşmadığını, yeni düzenlemeler yapıp öğrenme sürecine hayat boyu devam ettiğini belirtmektedir.

Radikal yapılandırmacılıkta düşünen bireyin bir amaç veya hedefe ulaşmak için göreceli olarak değişimler ve gelişmeler meydana getirdiği varsayılır. Von Glaserfeld öğrenmeyi, bireyin farklılıklarını ortadan kaldırmak için etkinliklerini yeniden düzenlediği bir öz düzenleme süreci olarak nitelendirir. Bu ifadeden hareketle Von Glaserfeld'in öncülüğünü yaptığı radikal yapılandırmacı anlayışta her bireyin kendi öğrenme yollarını oluşturduklarına vurgu yaptığı söylenebilir (Cobb, 2007, s.47).

Bu yaklaşım bireyin açıklanması zor olan yaşantı dünyasını anlamaya yardım eden tutarlı düşünme biçimlerini ve düşünme sürecindeki sorumluluğunu açıklığa kavuşturmaya çalışır. Birey gerçeği, hakikati zihninde tam olarak anlamlandıramaz. Ancak yaşantı dünyasında var olan semboller ona anlam kazandırabilir. Yaşantının da öznel olması ve bir kişinin yaşantısının başka birinin yaşantısına benzemeyeceğini göz önüne alırsak radikal yapılandırmacılığın tüm metafizik kabulleri ve iddiaları reddettiği sonucuna ulaşabiliriz (Senemoğlu, 2012, s.590).

2.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme

Yapılandırmacı öğrenmeyi tanımlamadan önce öğrenme kavramını açıklamak gerekmektedir. Çünkü yapılandırmacı öğrenme; öğrenmeye dair bir bakış açısıdır.

Öğrenme; fiziksel, sosyal ve duygusal bütün ihtiyaçlarımıza aynı anda hitap edebilen pek sık rastlanmayan eylemlerden biridir (Yıldırım, 2003, s.147).

Öğrenme; sadece okulla sınırlı olmayan, yaşam boyu devam eden, kişiye, konuya ve şartlara bağlı olarak olarak değişen bir süreçtir. Öğrenmenin birçok amacı vardır ve bu amaçlara bağlı farklılıklar gösterir. Yaşamı sürdürebilmek için kullanılan faaliyet, tutum ve davranışların çoğu öğrenilerek kazanılır. Düşünce ve fiziki potansiyeli, kaynakları daha etkin kullanabilmek, gelişim evrelerinin her birinin koşullarına uyum sağlayabilmek amacıyla öğrenilir. Bu amaçların yanı sıra sahip olunan potansiyeli kullanmak ve buna bağlı yeni bilgi ve beceriler kazanabilmek için bireyler sürekli öğrenme eğilimindedir (Yıldırım, 2003, s.7-14).

Geleneksel yaklaşımlarda öğrenciler, öğretmen tarafından verilen bilgiyi alan boş zihinler olarak görülmekteydi. Ancak bu durum öğrencilerin düşünce ve

tecrübelerindeki farklılıkları göz ardı etmekteydi. Her öğrencinin aynı konuları aynı şekilde ve düzeyde öğrenmesi mümkün değildir. Verilen bilgileri öğrenciler kendi tecrübe ve düşüncelerine dayanarak anlamlandırıp öğrenirler. Bu bağlamda ortaya çıkan yapılandırmacı öğrenme ile ilgili bazı tanımlar şunlardır;

Taşpınar (2010)'a göre, yapılandırmacı öğrenme bireyin nasıl öğrendiğine odaklanan bir teoridir. Bu tanımdan hareketle öğrenen merkezli, verileni algılama ve yorumlamada bireysel yeterlik, ön yaşantılar ve çevre gibi faktörlerin de sürece dahil olduğu bir öğrenmeden bahsedilebilir.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre; bireye ulaşan her veri ham maddedir. Birey bu hammaddeyi ön bilgileri ile işleyerek anlamlandırıp yeni bilgi üretir (Özden, 2002, s.58). bu tanımdan da anlaşılacağı üzere bireye bilgiyi oluşturabilmesi için sadece kaynak verilir. Sunulan kaynaktan birey ihtiyaç duyduğu kısmı yine kendi yaşantısından temellendirerek, anlamlandırmalar yaparak oluşturur.

Erdoğan ve Tuncel (2008, s.92) yapılandırmacı öğrenmeyi bilgiyi temelden kurmaya dayanan, öğrenenin olgularla ilgili anlayışını yeniden yapılandırarak bilgiyi oluşturması ve uygulamasını hedefleyen bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuram olarak tanımlamışlardır. Geleneksel yaklaşımların öğreten tarafından hazır bilgi verilmesi tezine yani öğretim temelli olmasına karşılık yapılandırmacı kuram öğrenen, öğrenme merkezli bir kuramdır.

2.1.4. Yapılandırmacı Öğrenme İlkeleri

Öğrenme kuramlarının geliştirilmesi sonucu kullanımına yönelik ortaya bazı ilkeler çıkmıştır. Davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuramların her birinin kendilerine ait ilkeleri vardır. Yapılandırmacılığın eğitimde nasıl kullanılacağına dair öğretmenlere yol gösterici bazı ilkeler şunlardır Öğrenciler öğrenme ortamına ön bilgileri, inanışları ve beklentileriyle gelirler.

- Öğrenme bilginin dışarıdan hazır halde alınması değildir. Birey etkileşim sonucunda mevcut girdilerinden anlam yapılandırmaları oluşturularak öğrenmeyi gerçekleştirir. Bu nedenle *öğrenme dinamik bir süreçtir*.
- Diğer insanlarla kurulan ilişkiler öğrenmede etkilidir. Geleneksel yaklaşımlarda bireyin çevreden bağımsız düşünülüp öğretilen materyalle bire

bir ilişkisi sonucu öğrendiği düşünülmektedir. Ancak yapılandırmacı anlayışa göre *öğrenme sosyal bir etkinliktir ve toplumsal etkileşimle desteklenir.*

- *Öğrenmede duyuşsal özellikler ve güdülenme önemlidir.* Bireyin istek, ihtiyaç ve beklentileri öğrenmeyi etkilemektedir. Bilgiye karşı merak duygusu destekleme ve güdüleme öğrenme sürecini etkiler.
- *Bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.* Bireylerin öğrenme ortamına getirdikleri özellikler öğrenme açısından oldukça önemlidir. Öğretmen bu farklılıkları göz önünde bulundurarak rehberlik etmelidir.
- Ön bilgilerle yeni bilgi arasında oluşan karmaşa öğrencilerin dikkatini çekecek ve öğrenmeye karşı istek meydana getirecektir. Öğretmen ile öğrenci arasında gerçekleşen etkileşim sonucu karmaşa giderilecek ve öğrenme gerçekleşecektir. Bu nedenle *bilişsel çelişki, kaos öğrenmenin uyarıcısıdır.*
- *İnsanlar öğrenirken, öğrenmeyi de öğrenirler.* Yapılandırmacı anlayışa göre anlam yapılandırması oluşturulurken aynı zamanda anlama sistemleri de yapılandırılır. Bu durum Hein tarafından tarihsel olay kronolojisi öğrenilirken kronolojinin anlamının da öğrenildiği ile örneklendirilmiştir.
- Öğrenmeler yaşamdan kopuk ve bağımsız olarak ele alınamaz. Birey öğrenme ortamına ön bilgiler, değer ve inançları vb. yaşamını etkileyen unsurlarla gelir. Bu sebeple *öğrenme bağlamsaldır.*
- Fiziksel etkinlikler öğrenme için tek başına yeterli değildir zihinsel etkinliklerde gereklidir. Bireyin öğrenmesinde *anlam oluşturma zihinde gerçekleşir.*
- *Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır.* Yapılandırmacı anlayışa göre yeni bilgiler ön bilgiler üzerine inşa edilir. Yani yeni öğrenmelerin gerçekleşebilmesi bireyin zihninde şemalar olması gerekmektedir.
- Anlık ve tekrarsız etkinlikler sonucunda öğrenme gerçekleşmez. *Öğrenme zaman alır.* Anlamlandırma yapabilmek için tekrar, yorumlama, uygulama gibi zihinsel, fiziksel faaliyetler gerekir. Bu da uzun bir süreçtir ve anlamlı öğrenmenin meydana gelmesi açısından önemlidir (Hein, 1991; Özden, 2014, s.62-72; Yanpar, 2007, s.105-106; Özel ve Bayındır, 2008, s.14-15).

2.1.5. Yapılandırmacı Öğrenmenin Unsurları

Öğrenme, birçok faktörün aynı anda etkili olduğu aktif bir faaliyettir. Öğrenci ve öğretmenin süreç içerisindeki rol ve sorumlulukları, ortamın özellikleri ve sağladığı imkanlar öğrenme üzerinde etkilidir.

2.1.5.1. Öğretmenin Rolü

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim programlarına yansımaları ile öğretmenlerin rollerinde değişiklikler meydana gelmiştir. Öğrencinin pasif alıcı konumundan süreç içerisinde aktif olan durumuna gelmesi öğretmenlerden beklenen yeni davranışların ortaya çıkmasını zorunlu kılmıştır. Bu yaklaşıma göre bireyler kendi öğrenmelerinden sorumludur. Öğretmenler ise bireylerin kendi öğrenmelerini oluşturabilmeleri için ortamları koordine eden ve öğrenmeye rehberlik ederek kolaylık sağlayan bir role bürünmektedir (Karaağaçlı ve Mahiroğlu, 2005, s.55).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin bilgiyi sınıfa aktarma ve sınıfı kontrol etme rolü yerini eğitim ortamını hazırlama, rehberlik yapmaya öğrenci açısından ise pasif dinleme, aktarılanları aynen alma yerini etkinliklere aktif katılma, sorgulama, kendi öğrenmelerini oluşturmaya bırakmıştır. Öğretmen adaylarından bilgi yerine ‘öğrenmeyi öğreten öğretmen’ olmaları beklenmektedir (Güneş, 2016, s.424).

Geleneksel anlayış öğrencinin ne öğrendiğine odaklanır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise ‘nasıl?’ sorusu önemlidir. Bu süreçte öğretmen ne ile nasıl’ı birleştirmelidir (Grennon Brooks & Brooks, 1999, s.22). Nasıl sorusuna aranan cevap kullanılan yöntem ve tekniklerinde çeşitlilik kazanmasını gerekli kılar. Öğretmen farklı yöntem ve teknikleri kullanarak hem bireyse ihtiyaçlara ağırlıklı anlamlı öğrenmeler oluşturmaları hemde ortamı zenginleştirmelidir.

Öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerini oluşturmalarına rehberlik etmelidir. Verimli bir öğrenme süreci sonucunda anlamlı öğrenmeler ortaya çıkabilecektir. Öğretmenlere bu kapsamda başarılı olabilmeleri amacıyla Grace (1999, s.51-52) tarafından öğrencilere aile ve okul ortamından destek sağlamak, kütüphane kaynaklarını kullanmak, rol model olmak, ihtiyaçlara yönelik öğrencilerle birlikte değerlendirme araçları geliştirmek, aktif ve hareketli bir öğrenme ortamına izin vermek,

gelişimleri takip edebilmek adına kayıt tutmak, planlı ve başarıya inanarak hareket etmek ve sadece öğretenden değil aynı zamanda öğrencilerle birlikte öğrenen olduğunu unutmamak önerileri ortaya atılmıştır. Bu öneriler yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenlerin üstlenmeleri gereken roller olarak ele alınabilir.

Özel ve Bayındır (2008, s.113) öğretmenlerin, her öğrencinin öğrenme yapısını göz önünde bulundurarak sınıf düzeyi, ilgi ve ihtiyaçlara göre yöntem teknik seçmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüş öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve sınıf ikliminin öğrenme üzerindeki etkisi ile ilişkilendirilebilir.

2.1.5.2. Öğrencinin Rolü

Geleneksel yaklaşımlardaki edilgen öğrenci rolü yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasıyla yerini aktif öğrenciye bırakmıştır. Bu durum daha fazla sorumluluk üstlenmeyi beraberinde getirmiştir (Yaşar, 1998, s.72).

Yapılandırmacı öğrenmede öğrenci kavramlarını kendi oluşturur. Problemlere kendine özgü çözüm yolları geliştirmeye çalışır. Çalışılan konu üzerinde yeni bakış açıları geliştirerek bilgisini derinleştirmeye çalışır. Öğrenci bu yaklaşımda daha özgür ve esnek bir şekilde öğrenme oluşturur (Özden, 2014, s.68).

Bağcı Kılıç’a göre yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlanan öğrenme ortamında öğrenciler adeta birer bilim insanı gibi çalışırlar. Hipotezler geliştirip, hipotezlerini test edecek deneyler yaparlar. Teoriler oluşturup bunları arkadaşlarının teorileriyle, bilimsel teorilerle karşılaştırıp kendi bilimsel bilgilerini oluştururlar (Akt : Kaya, 2013, s.28).

Yapılandırmacı yaklaşımda işbirlikli çalışma, tartışma yöntemleri kullanılır. Bu durum öğrencilerin birlikte çalışmaları ve etkileşimde bulunmalarını gerektirmektedir. Öğrenciler arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle tartışarak, paylaşarak yeni bilgiler elde eder (Özgen, 2012, s.18).

İşman (2006, s.113-114)’a göre öğrenciler bilgiye ulaşma yolunda her türlü teknolojik olanaktan faydalanabilen, orijinal bilgilere ulaşmayı hedefleyen ve okula dayalı öğrenme anlayışı yerine yaşam boyu öğrenme anlayışını benimseyen bireyler olmalıdır.

Öğrenci öğrenme sürecinde aktiftir. Eski bir Çin atasözü olan ‘Bana söylersen unuturum, gösterirsen hatırlarım ama yaptırırsan anlarım.’ ise yapılandırmacı anlayışın

öğrenciye yüklediği bu rolü destekleyici bir örnektir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011, s. 445).

2.1.5.3. Öğrenme Ortamı

Savery ve Duffy (1995, s. 3-35) yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre uygun öğrenme ortamlarının aşağıdaki özelliklere uygun şekilde oluşturulabileceğini önermektedir;

- Öğrenme etkinlikleri bir probleme bağlanmalıdır. Öğrencide hem merak uyandıracak hemde çözüm bulma arayışına gireceği bir problem üzerinden öğrenme süreci yönlendirilmelidir.
- Özgün bir görev tasarlanmalıdır. Öğrencinin kendi öğrenmesini gerçekleştirebileceği ve anlamlandırabileceği özgün bir görev tasarlanmalıdır.
- Öğrencinin probleme uygun çözüm geliştirebilmesi için sorumluluk verilmelidir. Öğretmen ve öğrenci hem süreci hemde etkinlikleri birlikte oluşturmalıdır. Öğrenci aktif ve öğretmenin rehberliğinde kendi sorumluluklarını yerine getirmelidir.
- Oluşturulan ortam öğrenciyi düşünmeye teşvik edici olmalıdır. Zihinsel karmaşa yaratılarak öğrenci harekete geçirilmeli ve öğrenme oluşturulmaya çalışılmalıdır.
- Öğrenme ortamı öğrenciye geliştirdiği bakış açılarını ve varsa karşıt fikirlerini test ederek yorumlayabilme imkanı vermelidir.
- Gerçekleştirilen etkinliklerin hedeflenen bilgiye ve sürece transfer edilebilmesi için öğrenciye olanak tanınmalıdır.

Yapılandırmacı sınıflarda iletişim önemli bir etkidir (Bloom, 1999, s.134). Öğrenci – öğretmen, öğrenci – öğrenci etkileşimleri öğrenme sürecinde oldukça önemlidir. Öğrenci bilgiyi yapılandırırken, sorgulama ve düzenleme yaparken sürekli iletişim halinde olmalıdır. Özel ve Bayındır (2008, s.113)’ın kubaşık öğrenmeyi ve grup psikolojisini teşvik edici bir öğrenme ortamı oluşturulması gerektiği düşüncesi de iletişimin önemi ile ilişkilendirilebilir.

Bireyin kendi öğrenmesini oluşturduğu yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlanan öğrenme ortamları, aktif ve daha fazla sorumluluk almaya elverişli olmalıdır.

Zengin öğrenme yaşantıları geçirmeye olanak tanıyan ortamlarda bireyler yapılandırdıkları bilgiyi sınama, yanlışları düzeltme ve yeni bilgilerle güncelleme fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998, s.70).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında şu özellikler bulunmaktadır (Akt: Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007, s.521 – 522):

- *Karmaşık öğrenme ortamları ve gerçekçi görevler:* Günlük hayatta karşılaşılabilecek karmaşık ve gerçekçi problemlere yer verilmelidir.
- *Sosyal uzlaşma ve öğrenmenin bir parçası olarak sorumluluğu paylaşma:* Öğrenme sürecinde işbirlikli çalışma, görev paylaşımı gibi faaliyetlere de yer verilmeli, bireyin sosyal çevre içerisinde üstlendiği görev ve sorumluluklar takip edilmelidir.
- *İçeriğin çoklu sunumu:* Öğrenme tek bir kaynak üzerinden değil birden çok kaynak aracılığıyla oluşturulmalıdır.
- *Bilginin yapılandırılması:* Öğrenci yapılandırmacı öğrenmede anlamlandırmalar yaparak bilgiyi kendi oluşturur, analiz eder.
- *Öğrenci merkezli öğretim :* Yapılandırmacılıkta öğrenci her aşamada aktif ve belirleyicidir. Kaynak materyal seçimi, etkinliklerin yapılması, değerlendirme vb. aşamalarda öğrenci insiyatif sahibidir, seçimler yapar.

2.1.6. Yapılandırmacı Yaklaşımda Kullanılan Yöntem, Teknik ve Stratejiler

Yapılandırmacı yaklaşımın özellikleri dikkate alındığında işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme bu yaklaşıma uygun hazırlanan öğrenme ortamlarında kullanılabilecek yöntemlerdir.

2.1.6.1. İşbirlikli Öğrenme

Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar halinde, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları kuramsal temelleri Vygotsky'nin görüşlerine dayanan yöntemdir. Her grup çalışmasını işbirlikli öğrenme olarak değerlendirmemek gerekir. İşbirlikli öğrenme olabilmesi için gruptakilerden hem kendilerinin hemde diğerlerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarması beklenmektedir (Açıkgöz, 1992, s.3).

İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasında planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine yönelik bazı farklılıklar bulunmaktadır. Sosyal becerilerin öğretimi, heterojen grupların oluşturulması, grup üyeleri arasında paylaştırılmış liderlik anlayışı ve bireysel sorumluluk verilmesi işbirlikli öğrenmenin farklılıklarındandır (Yıldız, 1999, s.157). İşbirlikli öğrenmenin öğrencileri öğrenmeye motive etme, başkalarının düşüncelerine saygılı olma, empati kurma, sosyalleşme vb. amaçları bulunmaktadır (Taşpınar, 2012, s.76).

Demirel (1991, s.140)'e göre işbirlikli öğrenmenin temel ilkeleri şunlardır:

1. Gruplar en az iki en çok beş veya altı kişiden oluşur, öğrenme bu küçük gruplar içerisinde gerçekleşir.
2. Öğrencilerin grup içerisindeki etkileşimleri öğrenmede önemli rol oynar.
3. Bireyler arası rekabetten çok gruplar arası rekabet daha önemlidir.
4. Öğrencilerin başarı veya başarısızlıklar gruba aittir.
5. Heterojen olarak oluşturulmuş, farklı yetenek ve kişilik özelliklerine sahip öğrencileri bütünleştirir.
6. Bilişsel, sosyal ve duygusal yönleri geliştirir.

Kasap (1996)'ın Açıkgöz'den aktardığına göre işbirlikli öğrenmenin etkililiğini arttırabilmek için bazı ilkeler belirlenmiştir. Bunlar;

1. *Grup ödülü* : Grup üyelerinin ortak çalışmaları sonucu ortaya çıkardıkları ürünü değerlendirdikten sonra grup ödülü verilmesi çalışmayı etkili ve verimli kılmak adına önemli bir etkidir.
2. *Olumlu Bağlılık* : Bireylerin ortak amaçları ve ödül için çabalarını birleştirecekleri bir durum ortaya çıkması işbirlikli öğrenmenin koşullarındandır. Birlikte çalışmaları ve çabaladıklarında başaracaklarına olan inançları olumlu bağlılığı ortaya çıkarmaktadır.
3. *Bireysel Değerlendirebilirlik* : İşbirlikli öğrenme gruplarında bireysel katkıyı değerlendirmenin, her öğrenciye bireysel test uygulamanın daha olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı düşünülmektedir.
4. *Yüzyüze Etkileşim* : Öğrencilerin ortak bir ürün hazırlarken karşılıklı yardımlaşma, tartışma, cesaretlendirme vb. durumlardan oluşan yüzyüze etkileşimi işbirlikli öğrenmede etkililiği arttırıcıdır.

5. *Sosyal Beceriler* : İşbirlikli öğrenme sürecinde grup üyeleri sürekli etkileşim içerisinde oldukları için sosyal becerilerinde öğretilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.
6. *Eşit Başarı Fırsatı* : İşbirlikli öğrenmede her grup üyesi başarısının bireysel olmadığını, grup üyelerinin tamamının verilen görev ve sorumlulukları yerine getirerek başarması gerektiğini bilmelidir. Değerlendirme yapılırken bu duruma dikkat edilmeli ve başarı durumuna bakılmaksızın her öğrencinin değerlendirilmesi gerekmektedir.
7. *Grup Sürecinin Değerlendirilmesi*: Süreç değerlendirme, etkinliğin sonunda üyelerin hangi davranışlarının katkı sağlayıp sağlamadığını, hangi davranışların devam edip etmemesi gerektiğini belirlemeye yardımcı olmaktadır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin başlıca dezavantajları ise şöyle özetlenebilir (Akt : Taşpınar, 2012, s.77):

1. Öz güveni az olan grup üyeleri kendilerini gruba ait hissetmekte zorlanabilir.
2. Yeterince öğrenme sorumluluğu taşımayanlar, daha fazla öğrenmek isteyenleri engelleyebilir.
3. Yetenekli öğrenciler beklenenden daha az beceri gösterebilirler.
4. Üst düzeyde yetenekliler grup üzerinde baskı oluşturabilirler.
5. Grup başarısı bir anlamda bireysel çaresizliğe dayanmaktadır.
6. Boşa zaman kaybı oluşturabilir.
7. Grup öğrenmeye karşı gelebilir.
8. Büyük tartışma ortamları oluşabilir.

2.1.6.2. Probleme Dayalı Öğrenme

Probleme dayalı öğrenme temelleri John Dewey'in yaparak yaşayarak öğrenme görüşüne dayanan, öğrenci merkezli ve etkin öğrenmeyi gerektiren, problemin çözümü veya anlaşılması yoluyla uygulama sürecinden sonuç çıkaran bir öğrenme yöntemidir (Kaptan ve Korkmaz, 2001, s.185).

Öğrenciler gerçek yaşam problemleri veya yarı yapılandırılmış problemlerle karşılaşılır. Bu problemi sahiplenip çeşitli araştırmalar yaparak, bilgileri paylaşarak ve

özüm yollarını tartışarak sorunun üstesinden gelinmesi hedeflenir. Probleme dayalı öğrenme ile bireylerin karar verme yeteneklerini geliştirmek ve ‘öğrenmeyi öğrenme’ becerisi kazandırmak amaçlanır (Kılınç, 2007, s.562-563).

Probleme dayalı öğrenmenin aşamaları şunlardır:

1. *Problemin Farkında Olma, Hissetme* : Öğretmen rehberliğinde öğrenci bir güçlük olduğunun farkına varmalı ve o güçlüğü hissetmelidir. Öğrenci bu güçlüğü / problemi tartışma ortamında anlamlandırmaya başlamalıdır.
2. *Problemi Tanımlama ve Sınırlandırma* : problemin ne olduğ u fark edildikten sonra açıkça tanımlanmalı ve genel bir çerçeve çizilerek sınırlandırılmalıdır.
3. *Problemle İlgili Veri Toplama* : Problemle ilgili yine öğretmen rehberliğinde kaynaklar incelenmeye ve veri toplanmaya başlanmalıdır. Toplanan veriler sistemli bir biçimde ele alınmalı ve yazılmalıdır.
4. *Olası Çözüm Yolları Önerme, Hipotez Kurma* : ‘Problem nasıl çözülür?’ sorusunun cevabının arandığı aşamadır. Öğrencilerden çok yönlü düşünerek çözüm yolları üretmelidir.
5. *Hipotezleri Test Etme* : Öğrencilerin ürettiğı çözüm yollarının problemi çözüp çözmeyeceğı test edilmelidir. Sınıfta bu yönde uygulamalar yapılarak hipotezler denenmelidir.
6. *Sonuca Ulaşma ve Değerlendirme Yapma* : Test edilen hipotezlerin problemi çözüp çözmediğine ilişkin bir değerlendirme yapılmalıdır (Taşpınar, 2012, s.169-170).

2.1.6.3. Proje Tabanlı Öğrenme

Proje tabanlı öğrenme; ele alınan problemin yaşama dönük sonuçlar veya ürünler ortaya çıkarmayı amaçlayarak çözülmeye çalışıldığı öğretim yöntemidir. John Dewey’in ilerlemecilik anlayışından beslenen William Kilpatrick tarafından geliştirilmiştir (Taşpınar, 2012, s.201).

Öğretmen merkezli sınıf ortamları yerine, öğrenci merkezli günlük yaşantıya ait verilerden beslenerek gelişen sınıf ortamlarına uygun bir yöntemdir (Sert Çıbık ve Emrahoğlu, 2008, s.53).

Öğrencilerin araştırma, inceleme, problem çözme, karar verme gibi süreçler sonunda öğrenmeyi gerçekleştirmesi beklenir. Gerçek ve somut durumlarla karşı karşıya gelen öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek, sorumluluk alarak aynı zamanda bağımsız çalışma ortamları oluşturmak da proje tabanlı öğrenme yönteminin hedefleri arasındadır (Kalaycı, 2008, s.87-89).

Proje tabanlı öğrenmenin uygulanma aşamaları şunlardır:

1. *Projeye Başlama:* Öğrenciler veya öğretmen tarafından günlük yaşamla ilişkili bir konu seçilir. Bu konu üzerine öğrencilerin ön bilgileri sınıf ortamında tespit edilmeye çalışılır. Öğretmen öğrencilerin merak ve araştırma isteklerini güdüleyerek proje ile ilgili ilk safhayı başlatmış olur.
2. *Projeyi Geliştirme:* Konu hakkında yeni bilgilerin keşfedildiği genellikle üç dört hafta süren kısımdır. Öğretmen alan çalışması sürecinde çeşitli etkinliklerle öğrencilerin bilgi birikimi destekler.
3. *Projeyi Sonuçlandırma:* Proje süresinde elde edilen deneyim ve öğrenmelerin değerlendirildiği kısımdır. Öğrenciler projeleri kapsamında yaptıkları etkinlikleri diğer öğrencilerle paylaşırlar (Çiftçi, 2006, s.52-53).

2.1.7. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme - Değerlendirme

Yapılandırmacı yaklaşımda ölçme değerlendirme süreci de öğrenen merkezli olmalıdır. Geleneksel yaklaşımlarda bireyin özneliği göz ardı edilip çoğunlukla sınavlar kullanılarak ölçme değerlendirme yapılmaktaydı. Ancak yapılandırmacı öğrenmede bilgiyi edinme birey tarafından gerçekleştirildiği ve her bireyin kendi özellikleri dikkate alındığı için ölçme değerlendirme süreci de aynı şekilde gerçekleşmelidir. Özden (2014, s.73) yapılandırmacı ölçme değerlendirmenin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Yapılandırmacı yaklaşım ‘ne?’ sorusundan çok ‘nasıl?’ sorusu ile ilgilenir. Bu durum ölçme değerlendirmede de geçerlidir. *Sonuçlardan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilmelidir.*
- *Grup çalışmaları değerlendirilir.* Yapılandırmacı yaklaşımda grup çalışmaları sıklıkla öğrenme sürecinde kullanılır. Öğrenciler bu sayede akademik bilginin yanı sıra birlikte çalışma, görev ve sorumluluk paylaşımı,

sağlıklı iletişim kurma vb. birçok kazanım elde ederler. Değerlendirme yapılırken bu tür çalışmalarda dahil edilmelidir.

- *Öğrenciler ve öğretmenler ölçme – değerlendirme kriterlerini birlikte belirlerler.* Öğretmen ve öğrenci bu yaklaşımda öğrenme sürecini birlikte oluştururlar. Sürecin işleyişini dizayn ederken ölçme ve değerlendirmenin ne şekilde, nasıl yapılacağı da yine karşılıklı etkileşimle belirlenir.
- Yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan öğrenme ortamlarında bir ders süresinde birden fazla yöntem – teknik kullanılabilir. Bu durum öğrenenlerin daha zengin öğrenme yaşantıları ile anlamlandırma yapabilmesini sağlar. Öğrenci birçok ürün, materyal, araç gereç kullanarak veya geliştirerek bilimsel bilgi elde eder. Bu sebeple *öğrenci başarısının değerlendirilmesi onların ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) ve sınıf içi durumları göz önünde bulundurularak yapılır.*
- *Bilimsel beceriler, performansa dayalı ölçme değerlendirme ile değerlendirilebilir.* Yaparak – yaşayarak öğrenme, sürecinin tamamının değerlendirilmesi söz konusu olduğu için performansa dayalı ölçme değerlendirme yapılabilir.
- Her bir öğrencinin zaman içerisinde olumlu olumsuz göstermiş olduğu değişimler hakkında öğretmene fikir vermesi amacıyla kişisel gelişim dosyaları tutulabilir. *Kişisel gelişim dosyaları yardımı ile öğrenciler bir dönem boyunca değerlendirilerek gelişimleri incelenebilir.*
- Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme birey tarafından gerçekleştirilir. Bireyi bilgiye ulaştıran yolda öğretmen sadece rehberlik yapar. Bu durumda her bireyin bilgiye nasıl ulaştığını belirlemek için *öğretmen birebir kişisel görüşmeler yaparak da öğrencileri değerlendirebilir.*

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme öğrenme sürecini ve becerilerin gelişimini belirlemeye yönelik yapılır. Üründen çok sürecin ve zihinsel becerilerin dikkate alındığı değerlendirmede öğretmen, öğrencileri ve aileleri de sürece dahil ederek öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi yöntemlere başvurarak süreci ve becerileri değerlendirmelidir. Bu anlayışta çoktan seçmeli testlere, bilgi ağırlıklı sorulara ağırlık verilmemelidir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşım becerileri değerlendirir. Öğretmenler gözlem ve öz değerlendirme ölçekleri, açık uçlu sorular, araştırma-

inceleme çalışmaları, kavram haritaları vb. araç ve yöntemler kullanarak değerlendirmeler yapılmalıdır. (Güneş, 2010, s.9).

2.2. Öğretmenlik

Bu bölümde öğretmenlik mesleği, toplumdaki yeri ve önemi, öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ve yetiştirme süreci hakkında bilgiler verilmiştir.

2.2.1. Meslek Olarak Öğretmenlik

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlik, “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlik; eğitimin değişik kademelerinde öğrenme ve öğretme sürecini gerçekleştiren, alan bilgisinin yanı sıra genel kültür, mesleki bilgi ve beceri bakımından üst düzey niteliklere sahip kişilerin gerçekleştirdiği bir meslektir (Ünal ve Ada, 2008, s.25). Tekişik (1986, s.24)'a göre öğretmenlik mesleği “yetismekte olan nesli, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı, iyi bir insan iyi bir vatandaş olarak yetiştirmek sanatıdır.”

Öğretmenlik; ilk insandan beri var olan öğrenme ve öğretme işinin yapıldığı en eski meslektir. İnsanlar var oldukça da bu meslek yapılmaya devam edecektir (Ertuğrul, 2005, s.14). Öğretmen sınıfta hem lider, hem disiplin sağlayan kişi olmanın yanı sıra öğrencilerin öğrenme isteklerini arttırmaya yardımcı, plan program ve değerlendirme yapan kişidir (Oktay, 1991, s.190).

Öğretmen; her tavrı, tutumu ve davranışı mesleki nitelikleri ile ilişkili olan ve başarısını doğrudan etkileyen, yetişmesine rehberlik ettiği öğrencilere ve topluma örnek kişidir (Ataunal, 2003, s.17). Eğitim politikalarını uygulayan, ortaya çıkan sonuçlar ile bu politikayı etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından yararlanan, aynı zamanda bu çalışmalara problem durumları sağlayan kişidir (Sünbül, 2002, s.244). Çelikten, Şanal ve Yeni (2007, s.208–209), öğretmenliğe ilişkin bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücü yetiştirilmesinde ve toplumsal hayata hazırlamada, kültürün genç kuşağa aktarılmasında etkin, toplumun her kesiminde hizmet verebilecek insan gücü yetiştiren, güvenilir ve geleceğin mimarı gibi özelliklerden oluşan bir tanımlama yapmışlardır.

2.2.1. Öğretmenin Yeri ve Önemi

İçinde yaşadığımız çağ, ülkeler arasındaki yarışın ‘bilgi’ üzerinden gerçekleştiği bir çağdır. Bu çağın koşullarına cevap verebilecek eğitim ise; önceki kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni birşeyler yapabilen insanlar yetiştirmeyi temel almaktadır. Bunun en etkili şekilde yapılabilmesi de nitelikli eğitim ile mümkündür (Ataünal, 2003, s.51). Eğitime bu niteliği ise büyük oranda öğretmenler tarafından kazandırmaktadır.

UNESCO (1998, s.16) tarafından hazırlanan rapora göre öğretmenler, “genç insanların geleceği güvenle karşılaması ve geleceği amaç ve sorumluluk ile inşa etmesi açısından hayati rollere sahiptir”. Buradan hareketle öğretmenlerin, öğrencilere sadece akademik kazanımlar sağlamadığını onları geleceğe hazırladıklarını söyleyebiliriz. Öğrenciden yola çıkarak toplumun geneline genişletirilirse aslında öğretmenler toplum hayatının inşası konusunda önemli bir yere sahiptir.

Öğretmenler, bir ülkenin kalkınması, nitelikli insan gücünün oluşması, sosyalleşme, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında başrolde oldukları için eğitim sisteminin en temel öğeleridir (Özden, 1999, s.9).

Eğitim ve öğretimde hedefler iyi belirlenip, dersin içeriği işlevsel bir şekilde organize edilebilecek bu süreç uygulama ve kavrayışa sahip öğretmenler tarafından yürütülmedikçe hedeflenen sonuca ulaşmak olanaksızdır (Sünbül, 2002, s.246). Buna ek olarak içinde bulunduğumuz teknoloji çağında kullanılan gelişmiş araç-gereç, materyaller bile öğretmenin eğitim sürecindeki etkisini yok edememiştir. Çünkü öğrenme; insan ilişkilerini gerekli kılan etkileşimli bir süreçtir. Öğrencilerle konu arasında mekanik bir ilişki yoktur. Öğrenci öğretmenle kurduğu ilişkiyi konu, materyal, araç gereç ile geliştirebilir (Oktay, 1991, s.189).

Mevcut eğitim felsefesi her bireyin başarılı olabileceğini savunur. Ancak bu durumun her bireyin zevk duyabileceği, kendini ifade edebileceği koşul ve imkanların sunulduğu, çocuğun daha gülbüz, her geçen gün kendini daha yeterli ve başarılı görebileceği, eşitlik, adalet, paylaşma, kardeşlik ve dostluk ocağı olan eğitim ortamları ile ortaya çıkabileceğini belirtir (Ataünal, 2003, s.52). Öğretmenler, her çocuğun şahsi özellikleri ve yönelimlerine uygun olarak onları geleceğe hazırlayan yol göstericilerdir.

Öğrenci okula, topluma ve arkadaşlarına karşı birçok değeri öğretmeninden öğrenir. Tavırlar, düşünce biçimleri ve dünya görüşlerinin oluşmasında da öğretmenin etkisi göz ardı edilemez. Buradan hareketle öğrencinin kişiliğinin oluşmasında ve topluma kazandırılmasında öğretmenin oldukça önemli olduğu söylenebilir (Hesapçıoğlu, 1994, s.252).

2.2.2. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler

Ülkelerin gerçek eğitim felsefeleri kağıt üzerinde yazılanlar değil, eğitimi yerinde uygulayanlardır (Ataünal, 2003, s.15). Bu durum uygulayıcı olan öğretmenlere belli sorumluluklar yüklemektedir. Öğretmenlik mesleği, insan yetiştirme sürecinde aktif rol oynadığı ve eğitimin temelinde yer aldığı için donanımlı olmanın gerekli olduğu meslek gruplarındandır. Öğrencilerle iletişim, akademik ve mesleki beceriler, toplumsal kurallar vb. birçok alanda öğretmenlerin bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikleri genel çerçevede kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili özellikler ve öğrenme – öğretme süreci ile ilgili özellikler olarak iki alt boyutta ele alabiliriz.

2.2.2.1. Kişisel ve Mesleki Gelişim İle İlgili Özellikler

Öğretmenlik, temposu yüksek bir meslektir. Aynı anda birden çok olay gerçekleşebilir, beklenmedik durumlarla karşı karşıya kalınabilir. Öğretmen bunların bütünü ayni anda takip etmek, yönetmek ve kontrol altında tutmaktan sorumludur (Ceyhan, 2014, s.9). Bu sebeple öğretmenler kısa sürede mümkün olduğunca doğru karar alabilme ve yönetebilme özelliğine sahip olmalıdır.

Mili Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenler alanlarında uzman olmalıdır. Çünkü uzmanlık derecesi arttıkça görüşlerin gerçekliği, geçerliliği de aynı ölçüde artar. Ancak uzmanlık bilgisi uzmanlığa eşit derecede sevgi ile taşınır. 'Herşey insanın mutluluğu içindir.' anlayışına uygun hareket eden öğretmenler uzmanlığın yanı sıra sevgi dolu olmalıdır (Ataünal, 2003, s.35).

Öğretmenlerin sahip oldukları değerler, görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri, öğrencilerine karşı tavırları, meslektaşlarıyla aralarındaki ilişkileri ve mesleklerinde daha iyi olabilmek adına girişimde bulunmaları üzerinde oldukça

etkilidir. Örnek verecek olursak bir öğretmen mesleki açıdan öğretim yöntemlerini çok iyi bilirken ‘adil’ olmayı bir değer olarak benimsememişse, bu kişisel özellik onun verimliliğini etkileyecektir (Özcan, 2011, s.112). Öğretmenler, öğrencilerine kazandırmak istedikleri davranışları önce kendileri sergilemeli, yaşantılarına katmalı ve model olmalıdır. çünkü öğretmenin her davranışı eğitim bir parçası, bütünüdür (Ataunal, 2003, s.18).

Öğretmen, öğrencide var olan potansiyeli ortaya çıkarmalı, çocuğa geleceği değil bugünü yaşatmalıdır. Amaç; çocuğun bugününü yararlı, sağlıklı, huzurlu ve mutlu yaşamasına rehberlik etmektir (Ataunal, 2003, s.31).

Öğrenciler zihinsel ve toplumsal girdilerini öğrenme ortamına getirirler. Bu durum onların akademik başarıları üzerinde önemli etkisi bulunan değişkenlerdir. Öğrencilerin toplumsal değerleri ve zihinsel birikimleri bireyden bireye değişebilmektedir. Öğretmen bu aşamada bireyler arası gelişimi, sosyo-kültürel farklılıkları görebilmelidir. İçinde bulunduğu toplumun örf, adet ve değerlerine saygılı olmalı, öğrencileri yanlış davranışlardan uzaklaştırabilmek açısından örnek teşkil etmelidir (Özel ve Bayındır, 2010, s.14).

Öğrenci ve öğretmenin bilgiyi birlikte oluşturmaları ve öğrenme sürecinde farklı bakış açıları ortaya çıkarmak için öğretmenin zengin bilgi birikimine sahip olması gerektirmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağı, öğretmenleri mevcut bilgi birikimlerinin yanı sıra yenilikleri ve gelişmeleri yakından takip ederek bilgilerini güncellemelerini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenler, sahip oldukları birikimi sadece teorik haliyle kısıtlı tutmayıp, öğrencilere aktarabilecek eğitim formasyonuna ve ele alınan konuyu karmaşık durumlar içerisinde uygulayabilmeyi gerçekleştirecek zihinsel çevikliğe sahip olmalıdır (Yanpar, 2007, s.101).

2.2.2.2. Öğrenme – Öğretme Süreci İle İlgili Özellikler

Bilginin sınırsız ve yaygın olduğu bilgi toplumunda yaşayanlar öğrenmenin yöntemlerini de öğrenmelidir (Ataunal, 2003, s.34). Bu durum öğretmenlere çok büyük sorumluluklar yüklemektedir. Öğrenciye bilgiyi hazır halde elde sunmak yerine bilgiye nasıl ulaşacağı, nasıl oluşturacağı kısacası kendi öğrenmesini nasıl meydana getireceği öğretilmelidir.

Öğretmen oyun çağında okula başlayan çocuğu oyun içerisinde yetiştirmeye çalışmalıdır. Oyun disiplini, amaç birliği, ekip ruhu içerisinde çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesine rehberlik etmelidir. Bu rehberliği korku, tehdit ve yasaklarla değil, sevgi ve özendirme ile kurallar koyarak yapmalıdır (Ataunal, 2003, s.31).

Öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun materyaller kullanmalıdır (Akay ve Yanpar, 2008, s.199). Seçilen materyalin öğrencinin güdülenmesini ve merak duygusunu harekete geçirmesi gerekir. Bu materyal üzerinden hem var olan ön bilgiler açığa çıkarılmalı hem de etkin bir öğrenme süreci gerçekleştirilmelidir.

Yanpar (2007, s.102)'ın Veenman'dan aktardığına göre yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin etkinlikler sonunda geri bildirim vermesi, genel hataları anlatıp üzerinde kısaca durması gerekmektedir. Geri bildirimler sayesinde öğrencilerin yapılan yanlışlıkları alışkanlık haline getirmesi önlenabilir.

Çocuğun kişiliğinin önemli ölçüde geliştiği yaşamın ilk yıllar kendisi olabilmesi için uygun ortam ve şartlar sağlanmalıdır. Bu ortam ve şartlar eğitimcinin başta sabırlı, hoşgörülü, adil ve sevecenliğinin yanı sıra psikoloji ve eğitim alanlarında uzman olmasıyla mümkündür (Ataunal, 2003, s.38). Öğretmen öğrencilerin kendilerini en iyi ifade edebilecekleri öğrenme ortamları oluşturmali ve öğrencileri en verimli şekilde öğrenme sürecine dahil etmelidir.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları öğrenme biçimlerinde de çeşitlilik oluşturur. Bu durum öğretmenlerin bilgiyi birçok kanalla aktarabilmesini, bilgiye ulaşma yollarını çeşitlendirmesini gerekli kılar (Özel ve Bayındır, 2010, s.14).

Yakın yıllara kadar ülkemizde eğitimin önemi ve işlevi, okur-yazar olma ve bir eslek edinme ile ölçülmekteydi. Oysa eğitim, insanın insan olabilme sürecidir. Bu amaca uygun olarak mutlu bir eğitim ortamı oluşturmak günümüz bilim ve teknolojisinin imkanlarını insanların hizmetine sunmakla başlar (Ataunal, 2003, s.50). Bu nedenle öğretmenler çağın sunduğu yenilikleri etkin şekilde kullanabilmelidir.

Özden (2014, s.72-73) ise öğrenme - öğretme sürecinde öğretmenlerden beklenenleri şu şekilde belirtmiştir;

- Öğrencileri üretmeye ve girişkenliğe yüreklendirmek,
- Yöntem, süreç ve etkinlikler konusunda öğrenci görüşlerini dikkate almak,
- Öğrencilerin öznel bakış açıları oluşturmalarına ortam sağlamak,

- Açık uçlu sorular kullanarak öğrencileri sorgulamak ve düşüncelerin genişlemesine imkan tanımak,
- Öğrencilere kendi düşüncelerini değerlendirebilmeleri ve varsa tutarsızlıkları bulmaları konusunda yardımcı olmak,
- Merak duygusunu canlı tutmak,
- Öğrencileri nasıl öğrendiklerini keşfedebilmeleri üzerine düşündürmek,
- Alternatif görüşler sunarak geniş bakış açıları kazanmalarına yardımcı olmak,
- Gerçek hayattan temellendirerek öğrenmeler gerçekleştirebilmek,
- Olayları yaşamın karmaşıklığı dikkate alınarak yorumlayabilmeye rehberlik etmektir.

2.2.3. Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin sahip olması gereken tutum, bilgi ve becerilerden oluşan daha çok öğretmenlerin neleri yapabileceğinin davranış düzeyinde listelenmiş hali olarak tanımlanabilen kavramdır. Çoğunlukla öğretmenlik mesleğinin teknik ayrıntılarını belirtmektedir. Türkçe çalışmalarda bu konu ile ilgili bilgi verilirken ‘yeterlik’ , ‘standart’ ve ‘nitelik’ kavramları zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir (TED, 2009, s.3).

Öğretmen eğitim programlarından mezun olan öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken genel nitelikleri tanımlayan standartları Özcan (2011, s.54 – 58) şöyle sıralamıştır:

- Genel Kültür
- Alan Bilgisi
- Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi
- Öğrenciler Arasındaki Farklılıklar
- Öğretim Stratejileri
- Öğrenme Ortamları
- İletişim Bilgi ve Becerisi
- Öğretimin Planlanması
- Değerlendirme Bilgi ve Becerisi
- Deneyimlerden Ders Alarak Gelişme

- Toplumsal İlişkiler, Çevreyle İşbirliği ve Meslek Ahlakı
- İdealizm, Çalışkanlık ve Fedakarlık
- Demokrasi Kültürü ve İnsan Hakları
- Eleştirel Düşünce
- Çevre Bilinci ve Değeri

Ataünal (2003, s.56-57)'a göre ise, nitelikli bir eğitim için öğretmenlerin sahip olması gereken bazı tutum ve davranışlar şunlardır;

- Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan ilkelerinin (eğitimde genellik, eşitlik, fırsat ve imkan eşitliği, demokrasi eğitimi, planlılık, süreklilik, bilimsellik) eksiksiz uygulanmasını sağlamak,
- İnsanın en değerli varlık olduğuna inanmak,
- Eğitim sorunları üzerine düşünce üretmek ve yapabileceklerini uygulamaya dökmek,
- Güvenilir olmak,
- Alanında yeterli bilgi ve birikime sahip bir uzman olmak,
- Bilimi ve bilimselliği benimsemek, benimsetmek ve bilim temelli üretime yönlendirmek,
- Özgürlük ve sorumluluk bilincinin karşılıklı olarak birbirini beslediğini ve birlikte bir bütün oluşturduğunu öğrencilere benimsetebilmek,
- Sosyal hayat içerisinde ve okul ortamında etkili iletişim kurabilmek,
- Ekip çalışmasına yatkın olmak, gerektiğinde yardımlaşmaya ve iş birliği içerisinde çalışmaya açık olmak,
- Yeniliğe ve gelişime önem vermek,
- Sorunların çözümünde çatışmadan ziyade hoşgörü ve iletişim yolunun daha sağlıklı bir çözüm imkanı sunduğuna inanmak,
- Bilgi öğrenimi ve öğretiminde seçici olmak,
- Eğitim programını ve mevcut materyallerini daha işlevsel kullanabilmektir.

2.2.4. Öğretmen Yetiştirme Süreci

Öğretmen yetiştirme sürecine öğretmen adaylarının seçiminden başlamak gerekirse, mevcut dönemde bu seçim bir takım çoktan seçmeli sınavların neticesinde

yapılmaktadır. Ülkemizde öğretmenlik mesleği açısından önemli olan ‘uygun mizaç’ özelliğine yönelik değil de elemeye dayalı bir öğretmen adayı seçimi yapılmaktadır (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010, s.54).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme tarihsel süreç içerisinde ele alındığında 1848’de rüştiyelere öğretmen yetiştirebilmek amacıyla Darülmualimin adıyla açılan ilk öğretmen okulunun açılması bu konudaki ilk göze çarpan gelişmedir (Aydın, 1998, s.275). Cumhuriyetin ilk yıllarında Kurtuluş Savaşı sonrası ortaya çıkan zor koşulların öğretmen yetiştirmeye önem verilse bile istenilen nitelikte ve sayıda öğretmen yetiştirilememiştir (Karahan, 2008, s.3). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren öğretmen yetiştirmek amacıyla “İlköğretmen Okulları, Yüksek Öğretmen Okulu, Köy Eğitim Kursları, Köy Öğretmen Okulları” gibi okullar açılmıştır. Zamanla bu okullar yerini “Köy Enstitüleri ve Eğitim Enstitüleri’ne bırakmıştır (Güneş, 2016, s.415). Bu kurumlar 1982 yılında üniversitelere bağlanmış, 1992’de ise hepsi Eğitim Fakültesi’ne dönüşmüştür. Ancak 1992’den bu yana Eğitim Fakülteleri’nin yanı sıra hemen her fakülte mezunu öğretmen olarak atanabilmektedir (Ataüenal, 2003, s.27).

Öğretmen yetiştirme faaliyetleri, Cumhuriyet’in ilk yıllarından 1970’lere kadar çocuğa ilköğretimin temel beklentilerini aşılayacak öğreticileri sisteme katmak olarak ortaya çıkmıştır (Ataüenal, 2003, s.27). Ülkemizde 1996 yılına kadar ‘herşeyi bilen öğretmen’i yetiştirme amaçlanırken sonraki süreçte öğretmeni ‘öğretim teknisyeni’ olarak yetiştirmeye yönelik model kullanılmaya başlanmıştır. Bu model yeniden yapılandırma modeli olarak adlandırılıp uygulama ağırlıklı öğretim yapmak gerektiğini savunmuştur (Üstüner, 2004, s.2).

Toplunun geleceğini yetiştirmekte önemli rolü olan öğretmenlerin, bunu en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri için öncelikle iyi bir eğitim almaları ve bu eğitimin üstüne kendilerini geliştirmeye devam etmeleri gerekmektedir. Öğretmen adayları yetiştirme sürecinde aldıkları eğitimle mesleğe hazırlanmaktadır. Bu süreçte, adaylara genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarında eğitim verilmektedir. Alan bilgisi öğretim yapılacak alanla ilgili bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır. Bu konuda öğretmenin alan bilgisine hakimiyeti öğrenme süreci ve karşı karşıya olduğu öğrenci kitlesi üzerinde oldukça etkilidir (Bakırcı, 2015, s.5).

Öğretmen yetiştirmede verilen eğitimin niteliği eğitim – öğretim uygulamalarında kendini gösterir. Öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra

eğitimin ilk yıllarında kişiliklerinin şekillenmesi üzerinde de öğretmen yetiştirme sürecini etkisi vardır (European Parliament, 2008, s.2).

Clive Beck ve Clare Kosnik'ten aktaran Özcan (2011, s.159-163) öğrenme kuramı olan yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen eğitiminde de kullanılmaya başlandığı belirtmiştir. Bu yaklaşıma uygun öğretmen eğitimde aşağıdaki yöntemler kullanılmaktadır. Bunlar:

1. *Geçmiş yaşantıların öğretimde kullanılması* : Öğretmen adaylarının önceki hayat deneyimleri, onların 'öğretmeyi öğrenmeyi' sürecini etkilemektedir. Öğretmen yetiştirme sürecinde bu durum dikkate alınmalıdır.
2. *Öğretmen adaylarının okullarda araştırma yapması* : Öğretmen adaylarına kendi teori ve pratiklerini, gözlem ve deneyimlerine dayanarak geliştirebilmeleri için fırsat verilmelidir.
3. *Öğretim üyelerinin öğretmen eğitimini araştırması* : Öğretim üyeleri tarafından yapılacak eylem araştırması öğretmen adaylarına bu tür bir yaklaşımın nasıl yapılacağına dair model sunar.
4. *Öğretmen adaylarının grup olarak eğitimi* : Adayların hem eğitimi hemde toplumsallaşmasına katkı sağlamak amacıyla grup olarak öğretim etkinliklerine katılmaları sağlanmalıdır.
5. *Öğretim üyelerinin takım olarak çalışması* : Öğretmen adaylarından beklenen grup halinde etkinliklerin yapılması öğretim üyeleri tarafından da yapılması verim sağlayacaktır.
6. *Öğretmen eğitiminde üniversite okul ortaklığı* : Öğretmen adaylarının alan çalışmaları sırasında ihtiyaç duydukları nitelikli yardımı alabilmeleri ve uygulamalarını çeşitlendirmeleri açısından üniversite okul ortaklığı önemlidir.

2.3. İlgili Çalışmalar

Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarına yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır;

Koç (2006) tarafından yapılan yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi adlı çalışmada ; yapılandırmacı sınıflarda öğretmenlerin

öğrenmeye rehber oldukları, demokratik bir sınıf ortamı oluşturulduğu, geleneksel sınıflarda çok kısıtlı olan öğretmen- öğrenen etkileşimin arttığı bulgularına ulaşılmıştır.

Çınar ve ark (2006)'ın ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve yeni programlar hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi amaçladıkları çalışmada; araştırmaya katılanların yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve buna dayalı olarak hazırlanan öğretim programı hakkında genel olarak olumlu tutum sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Okullardaki altyapı ve olanakların yetersiz olması uygulamada başarının önündeki en büyük engel olarak tespit edilmiştir.

Evrekli ve ark (2009) tarafından fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada ; öğretmen adaylarının tutum puan ortalamasının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilginin, öğretmen adaylarının ileride sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımı severek uygulayabilecekleri konusunda olumlu bir dönüt sağladığı düşünülmektedir.

Özenç (2009) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin incelenmesi adlı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli gördüklerini, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ise yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kasapoğlu ve Duban'ın (2012) sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarını yaklaşıma yönelik tutumlarını inceleyerek yapmış oldukları çalışmada ; sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ne kadar olumlu ise yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders planlamaya, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğrenme-öğretme sürecine, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin ölçme-değerlendirme sürecine ve yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri de o kadar yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Gür ve ark (2013)'ın yapmış olduğu Türkçe Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında eğitim alan öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin olarak aldıkları eğitim ve yeterliklerine ilişkin görüş ve değerlendirmelerini inceleyen çalışmada; adayların kendilerini kuramsal bilgi açısından yeterli ama uygulama yönünden yetersiz buldukları görülmektedir. Öğrenciler bu yetersizliklerini yeterince

yapılandırmacı yaklaşıma uygun uygulama ile eğitim almamalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Duru (2014) tarafından yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme inançları üzerine etkisini araştırmak amacıyla yapılan deneysel çalışmada ; her iki grubunda hem yapılandırmacı hem de geleneksel inanç düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun adayların içinde bulundukları eğitim sisteminde mevcut bulunan uygulamalardan, öğretmenlik mesleği ile ilgili yaşantılarının yetersizliğinden ve farkındalıklarının düşük olmasından kaynaklanabileceği yorumu yapılmıştır.

Çaycı ve Altunkeser (2015) tarafından yapılan çalışmada ; öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışa yönelik tutumları incelenmiştir. Çalışmada sonucunda yapılandırmacı yaklaşıma dair yüksek tutum geliştiren katılımcıların %86.5 olduğu görülmektedir.

Anagün, Yalçınoglu ve Ersin (2011)'in yaptıkları sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öğretme-öğrenme inançlarını yapılandırmacılık açısından inceleyen çalışmada öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğretim yöntemlerinin önemineve etkililiğine inanmalarına rağmen bu inançlarını sınıf içi uygulamalarına yansıtmada zorluklar yaşadıkları, ders kapsamında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerektiği yönünde görüş bildirmelerine rağmen kullanılan teknikler arasında önceliği geleneksel değerlendirme tekniklerine verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerinin incelendiği bazı çalışmalar şunlardır;

Özer ve Gelen (2008)'in öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi yeterliliklerine sahip olma düzeylerini inceledikleri çalışmada; öğretmen adaylarının kendilerini bütün boyutlarda öğretmenlerden daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Göçer (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının mesleği yürütebilecek yeterliliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda adayların mesleğe hazır bulunuşluklarının yeterli seviyede olduğu görülmüştür.

Sandıkçı ve Öncü (2013)'nün beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada; yeterlik algıları ile tutum arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu, yeterlik algıları ve tutum bölüm değişkenine göre

değiştii, beden eğitimi öğretmen adaylarının yeterlik algıları başarı durumu değişkenine göre farklılaştığı, diğer öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı bulgularına ulaşılmıştır.

Mehmetlioğlu ve Haser (2013)'in ilköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe hazır oluş düzeyleri ve hazır bulunuşluğun sınıf düzeyi, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve çekirdek ailelerinde öğretmen varlığı gibi değişkenlere göre farkını inceledikleri çalışmada; adayların kendilerini mesleğe yüksek düzeyde hazır hissetmedikleri, 4. sınıftaki adayların hazır bulunuşluk düzeyinin üçüncü sınıftakilerden daha yüksek olduğu, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve ailede öğretmen varlığının anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Taşgın ve Sönmez (2013)'in öğretmenlik genel yeterliklerinden öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri ile öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterliklerini sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmenliği adaylarının görüşlerine göre değerlendirdikleri çalışmada; görüşlerin genellikle olumlu yönde olduğu bu yeterliklerin öğretmenlik mesleği için önemli bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Literatür incelendiğinde, yapılan çalışmaların çoğunluğunun yapılandırmacı yaklaşıma ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterliliği tespiti yönelik olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanan öğrenme sürecine öğretmen adaylarının inancı araştırılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazır olma durumları, belirlenen değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite) ve araştırmanın nitel boyutunu oluşturan görüşmelerle hem yapılandırmacı yaklaşıma uygunluk hem de mesleğin genel yeterlikleri açısından ele alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, araştırma problemini daha kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanarak verilerin toplandığı, analiz edildiği ve bütünleştirildiği, pragmatist felsefeye dayanan karma model kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde önceleri sıklıkla nicel daha sonraları nitel araştırmalar yapılmaktaydı ancak günümüzde bu durum hem nicel hem de nitel araştırmaların birbirlerini destekleyici olarak kullandığı karma model yaklaşımına doğru yönelmektedir (Creswell, 2003, s.21). Karma model, farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini desteklemesi ile sonuçların inandırıcılığını güçlendirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.351-352).

Çalışmanın nicel boyutunda; bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, sınıf düzeyi ve eğitim alınan üniversite) bağımlı değişkenler (yapılandırmacı öğrenme inancı ve öğretmenliğe hazır olma) üzerindeki etkisini sayısal verilerle istatistiksel şekilde belirlenmesi amaçlanmaktadır. Nicel araştırma yöntemi; verilerin toplandığı, analiz edilip bir yargıya varıldığı pozitif bilim anlayışını temele alan bilimsel süreçlerdir. Nicel araştırmalar bilimsel bilginin genellenebileceği, sayısal verilerle ifade edilebileceği ve üzerinde istatistiksel istatistiksel işlemlerin yapılabileceği anlayışına dayanır (Sönmez ve Alacapınar, 2016, s.40-41). Nicel araştırmalar sonucu elde edilen veriler çoğunlukla belli bir yöntemin, tekniğin veya materyalin farklı değişkenlere göre etkisinin sayısal değerlerle açıklanmasında kullanılmaktadır (Balcı, 2015, s.96). Bu çalışmanın nicel boyutunda; nicel araştırma yöntemlerinden betimsel (tarama) modeli kullanılmıştır. Bu model, hali hazırda var olanların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulduğu araştırmalardır. Üzerinde çalışılan konuya ait olguları araştırmacı müdahale etmez. Betimsel tarama modeli kesitsel, boylamsal ve geçmişe dönük olarak sınıflandırılabilir. Bu çalışma evreni temsil edecek nicelik ve nitelikteki gruplarla çalışıldığı için betimsel modelin kesitsel araştırma kapsamında yer almaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2016, s.47-48).

Çalışmanın nitel boyutunda; yapılandırmacı öğrenme ve mesleğe hazır olma ile ilgili görüşleri tespit etmek ve görüşlerin nicel yöntemlerle elde edilen verileri destekleyip desteklemediğine dair yorumlama yapabilmek amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemi; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların gerçekçi ve bütüncül şekilde açıklanmasına olanak tanıyan bilimsel süreçlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Malterud' den aktaran Balcı (2015, s.99)'ya göre nitel araştırma, insanların içerisinde yaşadığı ve hayatlarını sürdürdükleri dünyayı, olay ve olguları, öncelikle derinlemesine anlama, sonrasında ise tanımlama çabası içinde olan bir araştırma çeşididir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, 'nasıl' ve 'niçin' sorularına odaklanan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine imkan tanıyan nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.83). Çalışmanın nitel kısmında öğretmen adaylarının mesleğe hazır olma ve yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin görüşleri durum çalışması desenine göre araştırılmaya çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada karma model araştırma desenlerinden çeşitleme deseni kullanılmıştır. Bu desen, aynı olguya ilişkin nicel ve nitel verilerin eş zamanlı ve ayrı toplanıp, analiz edilip elde edilen sonuçların bütünleştirilerek yorumlandığı bir karma model desendir (Akt. Fırat Durdukoca, 2018, s.216). Bu desende amaç; farklı yöntemlerle toplanan verilerin (nicel verilerin nitel verilerle, nitel verilerin ise nicel verilerle) karşılaştırılıp anlamlandırılmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 355).

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Bölümü 3. ve 4. sınıflarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, rahatlıkla ulaşılabilen ve araştırmacıya hız ve pratiklik kazandıran bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve ark., 2012, s.85). Bu sebeple rahat ulaşılacak üniversiteler seçilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu için her üniversiteden 100'er öğretmen adayının örnekleme olarak seçilmesi planlanmış ancak farklı sayılarda adaya ulaşılmıştır. Bu kapsamda ulaşılan öğretmen adaylarına ait kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Nicel araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarına ait ilişkin kişisel bilgiler

Değişkenler		Ulaşılan Öğrenci Sayısı	
		f	%
Cinsiyet	Kadın	312	76.1
	Erkek	98	23.9
Sınıf	3. sınıf	202	49.2
	4.sınıf	208	50.8
Üniversite	Fırat Üniversitesi	60	14.6
	Erciyes Üniversitesi	124	30.3
	Cumhuriyet Üniversitesi	166	40.5
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	60	14.6
Toplam		410	100

Araştırmanın nitel boyutu için araştırma kapsamına alınan üniversitelerden toplamda 135 öğretmen adayı görüşme formu doldurmuştur. Üniversitelere göre bu adayların dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Nitel araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarına ait ilişkin kişisel bilgiler

Değişkenler		Ulaşılan Öğrenci Sayısı	
		f	%
Cinsiyet	Kadın	103	76.2
	Erkek	32	23.8
Sınıf	3. sınıf	76	56.3
	4.sınıf	59	43.7
Üniversite	Fırat Üniversitesi	57	42.2
	Erciyes Üniversitesi	32	23.7
	Cumhuriyet Üniversitesi	27	20.0
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	19	14.1
Toplam		135	100

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nicel veriler; Linda Darling-Hammond ve David Silvernail'in geliştirdiği Yıldırım ve Kalman (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yapılandırmacı Öğrenme İnanç Ölçeği ve Erdem ve Kocadere (2015) tarafından geliştirilmiş Öğretmeliğe Hazır Olma Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerin kullanımına dair gerekli izinler e-mail aracılığıyla alınmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise; araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

3.4.1. Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği

Bu çalışmada, Linda Darling-Hammond ve David Silvernail tarafından geliştirilmiş olan, Yıldırım ve Kalman (2017)'in Türkçe'ye uyarlanan Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu 20 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipindedir.

Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ile yapı geçerliliği incelenmiştir. AFA sonuçlarına göre ölçek dört faktörlüdür. Bu faktörler; Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma, Öğretim Sürecini Tasarlama, Teknopedagojik Yeterlik ve Öğreneni Anlamadır. Ölçüt geçerliği tespiti ölçeğin genel toplam puanı ile alt faktörleri arasındaki korelasyon incelenerek ortaya konulmuş ve alt faktörlerle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında; 35 madde olan ölçeğin ilk haline ilişkin Cronbach's Alpha (iç tutarlılık) güvenirlik katsayısı, 947 olarak hesaplanmıştır. Türkçe uyarlaması sonucu ölçeğin 20 maddelik haline ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı, 923 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları ,55 ile ,69 arasında değişmekte ve tüm korelasyonların, 01 düzeyinde anlamlı oldukları görülmektedir (Yıldırım ve Kalman, 2017).

3.4.2. Yapılandırmacı Öğrenme İnanç Ölçeği

Bu çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı süreçlere ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla Erdem ve Kocadere (2015) tarafından geliştirilmiş Yapılandırmacı

Öğrenme İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde olup 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 6 alt boyutu vardır. Bunlar; kompleks-bağlamsal düzenleme alt boyutu, aktif/manipülatif katılım alt boyutu, işbirlikli-diyaloğa dayalı ortam alt boyutu, amaçlı/anlamli etkinlikler alt boyutu, bilgiyi yapılandırma alt boyutu ve yansıtıcı düşünme alt boyutudur.

Yapılandırmacı öğrenme inanç ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik hesaplamaları yapılmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin Cronbach α güvenilirlik katsayısı $\alpha = .94$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise güvenilirlik katsayıları kompleks-bağlamsal boyutu için $\alpha = .82$; aktif / manipülatif boyutu için $\alpha = .79$; işbirlikli-diyaloğa dayalı boyutu için $\alpha = .81$; amaçlı / anlamli boyutu için $\alpha = .80$; bilgiyi yapılandırma boyutu için $\alpha = .79$ ve yansıtıcı düşünme boyutu için $\alpha = .85$ olarak bulunmuştur (Erdem ve Kocadere, 2015).

3.4.3. Görüşme Formu

Bu çalışmada araştırmacı tarafından veri çeşitliliği sağlamak ve nicel verileri desteklemek amacıyla hazırlanan 'Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretmenliğe Hazır Olma Görüşme Formu' kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle konu alanı ile alan taraması yoluyla veriler elde edilmiştir. Verilere neticesinde ortaya çıkan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir. Bu form 12 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Soruların 6 tanesi yapılandırmacı öğrenme ile ilgili, 6 tanesi öğretmenliğe hazır olma ile ilgilidir.

Geliştirilen görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından aktarılan bazı stratejiler kullanılmıştır. Bunlar;

1. Araştırma sonuçlarının gerçeği doğru temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemeleri istenmiştir.
2. Araştırmaya ait sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara varılabilmesi, aktarılabilmesi için verilere ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Ham veri ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş, okuyucuya yorum katmadan ve verinin aslına uygun biçimde aktarılmıştır.

3. Araştırma süresince gerçekleşen etkinliklerde tutarlı davranılıp davranılmadığını tespit etmek amacıyla dışarıdan birine tutarlılık incelemesi yaptırılmıştır.
4. Araştırmada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilere geri gidildiği zaman teyit edilip edilmediğine dair dışarıdan birine teyit incelemesi yaptırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen nicel verilerin analizi SPSS 22.0 paket programı ile yapılmıştır. Nicel verilerin istatistiksel çalışmasının yapılabilmesi için öncelikle normallik dağılıma bakılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Pallant (2015/2017) sosyal bilimlerde kullanılmak istenilen tekniğin varsayımlarının karşılanmaması sıklıkla rastlanıldığını ifade etmiştir. Bu durumlarda araştırmacılar tarafından kullanılabilecek bazı seçenekler olduğu, bazı araştırmacıların, pek çok yaklaşımın oldukça dirençli olduğunu, bazıları da ufak sapmaların iyi bir örneklem büyüklüğüne sahip olma durumunda önemli olmadığını savunduğunu belirtmiştir. Bu ifadelerden hareketle 410 öğretmen adayından oluşan örneklem büyüklüğünün geçerli sayılması sonucu araştırmaya parametrik testlerle devam edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle nicel verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistik tekniklerinin yanı sıra öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inancı ve mesleğe hazır olma durumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi, öğrencisi olunan üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ise; 1,00-5,00 arasındaki ortalama değerler “Hiç: 1.-1.80”, “Az: 1.81-2.60”, “Orta: 2.61-3.40”, “Çok: 3.41-4.20” ve “Tamamen: 4.21-5.00” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen nitel veriler QSR N-VİVO 12 programı ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizinde veriler betimsel analize göre daha derin incelemeye tutulmakta ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyeabilen kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilebilmektedir (Özsırkıntı ve diğerleri, 2014, s.318).

Nitel verilerin analizi yapılırken öncelikle kodlama yapılmıştır ve bu kodlar ortak temalar altında toplanmıştır. Araştırma verilerinin geçerliğini sağlayabilmek amacıyla veriler uzman bir araştırmacı tarafından tekrar kodlanmıştır. Yapılan kodlamanın ardından mevcut kodlar belirlenen temalar altında toplanmıştır. Temaların ortaya çıkması sonucu tekrarlanma sıklığı belirlenmiş ve elde edilen sonuçlar bu sıklıklar baz alınarak yorumlanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamına giren öğretmen adaylarının görüşlerine dair bulgular verilmiştir. Görüşler neticesinde yapılandırmacı öğrenme inancı ve öğretmenliğe hazır olma durumlarına ilişkin nicel ve nitel veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.1. Nicel Verilerin Bulguları ve Yorumları

‘Yapılandırmacı Öğrenme İnanç Ölçeği’ ve ‘Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği’ kapsamında yer alan maddelere verilen cevapların analizleri sunulmuştur.

4.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme İncına İlişkin Bulgular

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Kompleks - Bağlamsal Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Alt Ölçek	Madde No	Madde	$\bar{X}$	ss
Kompleks Bağlamsal Düzenleme	1	İlginç, gerçekçi problemler; araştırıp, tartışılmaya değer sorular üzerinde çalışılmalıdır.	4.19	.7353
	2	Ele alınan problemlerin yaşamla ve diğer derslerle ilişkisini kurmayı kolaylaştıran örneklerle, uygulamalara yer verilmelidir.	4.34	.6800
	3	Problemlerle ilgili farklı örnekler incelenmelidir.	4.33	.6463
	4	Problemlerin çözümü için farklı kaynaklardan ayrıntılı araştırmalar yapılmalıdır.	4.18	.7971
	5	Çözüm önerilerinin denenebileceği gerçekçi uygulamalar gerçekleştirilmelidir.	4.09	.8174
Toplam			4.23	.5705

Tablo 3’de öğretmen adaylarının kompleks - bağlamsal düzenleme alt boyutuna ilişkin görüşleri verilmiştir. Bu alt boyuta ait maddeler incelendiğinde öğretmen adaylarının, ‘İlginç, gerçekçi problemler; araştırıp, tartışılmaya değer sorular üzerinde çalışılmalıdır.’ ($\bar{X}=4.19$), ‘Problemlerin çözümü için farklı kaynaklardan ayrıntılı araştırmalar yapılmalıdır.’ ($\bar{X}=4.18$), ‘Çözüm önerilerinin denenebileceği gerçekçi uygulamalar gerçekleştirilmelidir.’ ($\bar{X}=4.09$) gibi yapılandırmacı öğrenme inancı ile ilgili görüşleri ‘çok’ düzeyinde kabul ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte ‘Ele alınan problemlerin yaşamla ve diğer derslerle ilişkisini kurmayı kolaylaştıran örneklerle, uygulamalara yer verilmelidir.’ ($\bar{X}=4.34$), ‘Problemlerle ilgili farklı örnekler incelenmelidir.’ ($\bar{X}=4.33$) şeklindeki görüşlerin ise ‘tamamen’ düzeyinde kabul edildiği görülmektedir. Bu alt boyuta ilişkin görüşlerin toplam aritmetik ortalaması dikkate alındığında ise ‘tamamen’ düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Kompleks - Bağlamsal Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X}$	ss	Sd	Levene		T
					f	p	
Cinsiyet	Kadın	312	4.26	.5261	408	5.633	.018
	Erkek	98	4.14	.6892			

Tablo 4’deki bulgular, öğretmen adaylarının kompleks – bağlamsal düzenleme alt boyutuna ait görüşlerinin cinsiyete [$t(408)=1.742$, $p=.018$] göre farklılaştığını göstermektedir. Kadın ($\bar{X}=4.26$) öğretmen adaylarının ‘tamamen’ düzeyinde, erkek ($\bar{X}=4.14$) öğretmen adaylarının ise ‘çok’ düzeyinde görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kompleks – bağlamsal düzenleme alt boyutuna ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testinde farklılık ortaya çıkması sonucu Mann Whitney U Testi (MWU Testi) yapılmıştır.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Kompleks - Bağlamsal Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin MWU Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	P
Cinsiyet	Kadın	312	208.46	65034.00	14370.000 .366
	Erkek	98	196.13	19221.00	

Tablo 5'teki MWU testi sonucuna göre cinsiyet değişkeni açısından kompleks–bağlamsal düzenleme alt boyutuna ait öğretmen adaylarının inançlarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir (MWU= 14370.000) Elde edilen bu bulgu, kadın ve erkek öğretmen adaylarının kompleks – bağlamsal düzenleme alt boyutuna ait görüşlerinin değişmediğini göstermektedir.

Tablo 6. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kompleks - Bağlamsal Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler		N	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		T
						f	p	
Sınıf	3.sınıf	202	4.26	.5063	408	4.186	.041	1.232
	4.sınıf	208	4.19	.6259				

Tablo 6'daki bulgulara göre adayların kompleks – bağlamsal düzenleme alt boyutuna ait görüşleri sınıf düzeyine [$t(408)=1.232$, $p=.041$] göre farklılaşmaktadır. 3.sınıftaki ($\bar{X}=4.26$) öğretmen adaylarının görüşleri 'tamamen' düzeyinde iken, 4.sınıftaki ($\bar{X}=4.19$) öğretmen adaylarının görüşlerinin 'çok' düzeyinde olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan farklılık sonucu Mann Whitney U Testi (MWU) yapılmıştır.

Tablo 7. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kompleks - Bağlamsal Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin MWU Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	P
Sınıf	3.Sınıf	202	209.08	42233.50	20285.500 .544
	4.Sınıf	208	202.03	42021.50	

Tablo 7'deki MWU testi incelendiğinde öğretmen adaylarının kompleks – bağlamsal düzenleme alt boyutuna ait inançlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir (MWU= 20285.500). Elde edilen bu bulgu, 3.sınıf ve 4.sınıf adaylarının kompleks – bağlamsal düzenleme alt boyutuna ait görüşlerinin değişmediğini göstermektedir.

Tablo 8. Üniversite Değişkenine Göre Kompleks - Bağlamsal Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Üniversite	Fırat Üniversitesi	60	4.14	.7522	3	.718	.541
	Erciyes Üniversitesi	124	4.22	.5099			
	Cumhuriyet Üniversitesi	166	4.26	.5469			
	Nevşehir Hacı Bektaş	60	4.24	.5478	406		
	Veli Üniversitesi						
Levene: 3.48, p=0.016							

Tablo 8'e göre, öğretmen adaylarının bu alt boyuta ilişkin görüşleri üniversite değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır [$F(3-406)=.718$, $p=.541$]. Aritmetik ortalamaların Fırat Üniversitesi'nde ($\bar{X}=4.14$) 'çok', Erciyes Üniversitesi ($\bar{X}=4.22$), Cumhuriyet Üniversitesi ($\bar{X}=4.26$) ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde ($\bar{X}=4.24$) 'tamamen' düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Cumhuriyet Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğrencilerinin kompleks – bağlamsal düzenleme alt boyutuna ait inançlarının Fırat Üniversitesi öğrencilerinin inançlarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak yapılan t testinde farklılık çıkması sonucu Kruskal Wallis Testi yapılmıştır.

Tablo 9. Üniversite Değişkenine Göre Kompleks - Bağlamsal Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Üniversite	n	Sıralar Ort.	sd	KWH	p
Fırat Üniversitesi	60	200.06	3	1.119	.773
Erciyes Üniversitesi	124	199.02			
Cumhuriyet Üniversitesi	166	212.62			
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	60	204.65			

Tablo 9'a göre, öğretmen adaylarının kompleks - bağlamsal düzenleme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin üniversite değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir [KWH (3)=1.119, p=.773].

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Aktif / Manipülatif Katılım Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Alt Ölçek	Madde No	Madde	$\bar{X}$	ss
Aktif / Manipülatif Katılım	6	Öğrencilere, derste kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri gerekçeleriyle açıklanmalıdır.	4.06	.8960
	7	Öğrenme ortamının düzenlenmesi konusunda öğrencilerin görüşleri alınmalıdır.	3.95	.8810
	8	Gerçekleştirilecek etkinlikler ve bunların düzenlenmesi konusunda öğrenci katkısı sağlanmalıdır.	4.11	.7962
	9	Öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içinden kendilerine uygun seçimler yapmasına fırsat sağlanmalıdır.	4.07	.8296
	10	Öğrenciler öğrenmelerini gösterebilecekleri uygun değerlendirme yolları seçebilmelidir.	4.12	.8276
Toplam			4.07	.6211

Tablo 10'da öğretmen adaylarının aktif/manipülatif katılım alt boyutuna ilişkin görüşleri verilmiştir. 'Öğrencilere, derste kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri gerekçeleriyle açıklanmalıdır.' ($\bar{X}$ =4.06), 'Öğrenme ortamının düzenlenmesi konusunda öğrencilerin görüşleri alınmalıdır.' ($\bar{X}$ =3.95), 'Gerçekleştirilecek etkinlikler ve bunların düzenlenmesi konusunda öğrenci katkısı sağlanmalıdır' ($\bar{X}$ =4.11), 'Öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içinden kendilerine uygun seçimler yapmasına fırsat sağlanmalıdır' ($\bar{X}$ =4.07) ve 'Öğrenciler öğrenmelerini gösterebilecekleri uygun değerlendirme yolları seçebilmelidir.' ($\bar{X}$ =4.12), maddelerine ait görüşlerinin 'çok' düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11.Cinsiyet Değişkenine Göre Aktif / Manipülatif Katılım Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t
						f	p	
Cinsiyet	Kadın	312	4.11	.5769	408	.729	.003	2.412
	Erkek	98	3.92	.7285				

Tablo 11'deki bulgular, öğretmen adaylarının aktif / manipülatif katılım alt boyutuna ait görüşlerinin cinsiyete $[t(408)=2.412, p=.003]$ göre farklılaştığını göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre aktif / manipülatif katılım alt boyutuna ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testinde farklılık ortaya çıkması sonucu Mann Whitney U Testi (MWU Testi) yapılmıştır.

Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine Göre Aktif / Manipülatif Katılım Alt Boyutuna İlişkin MWU Testi Sonuçları

	Değişkenler	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	P
Cinsiyet	Kadın	312	212.72	66369.00	13035.000	.027
	Erkek	98	182.51	17886.00		

Tablo 12'deki MWU testi sonucuna göre cinsiyet değişkeni açısından aktif / manipülatif katılım alt boyutuna ait öğretmen adaylarının inançlarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (MWU= 13035.000).

Sıralar toplamına bakıldığında, kadın öğretmen adaylarının, aktif / manipülatif katılım alt boyutuna ait inanç düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu farkın sebebi kadın öğretmen adaylarının, öğrenmenin verimliliği açısından erkek öğretmenlere kıyasla öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla etkin olmaları gerektiğini düşünmeleri olabilir.

Tablo 13.Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Aktif / Manipülatif Katılım Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss	Sd	Levene		t
						f	p	
Sınıf	3.sınıf	202	4.11	.5544	408	8.981	.003	1.535
	4.sınıf	208	4.02	.6778				

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının aktif / manipülatif katılım alt boyutuna ait görüşlerinin sınıf düzeyine [$t(408)=1.535$, $p=.003$] göre farklılaştığı görülmektedir. Sınıf değişkenine göre aktif/manipülatif katılım alt boyutuna ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testinde farklılık ortaya çıkması sonucu Mann Whitney U Testi (MWU Testi) yapılmıştır.

Tablo 14.Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Aktif / Manipülatif Katılım Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız MWU Testi Sonuçları

Değişkenler		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	P
Sınıf	3.Sınıf	202	212.07	42838.00	19681.000	.266
Düzeyi	4.Sınıf	208	199.12	41417.00		

Tablo 14'teki MWU testi sonucuna göre sınıf düzeyi değişkeni açısından aktif / manipülatif katılım alt boyutuna ait öğretmen adaylarının inançlarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir (MWU= 19681.000). Elde edilen bu bulgu, 3.sınıf ve 4.sınıf öğretmen adaylarının bu alt boyuta ait görüşlerinin değişmediğini göstermektedir.

Tablo 15.Üniversite Değişkenine Göre Aktif / Manipülatif Katılım Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	
Üniversite	Fırat Üniversitesi	60	3.96	.8071	3	1.345	.259
	Erciyes Üniversitesi	124	4.06	.5261			
	Cumhuriyet Üniversitesi	166	4.13	.6398			
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	60	4.01	.5244	406		
	Levene: 4.19 p=0.006						

Tablo 15'e göre öğretmen adaylarının aktif / manipülatif katılım alt boyutuna ilişkin görüşlerinin üniversite değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. $[F(3-406)=1.345, p=.259]$. Öğretmen adaylarının görüşlerine ait aritmetik ortalamaların Fırat Üniversitesi'nde ($\bar{x}=3.96$), Erciyes Üniversitesi ($\bar{x}=4.06$), Cumhuriyet Üniversitesi ($\bar{x}=4.13$) ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde ($\bar{x}=4.01$) 'çok' düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Üniversite değişkenine göre yapılan öğretmen adaylarının aktif / manipülatif katılım alt boyutuna ilişkin t testinde farklılık çıkması sonucu Kruskal Wallis Testi yapılmıştır.

Tablo 16. Üniversite Değişkenine Göre Aktif / Manipülatif Katılım Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Üniversite	n	Sıralar ortalaması	sd	KWH	p
Fırat Üniversitesi	60	197.24	3	4.472	.215
Erciyes Üniversitesi	124	197.88			
Cumhuriyet Üniversitesi	166	220.04			
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	60	189.28			

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmen adaylarının aktif / manipülatif katılım alt boyutuna ilişkin görüşleri üniversite değişkenine göre farklılaşmamaktadır $[KWH(3)=1.119, p=.773]$.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının İşbirliği - Diyaloga Dayalı Ortam Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Alt Ölçek	Madde No	Madde	$\bar{X}$	ss
İşbirliği - Diyaloga Dayalı Ortam	11	Grup çalışmaları yapılmalıdır.	3.97	.8372
	12	Öğrencilerin birlikte problem çözmeleri sağlanmalıdır.	4.06	.8126
	13	Öğrenciler problemleri nasıl çözdükleri konusunda birbirlerine açıklama yapmaya özendirilmelidir	3.95	.8203
	14	Öğrencilerin oluşturdukları anlamları/öğrenmelerini birbirleriyle paylaşmaları için fırsatlar yaratılmalıdır.	4.10	.7744
Toplam			4.02	.6211

Tablo 17’de öğretmen adaylarının işbirliği - diyaloga dayalı ortam alt boyutuna ilişkin bulgular verilmiştir. Öğretmen adaylarının ‘Grup çalışmaları yapılmalıdır.’ ($\bar{x}$ =3.97), ‘Öğrencilerin birlikte problem çözmeleri sağlanmalıdır.’ ($\bar{x}$ =4.06), ‘Öğrenciler problemleri nasıl çözdükleri konusunda birbirlerine açıklama yapmaya özendirilmelidir.’ ($\bar{x}$ =3.95), ‘Öğrencilerin oluşturdukları anlamları/öğrenmelerini birbirleriyle paylaşmaları için fırsatlar yaratılmalıdır.’ ($\bar{x}$ =4.10) maddelerine ait görüşlerinin ‘çok’ düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 18.Cinsiyet Değişkenine Göre İşbirliği - Diyaloga Dayalı Ortam Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	n	$\bar{x}$	Ss	sd	Levene		t
					f	p	
Cinsiyet	Kadın	312	4.03	.6160	408	1.569	.211
	Erkek	98	3.99	.6725			

Tablo 18’e göre öğretmen adaylarının işbirliği – diyaloga dayalı ortam alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete [t(408)=564, p=.211] göre farklılaşmamaktadır. Hem kadın ($\bar{x}$ =4.03) öğretmen adayları hem de erkek ($\bar{x}$ =3.99) öğretmen adaylarına ait görüşlerin ‘çok’ düzeyinde toplandığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 19. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İşbirliği - Diyaloga Dayalı Ortam Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	n	$\bar{x}$	ss	sd	Levene		t
					f	p	
Sınıf	3.sınıf	202	4.07	.5663	408	7.674	.006
	4.sınıf	208	3.97	.6827			

Tablo 19 incelendiğinde öğretmen adaylarının işbirliği – diyaloga dayalı ortam alt boyutuna ait görüşleri sınıf düzeyine [t(408)=1.644, p=.006] göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Sınıf değişkenine göre işbirliği – diyaloga dayalı ortam alt boyutuna ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testinde farklılık ortaya çıkması sonucu Mann Whitney U Testi (MWU Testi) yapılmıştır.

Tablo 20. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İşbirliği - Diyaloga Dayalı Ortam Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Değişkenler	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	P
Sınıf	3.Sınıf	202	213.11	43048.50	19470.500	.196
Düzeyi	4.Sınıf	208	198.11	41206.50		

Tablo 20'deki MWU testi sonucuna göre sınıf düzeyi değişkeni açısından işbirliği–diyaloga dayalı ortam alt boyutuna ait öğretmen adaylarının inançlarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır (MWU=19470.500). Elde edilen bu bulgu, 3.sınıf ve 4.sınıf öğretmen adaylarının işbirliği – diyaloga dayalı ortam alt boyutuna ait görüşlerinin değişmediğini göstermektedir.

Tablo 21. Üniversite Değişkenine Göre İşbirliği - Diyaloga Dayalı Ortam Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	
Üniversite	Fırat Üniversitesi	60	4.02	.7296	3	1.587	.192
	Erciyes Üniversitesi	124	4.02	.6337			
	Cumhuriyet Üniversitesi	166	4.08	.5904	406		
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	60	3.87	.6080			
	Levene: 1.37 p=.251						

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmen adaylarının işbirliği – diyaloga dayalı ortam alt boyutuna ilişkin görüşlerinin üniversite değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(3-406)=1.587$ p=.192]. Elde edilen görüşlere ait aritmetik ortalamaların Fırat Üniversitesi'nde ($\bar{X}=4.02$), Erciyes Üniversitesi ($\bar{X}=4.02$), Cumhuriyet Üniversitesi ($\bar{X}=4.08$) ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde ($\bar{X}=3.87$) 'çok' düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, üniversite değişkenine bağlı olarak öğretmen adaylarının işbirliği – diyaloga dayalı ortama ilişkin görüşlerinin değişmediği ifade edilebilir.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Amaçlı / Anlamli Etkinlikler Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Alt Ölçek	Madde No	Madde	$\bar{X}$	ss
Amaçlı / Anlamli Etkinlikler	15	Öğrenciler öğrendiklerinin gerçek yaşamla ilişkisini kurabilmelidir.	4.38	.7116
	16	Öğrenciler öğrendiklerini diğer derslerde kullanabilmelidir.	4.27	.8062
	17	Diğer derslerde öğrenilenlerin kullanılabileceği uygulamalara yer verilmelidir.	4.13	.7674
Toplam			4.26	.6196

Tablo 22’de öğretmen adaylarının amaçlı / anlamli etkinlikler alt boyutuna ilişkin görüşleri sunulmuştur. Öğretmen adaylarının ‘Öğrenciler öğrendiklerinin gerçek yaşamla ilişkisini kurabilmelidir.’ ($\bar{X}=4.38$), ‘Öğrenciler öğrendiklerini diğer derslerde kullanabilmelidir.’ ($\bar{X}=4.27$) maddelerine ait görüşlerin ‘tamamen’ düzeyinde, ‘Diğer derslerde öğrenilenlerin kullanılabileceği uygulamalara yer verilmelidir.’ ($\bar{X}=4.13$), maddesine ait görüşlerinin ‘çok’ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu alt boyuta ait toplam görüşlerin ise ‘tamamen’ düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 23. Cinsiyet Değişkenine Göre Amaçlı / Anlamli Etkinlikler Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler		n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t
						f	p	
Cinsiyet	Kadın	312	4.28	.5952	408	2.434	.120	1.290
	Erkek	98	4.19	.6885				

Tablo 23 incelendiğinde öğretmen adaylarının işbirliği – diyaloga dayalı ortam al boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyete [$t(408)=1.290$, $p=.120$] göre farklılaşmadığı görülmektedir. Kadın ($\bar{X}=4.28$) öğretmen adayları ‘tamamen’ düzeyinde, erkek ($\bar{X}=4.19$) öğretmen adaylarının görüşleri ise ‘çok’ düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 24. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Amaçlı / Anlamli Etkinlikler Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t
					f	p	
Sınıf	3.sınıf	202	4.33	.5428	408	9.769	.002
	4.sınıf	208	4.19	.6796			

Tablo 24 incelendiğinde öğretmen adaylarının amaçlı/anlamli etkinlikler alt boyutuna ait görüşleri sınıf düzeyine $[t(408)=2.229, p=.002]$ göre anlamli olarak farklılaşmaktadır. 3.sınıf ($\bar{X}=4.33$) öğretmen adaylarının görüşleri ‘tamamen’ düzeyinde iken 4.sınıf ($\bar{X}=4.19$) öğretmen adaylarının görüşlerinin de ‘çok’ düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre bu alt boyuta ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testinde farklılık ortaya çıkması sonucu Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 25. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Amaçlı / Anlamli Etkinlikler Alt Boyutuna İlişkin MWU Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	P
Sınıf	3.Sınıf	202	215.57	18974.500	.084
Düzeyi	4.Sınıf	208	195.72		

Tablo 25’teki MWU testi sonucuna göre öğretmen adaylarının amaçlı/anlamli etkinlikler alt boyutuna ait inançlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamli biçimde farklılaşmadığı görülmektedir (MWU= 18974.500). Elde edilen bu bulgu, 3.sınıf ve 4.sınıf öğretmen adaylarının bu alt boyuta ait görüşlerinin değişmediğini göstermektedir.

Tablo 26. Üniversite Değişkenine Göre Amaçlı / Anlamlı Etkinlikler Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Üniversite	Fırat Üniversitesi	60	4.12	.7392	3.338	.019
	Erciyes Üniversitesi	124	4.29	.5600		
	Cumhuriyet Üniversitesi	166	4.34	.5887		
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	60	4.11	.6514		
	Levene: 3.34 p=.017					

Tablo 26'ya göre öğretmen adaylarının amaçlı /anlamlı etkinlikler alt boyutuna ilişkin görüşleri üniversite değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.[F(3-406)=3.338 p=.019]. Öğretmen adaylarının görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan Fırat Üniversitesi ($\bar{X}$ =4.12) ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde ($\bar{X}$ =4.11) 'çok' düzeyinde, Erciyes Üniversitesi ($\bar{X}$ =4.29) ve Cumhuriyet Üniversitesi'nde ($\bar{X}$ =4.34) ise 'tamamen' düzeyinde olduğu görülmektedir. Üniversite değişkenine göre yapılan öğretmen adaylarının amaçlı /anlamlı etkinlikler alt boyutuna ilişkin t testinde farklılık çıkması sonucu Kruskall Wallis Testi yapılmıştır.

Tablo 27. Üniversite Değişkenine Göre Amaçlı / Anlamlı Etkinlikler Alt Boyutuna İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Üniversite	n	Sıralar ort.	sd	KWH	p	MWU
Fırat Üniversitesi	60	185.76	3	9.645	.022	1-3
Erciyes Üniversitesi	124	206.51				
Cumhuriyet Üniversitesi	166	222.96				
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	60	174.83				

Tablo 27 incelendiğinde öğretmen adaylarının üniversite değişkeni açısından amaçlı/anlamlı etkinlikler alt boyutuna ilişkin görüşlerinde yapılan Kruskall Wallis Testi sonucu anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [KWH (3)=9.645, p=.022]. Bu farklılık sonucu yapılan MWU testinde ise Fırat Üniversitesi ile Cumhuriyet Üniversitesi ve Cumhuriyet Üniversitesi ile Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulguya göre Cumhuriyet Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının yapılandırmacı

öğrenmenin amaçlı/anlamalı etkinlikler alt boyutuna ilişkin inanç düzeylerinin, Fırat Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Cumhuriyet Üniversitesi'nde Fırat Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'ne kıyasla etkinlik temelli öğretime daha fazla yer verildiği yorumu yapılabilir.

Tablo 28. Öğretmen Adaylarının Bilgiyi Yapılandırma Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Alt Ölçek	Madde No	Madde	$\bar{X}$	ss
Bilgiyi Yapılandırma	18	Öğrencilerin ön bilgileri (okul dışında ya da diğer derslerde kazanılmış olsa da) değerlendirilmelidir.	3.98	.8078
	19	Diğerlerinin görüşlerini dikkate alma, bu görüşlerden yararlanma yolları örneklenmelidir.	4.06	.7943
	20	Farklı kaynaklardan yararlanma yolları örneklenmelidir.	4.19	.7773
	21	Açık uçlu, yorum gerektiren sorularla öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmaları sağlanmalıdır.	4.17	.7521
Toplam			4.10	.5918

Tablo 28'de öğretmen adaylarının bilgiyi yapılandırma alt boyutuna ilişkin görüşleri görülmektedir. 'Öğrencilerin ön bilgileri (okul dışında ya da diğer derslerde kazanılmış olsa da) değerlendirilmelidir.' ($\bar{X}=3.98$), 'Diğerlerinin görüşlerini dikkate alma, bu görüşlerden yararlanma yolları örneklenmelidir.' ($\bar{X}=4.06$), 'Farklı kaynaklardan yararlanma yolları örneklenmelidir.' ($\bar{X}=4.19$), 'Açık uçlu, yorum gerektiren sorularla öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmaları sağlanmalıdır.' ($\bar{X}=4.17$) maddelerine ait görüşlerinin 'çok' düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu alt boyuta ait toplam görüşlerin ise 'çok' düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 29. Cinsiyet Değişkenine Göre Bilgiyi Yapılandırma Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t
					f	p	
Cinsiyet	Kadın	312	4.12	.5695	408	1.095	.296
	Erkek	98	4.03	.6557			

Tablo 29 incelendiğinde öğretmen adaylarının bilgiyi yapılandırma alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyete [$t(408)=1.388, p=.296$] göre farklılaşmadığı görülmektedir. Hem kadın ($\bar{X}=4.12$) öğretmen adayların görüşleri hem de erkek ($\bar{X}=4.03$) öğretmen adayların görüşleri ise ‘çok’ düzeyinde toplanmıştır.

Tablo 30. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Bilgiyi Yapılandırma Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t
					f	p	
Sınıf	3.sınıf	202	4.15	.5514	408	1.147	.285
	4.sınıf	208	4.05	.6263			

Tablo 30’a göre öğretmen adaylarının bilgiyi yapılandırma alt boyutuna ait görüşleri sınıf düzeyine [$t(408)=1.147, p=.285$] göre farklılaşmamaktadır. 3.sınıf ($\bar{X}=4.15$) ve 4.sınıf ($\bar{X}=4.05$) öğretmen adaylarının görüşlerinin de ‘çok’ düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle bilgiyi yapılandırma boyutuna ait inançların sınıf düzeyine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 31. Üniversite Değişkenine Göre Bilgiyi Yapılandırma Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	
Üniversite	Fırat Üniversitesi	60	3.92	.8031	3	3.399	.018
	Erciyes Üniversitesi	124	4.09	.5310			
	Cumhuriyet Üniversitesi	166	4.19	.5366	406		
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	60	4.06	.5746			
	Levene: 4.77 p=.003						

Tablo 31’e göre öğretmen adaylarının bilgiyi yapılandırma alt boyutuna ilişkin görüşlerinin üniversite değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [$F(3-406)=3.399, p=.003$]. Fırat Üniversitesi ($\bar{X}=3.92$), Erciyes Üniversitesi ($\bar{X}=4.09$), Cumhuriyet Üniversitesi ($\bar{X}=4.19$) ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ($\bar{X}=4.06$) ile öğretmen adaylarının görüşlerinin ‘çok’ düzeyinde

olduğu tespit edilmiştir. Yapılan t testinde öğretmen adaylarının bilgiyi yapılandırma alt boyutuna ilişkin görüşlerinin farklılık çıkması sonucu Kruskal Wallis Testi yapılmıştır.

Tablo 32. Üniversite Değişkenine Göre Bilgiyi Yapılandırma Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Üniversite	n	Sıralar Ort.	sd	KWH	p
Fırat Üniversitesi	60	183.80	3	6.044	.109
Erciyes Üniversitesi	124	198.07			
Cumhuriyet Üniversitesi	166	221.82			
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	60	197.39			

Tablo 32’ye göre, öğretmen adaylarının aktif / manipülatif katılım alt boyutuna ilişkin görüşleri üniversite değişkenine göre farklılaşmamaktadır [KWH (3)=6.044 p=.773].

Tablo 33. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Alt Ölçek	Madde No	Madde	$\bar{X}$	ss
Yansıtıcı Düşünme	22	Öğrencilere kendi öğrenme yollarını keşfetmeleri konusunda destek sunulmalıdır.	4.33	.7254
	23	Öğrencilere etkinlikleri tamamlamak için ihtiyaç duydukları zamanı belirleme becerisini geliştirmeleri konusunda destek sunulmalıdır.	4.18	.7816
	24	Öğrencilere öz değerlendirmelerle kendi öğrenmelerini değerlendirme fırsatları verilmelidir.	4.20	.7608
	25	Öğrencilere akranlarını ve dersi, ölçüt geliştirerek değerlendirmeleri konusunda fırsatlar verilmelidir.	4.11	.8070
	26	Öğrencilere, kendimize ilişkin değerlendirmelerden yararlanma yolları örneklenmelidir.	4.13	.8078
Toplam			4.19	.6200

Tablo 33’te öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme alt boyutuna ilişkin görüşleri verilmiştir. ‘Öğrencilere kendi öğrenme yollarını keşfetmeleri konusunda

destek sunulmalıdır.’ ($\bar{x}=4.33$) maddesine ait görüşler ‘tamamen’ düzeyinde iken, ‘Öğrencilere etkinlikleri tamamlamak için ihtiyaç duydukları zamanı belirleme becerisini geliştirmeleri konusunda destek sunulmalıdır.’ ($\bar{x}=4.18$), ‘Öğrencilere öz değerlendirmelerle kendi öğrenmelerini değerlendirme fırsatları verilmelidir.’($\bar{x}=4.20$), ‘Öğrencilere akranlarını ve dersi, ölçüt geliştirerek değerlendirmeleri konusunda fırsatlar verilmelidir.’ ($\bar{x}=4.11$) ve ‘Öğrencilere, kendimize ilişkin değerlendirmelerden yararlanma yolları örneklenmelidir.’ ($\bar{x}=4.13$), maddelerine ait görüşlerinin ‘çok’ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu alt boyuta ait toplam görüşlerin ise ‘çok’ düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 34. Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler		n	$\bar{x}$	ss	sd	Levene		t
						f	p	
Cinsiyet	Kadın	312	4.22	.6014	408	1.000	.318	1.699
	Erkek	98	4.10	.6705				

Tablo 34’e göre öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete [$t(408)=1.000$, $p=.318$] göre farklılaşmamaktadır. Kadın ($\bar{x}=4.22$) öğretmen adayların görüşleri ‘tamamen’ düzeyinde, erkek ($\bar{x}=4.10$) öğretmen adayların görüşleri ise ‘çok’ düzeyinde toplanmıştır.

Tablo 35. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler		n	$\bar{x}$	ss	sd	Levene		t
						f	p	
Sınıf	3.sınıf	202	4.22	.5530	408	6.122	.014	.937
	4.sınıf	208	4.16	.6788				

Tablo 35 incelendiğinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme alt boyutuna ait görüşleri sınıf düzeyine [$t(408)=937$, $p=.014$] göre farklılaştığı görülmektedir. 3.sınıf ($\bar{x}=4.22$) öğretmen adaylarının görüşleri ‘tamamen’ düzeyinde iken 4.sınıf ($\bar{x}=4.16$) öğretmen adaylarının görüşlerinin de ‘çok’ düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre yansıtıcı düşünme alt boyutuna ilişkin yapılan bağımsız gruplar

t testinde farklılık ortaya çıkması sonucu Mann Whitney U Testi (MWU Testi) yapılmıştır.

Tablo 36. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Alt Boyutuna İlişkin MWU Testi Sonuçları

	Değişkenler	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	P
Sınıf	3.Sınıf	202	207.72	41960.00	20559.000	.706
Düzeyi	4.Sınıf	208	203.34	42295.00		

Tablo 36'ya göre sınıf düzeyi değişkeni amaçlı/anlamli etkinlikler alt boyutuna ait öğretmen adaylarının inançlarının istatistiksel açıdan anlamli biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir (MWU= 20559.000). Elde edilen bu bulgu, 3.sınıf ve 4.sınıf öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme alt boyutuna ait görüşlerinin değişmediğini göstermektedir.

Tablo 37. Üniversite Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Üniversite	Fırat Üniversitesi	60	4.12	.7760	3	1.960 .119
	Erciyes Üniversitesi	124	4.15	.5978		
	Cumhuriyet Üniversitesi	166	4.28	.5771	406	
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	60	4.10	.5897		
	Levene: 2.472 , p=.061					

Tablo 37'ye göre öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme alt boyutuna ilişkin görüşleri üniversite değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. [F(3-406)=1.960, p=.119]. Fırat Üniversitesi ($\bar{X}$ =4.12), Erciyes Üniversitesi ($\bar{X}$ =4.15) ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'ndeki ($\bar{X}$ =4.06) öğretmen adaylarının görüşlerinin 'çok' düzeyinde olduğu görülmektedir. Cumhuriyet Üniversitesi'ndeki ($\bar{X}$ =4.28) öğretmen adaylarının görüşlerinin ise 'tamamen' düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin inançlarının diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

4.1.2. Öğretmenliğe Hazır Olmaya İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarına uygulanan ‘Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği’ neticesinde elde edilen veriler ölçeğin alt boyutları başlıklarında tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 38. Öğretmen Adaylarının Öğreneni Anlama Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Alt Ölçek	Madde No	Madde	$\bar{X}$	ss
Öğreneni Anlama	1	Alanla ilgili kavramları, bilgileri vet becerileri öğrencilerin anlayabileceği şekilde öğretebilme	3.68	.8034
	2	Sınıftaki öğrencilerin ne Kadar öğrendiğini anlayabilme	3.90	.7635
	3	Öğrenciler için uğraştırıcı, uygun öğrenme vet başarı beklentileri oluşturabilme	3.72	.7521
Toplam			3.77	.6244

Tablo 38’de öğretmen adaylarının öğreneni anlama alt boyutuna ilişkin görüşleri görülmektedir. ‘Alanla ilgili kavramları, bilgileri vet becerileri öğrencilerin anlayabileceği skilled öğretebilme’ ($\bar{X}=3.68$), ‘Sınıftaki öğrencilerin ne Kadar öğrendiğini anlayabilme’ ($\bar{X}=3.90$), ‘Öğrenciler için uğraştırıcı, uygun öğrenme vet başarı beklentileri oluşturabilme’ ($\bar{X}=4.20$), ‘Öğrencilere akranlarını ve dersi, ölçüt geliştirerek değerlendirmeleri konusunda fırsatlar verilmelidir.’ ($\bar{X}=3.72$) bu alt boyuta ait toplam görüşlerin ise ‘çok’ düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 39. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğreneni Anlama Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler		n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t
						f	p	
Cinsiyet	Kadın	312	3.81	.5909	408	2.893	.090	2.586
	Erkek	98	3.63	.7058				

Tablo 39’a göre öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete [$t(408)=2.586$, $p=.090$] göre farklılaşmamaktadır. Kadın ($\bar{X}=3.81$)

öğretmen adayların görüşleri ‘tamamen’ düzeyinde, erkek ($\bar{x}=3.63$) öğretmen adayların görüşleri ise ‘çok’ düzeyinde toplanmıştır.

Tablo 40. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğreneni Anlama Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	n	$\bar{x}$	ss	sd	Levene		t
					f	p	
Sınıf	3.sınıf	200	3.69	.5695	408	2.107	.147
	4.sınıf	210	3.85	.6641			

Tablo 40’a göre öğretmen adaylarının öğreneni anlama alt boyutuna ait görüşleri sınıf düzeyine [$t(408)=-2.678$, $p=.147$] göre farklılaşmamaktadır. 3.sınıf ($\bar{x}=3.69$) ve 4.sınıf ($\bar{x}=3.85$) öğretmen adaylarının görüşlerinin de ‘çok’ düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre öğretmenliğe hazır olma durumları öğreneni anlama alt boyutunun sınıf düzeyine göre değişiklik göstermediği söylenebilir.

Tablo 41. Üniversite Değişkenine Göre Öğreneni Anlama Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	
Üniversite	Fırat Üniversitesi	60	3.67	.6915	3	1.857	.136
	Erciyes Üniversitesi	124	3.83	.5566			
	Cumhuriyet Üniversitesi	166	3.80	.6065	406		
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	60	3.65	.7168			
	Levene: 1.150 , p=.329						

Tablo 41 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğreneni anlama alt boyutuna ilişkin görüşleri üniversite değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. [$F(3-406)=1.857$, $p=.136$]. Fırat Üniversitesi ($\bar{x}=3.67$), Erciyes Üniversitesi ($\bar{x}=3.83$) ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’ndeki ($\bar{x}=3.80$) , Cumhuriyet Üniversitesi’ndeki ($\bar{x}=3.65$) öğretmen adaylarının görüşlerinin ise ‘çok’ düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle üniversite değişkenine göre öğretmenliğe hazır olma durumları öğreneni anlama alt boyutunun değişmediği ifade edilebilir.

Tablo 42. Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Alt Ölçek	Madde No	Madde	$\bar{X}$	ss
Etkili Öğren Ortamı Oluşturma	4	Öğrencilerin ailevi ve kültürel arka planlarının öğrenmelerini nasıl etkileyeceğini anlayabilme	3.98	.8196
	5	Özel öğrenme ihtiyaçlarını veya güçlüklerini tanımlayabilme ve bunlara odaklanabilme	3.64	.8951
	6	Farklı öğretimsel amaçlar için uygun öğretim stratejileri seçebilme	3.88	.8179
	7	Öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek öğretim stratejileri seçebilme	3.95	.7930
	8	Öğrencilerin hem bağımsız olarak hem de grup içinde öğrenmesini sağlayabilme	3.99	.7612
	9	Konu alanı bilgisini, eğitim programını ve öğrenci gelişimini kullanarak öğretim sürecini planlayabilme	3.79	.8306
Toplam			3.87	.6071

Tablo 42’de ‘Öğrencilerin ailevi ve kültürel arka planlarının öğrenmelerini nasıl etkileyeceğini anlayabilme’ ($\bar{X}=3.98$), ‘Özel öğrenme ihtiyaçlarını veya güçlüklerini tanımlayabilme ve bunlara odaklanabilme’ ($\bar{X}=3.64$), ‘Farklı öğretimsel amaçlar için uygun öğretim stratejileri seçebilme’ ($\bar{X}=3.88$), ‘Öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek öğretim stratejileri seçebilme’ ($\bar{X}=3.95$), ‘Öğrencilerin hem bağımsız olarak hem de grup içinde öğrenmesini sağlayabilme’ ($\bar{X}=3.99$) ve ‘Konu alanı bilgisini, eğitim programını ve öğrenci gelişimini kullanarak öğretim sürecini planlayabilme’ ($\bar{X}=3.79$) maddelerine ait görüşlerin ‘çok’ düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 43. Cinsiyet Değişkenine Göre Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler		n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t
						f	p	
Cinsiyet	Kadın	312	3.92	.5792	408	1.175	.279	2.905
	Erkek	98	3.72	.6683				

Tablo 43 incelendiğinde öğretmen adaylarının etkili öğrenme ortamı oluşturma alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete [$t(408)=2.905$, $p=.279$] göre farklılaşmamaktadır.

Hem kadın ($\bar{x}=3.92$) öğretmen adayların hem de erkek ($\bar{x}=3.72$) öğretmen adayların görüşleri ‘çok’ düzeyinde toplanmıştır.

Tablo 44. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	n	$\bar{x}$	ss	sd	Levene		t
					f	p	
Sınıf	3.sınıf	200	3.85	.5295	408	6.217	.013
	4.sınıf	210	3.89	.6235			

Tablo 44’e göre öğretmen adaylarının etkili öğrenme ortamı oluşturma alt boyutuna ait görüşleri sınıf düzeyine [$t(408)=-629$, $p=.013$] göre farklılaşmaktadır. 3.sınıf ($\bar{x}=3.85$) ve 4.sınıf ($\bar{x}=3.89$) öğretmen adaylarının görüşlerinin de ‘çok’ düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan t testinde farklılık çıkması sonucu Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 45. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin MWU Testi Sonuçları

Değişkenler		n	Sıra Ort.	SıraTop.	MWU	P
Sınıf	3.Sınıf	202	198.27	39653.50	19553.500	.226
	4.Sınıf	208	212.39	44601.50		

Tablo 45’te sınıf düzeyi değişkeni açısından etkili öğrenme ortamı oluşturma alt boyutuna ait öğretmen adaylarının inançlarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir (MWU= 19553.500).

Tablo 46. Üniversite Değişkenine Göre Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	
Üniversite	Fırat Üniversitesi	60	3.82	.6798	3	1.542	.203
	Erciyes Üniversitesi	124	3.88	.5429			
	Cumhuriyet Üniversitesi	166	3.93	.5885	406		
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	60	3.75	.6933			
	Levene: 1.14 , p=.331						

Tablo 46’da öğretmen adaylarının etkili öğrenme ortamı oluşturma alt boyutuna ilişkin görüşlerinin üniversite değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir [F(3-406)=1.542, p=.203]. Fırat Üniversitesi($\bar{x}$ =3.82), Erciyes Üniversitesi ($\bar{x}$ =3.88), Cumhuriyet Üniversitesi ($\bar{x}$ =3.93) ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’ndeki ($\bar{x}$ =3.75) öğretmen adaylarının görüşlerinin ‘çok’ düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 47. Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecini Tasarlama Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Alt Ölçek	Madde No	Madde	$\bar{X}$	ss
Öğretim Sürecini Tasarlama	10	Sosyal gelişimi ve grup sorumluluğunu geliştiren bir sınıf ortamı oluşturabilme	3.89	.8328
	11	Öğrencilerin öğrenmesine ve davranışlarına rehberlik etmek amacıyla etkili sözel ve sözel olmayan iletişim stratejileri kullanabilme	3.89	.7787
	12	Öğrencilerin farklı şekillerde öğrenmesini teşvik etmek amacıyla soruları kullanabilme	3.93	.8173
	13	Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilme	3.92	.7965
	14	Öğrencileri, farklı fikirleri düşünmesi, sorgulaması ve yorumlaması konusunda teşvik edebilme	4.00	.7942
	15	Öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilme	3.93	.8569
Toplam			3.87	.6071

Tablo 47’ye göre ‘Sosyal gelişimi ve grup sorumluluğunu geliştiren bir sınıf ortamı oluşturabilme’($\bar{x}$ =3.89), ‘Öğrencilerin öğrenmesine ve davranışlarına rehberlik etmek amacıyla etkili sözel ve sözel olmayan iletişim stratejileri kullanabilme’ ($\bar{x}$ =3.89), ‘Öğrencilerin farklı şekillerde öğrenmesini teşvik etmek amacıyla soruları kullanabilme’($\bar{x}$ =3.93), ‘Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilme’ ($\bar{x}$ =3.92), ‘Öğrencileri, farklı fikirleri düşünmesi, sorgulaması ve yorumlaması konusunda teşvik edebilme’($\bar{x}$ =4.00) ve ‘Öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilme’($\bar{x}$ =3.93) maddelerine ilişkin görüşlerin ‘çok’ düzeyinde tespit edilmiştir.

Tablo 48. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sürecini Tasarlama Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler		n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t
						f	p	
Cinsiyet	Kadın	312	3.97	.5856	408	1.240	.266	2.802
	Erkek	98	3.78	.6775				

Tablo 48’e göre öğretmen adaylarının öğretim sürecini tasarlama alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyete $[t(408)=2.802, p=.266]$ göre farklılaşmadığı görülmektedir. Kadın ($\bar{X}=3.97$) ve erkek ($\bar{X}=3.78$) öğretmen adaylarının ‘çok’ düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle cinsiyet değişkenine yönelik öğretim sürecini tasarlama durumlarının değişmediği ifade edilebilir.

Tablo 49. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğretim Sürecini Tasarlama Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler		n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t
						f	p	
Sınıf	3.sınıf	200	3.92	.5598	408	2.268	.133	-.190
	4.sınıf	210	3.93	.6624				

Tablo 49 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretim sürecini tasarlama alt boyutuna ait görüşleri sınıf düzeyine $[t(408)=-.190, p=.133]$ göre farklılaşmadığı görülmektedir. 3.sınıf ($\bar{X}=3.92$) ve 4.sınıf ($\bar{X}=3.93$) öğretmen adaylarının görüşlerinin de ‘çok’ düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 50. Üniversite Değişkenine Göre Öğretim Sürecini Tasarlama Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	
Üniversite	Fırat Üniversitesi	60	3.93	.7327	3	1.556	.200
	Erciyes Üniversitesi	124	3.96	.5149			
	Cumhuriyet Üniversitesi	166	3.93	.6190			
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	60	3.77	.6486	406		
	Levene:2.27, p=.079						

Tablo 50'ye göre öğretmen adaylarının öğretim sürecini tasarlama alt boyutuna ilişkin görüşleri üniversite değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır [F(3-406)=1.556, p=.200]. Fırat Üniversitesi ($\bar{x}$ =3.93), Erciyes Üniversitesi ($\bar{x}$ =3.96), , Cumhuriyet Üniversitesi ($\bar{x}$ =3.93) ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'ndeki ($\bar{x}$ =3.77) adayların görüşlerinin 'çok' düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının öğretim sürecini tasarlamaya ilişkin görüşleri üniversiteye göre değişiklik göstermemektedir.

Tablo 51. Öğretmen Adaylarının Teknopedagogik Yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Alt Ölçek	Madde No	Madde	$\bar{X}$	ss
Teknope- dogojik Yeterlik	16	Öğrencinin ilgisini ve öğrenme düzeyini artırabilme	3.93	.8280
	17	Araştırma ve analiz yapmayı destekleyebilme (internet aracılığıyla)	3.92	.8858
	18	Öğrenci başarısını değerlendirme ve izleyebilme	4.00	.8619
	19	Diğer kişilerle (okul, il, ülke ve dünya çapında) iletişim kurabilme	3.85	.9397
	20	Grup işbirliğini ve takım çalışmasını geliştirebilme	4.02	.8517
Toplam			3.95	.6892

Tablo 51'de öğretmen adaylarının teknopedagogik yeterlik alt boyutuna ilişkin görüşleri görülmektedir. 'Öğrencinin ilgisini ve öğrenme düzeyini artırabilme' ($\bar{x}$ =3.93), 'Araştırma ve analiz yapmayı destekleyebilme (internet aracılığıyla)' ($\bar{x}$ =3.92), 'Öğrenci başarısını değerlendirme ve izleyebilme' ($\bar{x}$ =4.00), 'Diğer kişilerle (okul, il, ülke ve dünya çapında) iletişim kurabilme' ($\bar{x}$ =3.85) ve 'Grup işbirliğini ve takım çalışmasını geliştirebilme' ($\bar{x}$ =4.02) maddelerine 'çok' düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 52. Cinsiyet Değişkenine Göre Teknopedagogik Yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler		n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t
						f	p	
Cinsiyet	Kadın	312	3.98	.6610	408	.822	.365	1.583
	Erkek	98	3.85	.7680				

Tablo 52'ye göre öğretmen adaylarının teknopedagojik yeterlik alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyete $[t(408)=1.583, p=.365]$ göre farklılaşmadığı görülmektedir. Kadın ($\bar{x}=3.98$) ve erkek ($\bar{x}=3.85$) öğretmen adayların görüşleri 'çok' düzeyinde toplanmıştır.

Tablo 53. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Teknopedagojik Yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t
					f	p	
Sınıf	3.sınıf	200	3.911	.6268	408	2.812	.094
	4.sınıf	210	3.99	.7434			

Tablo 53 incelendiğinde öğretmen adaylarının teknopedagojik yeterlik alt boyutuna ait görüşleri sınıf düzeyine $[t(408)=-1.122, p=.094]$ göre farklılaşmadığı görülmektedir. 3.sınıf ($\bar{x}=3.91$) ve 4.sınıf ($\bar{x}=3.99$) öğretmen adaylarının görüşlerinin de 'çok' düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 54. Üniversite Değişkenine Göre Teknopedagojik Yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Üniversite	Fırat Üniversitesi	60	3.86	.8360	3	1.686
	Erciyes Üniversitesi	124	4.00	.6131		
	Cumhuriyet Üniversitesi	166	4.00	.6633		
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	60	3.86	.7344	406	.169
	Levene:1.108, p=.346					

Tablo 54'e göre öğretmen adaylarının teknopedagojik yeterlik alt boyutuna ilişkin görüşleri üniversite değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. $[F(3-406)=1.686, p=.169]$. Fırat Üniversitesi ($\bar{x}=3.86$), Erciyes Üniversitesi ($\bar{x}=4.00$), Cumhuriyet Üniversitesi ($\bar{x}=4.00$) ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'ndeki ($\bar{x}=3.86$) öğretmen adaylarının görüşlerinin 'çok' düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının teknopedagojik yeterlik ile ilgili görüşlerinin her dört üniversitede benzer düzeyde olduğu ve değişmediği söylenebilir.

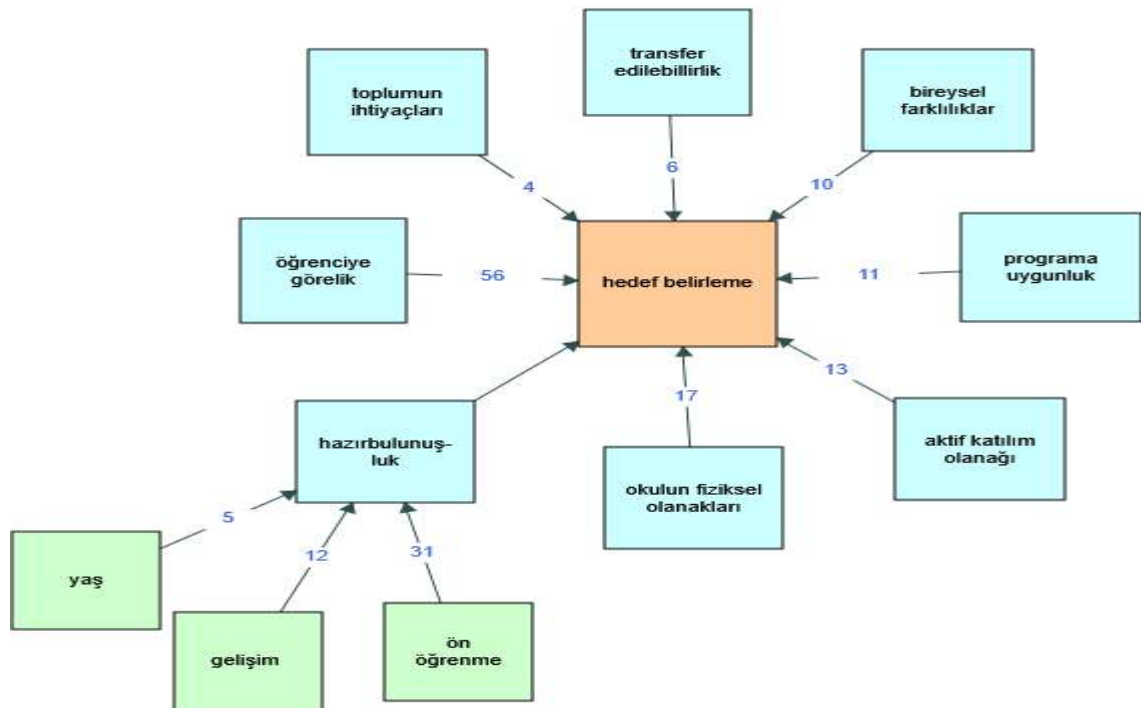
4.2. Nitel Verilerin Bulguları ve Yorumları

Bu bölümde öğretmen adaylarına uygulanan görüşme formu verileri analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme İnancı İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inancını belirlemeye yönelik sorulan 6 görüşme sorusu bu başlık altında analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.2.1.1. Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Hedef Belirlemeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar



Şekil 1: Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Hedef Belirleme İle İlgili Bulgular

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye uygun hedef belirlerken dikkat ettiği hususların *hazırbulunuşluk, öğrenciye görelilik ilkesi, toplumun ihtiyaçları, transfer edilebilirlik, bireysel farklılıklar, programa uygunluk, aktif katılım olanağı* ve *okulun fiziksel olanakları* olarak temalara ayrılmıştır.

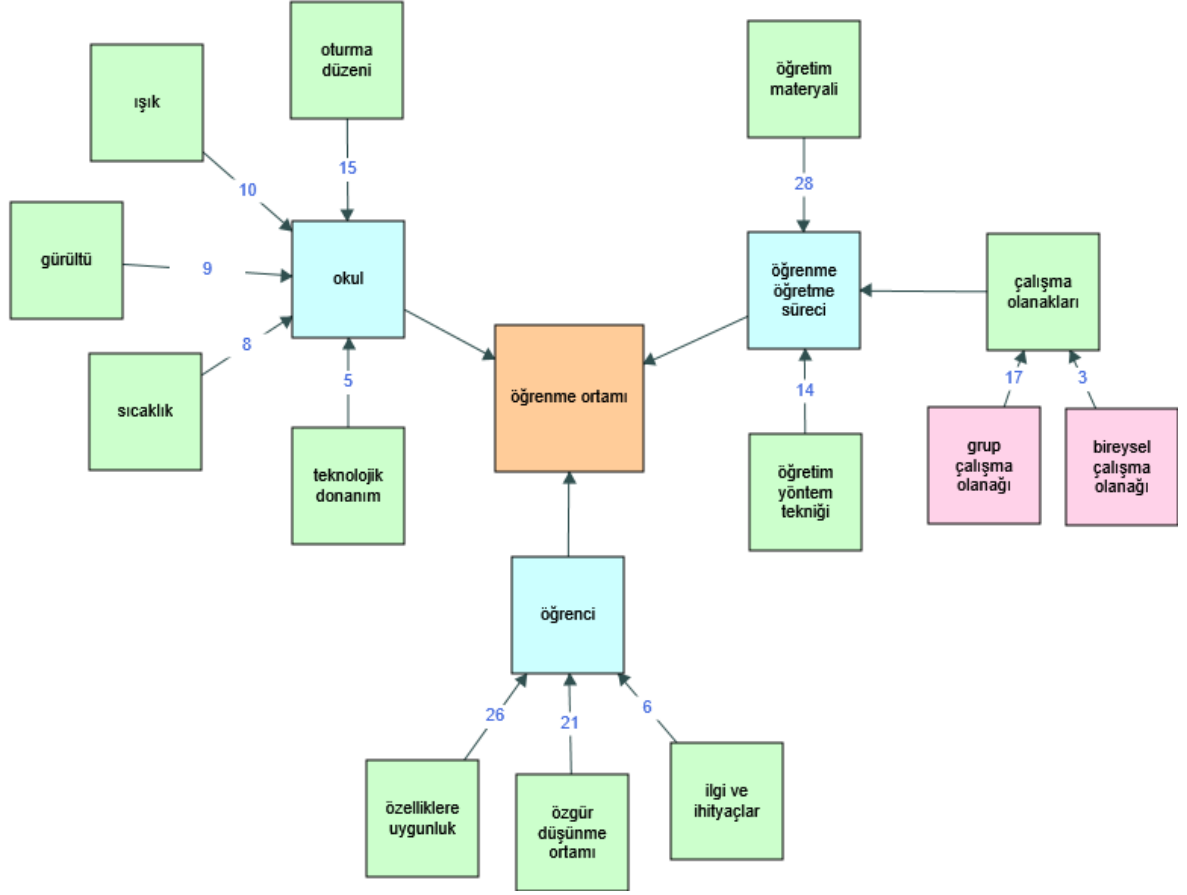
Öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde en yüksek frekans 56 ile *öğrenciye görelilik ilkesi* temasına aittir. Bu alt temaya ilişkin, bir öğretmen adayı (Ö55) ‘*Öncelikle çocuğa görelilik ilkesini dikkate alırım. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.*’ diye belirtirken bir diğer öğretmen adayı ise (Ö120) ‘*Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerine hitap etmesine dikkat ederim.*’ şeklinde görüş bildirmiştir.

Elde edilen verilere göre *öğrenciye görelilik ilkesini*, toplamda 48 frekansla *hazırbulunuşluk* takip etmektedir. Öğretmen adaylarından biri (Ö103) ‘*Öğrencilerin ön bilgilerine dikkat ederim.*’, bir diğeri (Ö111) ‘*Öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmasını sağlarım.*’ şeklinde görüş bildirirken başka bir aday ise (Ö37) ‘*Öğrencilerin yaşına uygun hedef belirlenir.*’ diye belirtmiştir. Bu ifadelerden de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının hazırbulunuşluğu ön öğrenme, yaş ve gelişim düzeyi şeklinde alt başlıklarda toplayarak ele aldıkları tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde en düşük frekansa sahip tema *toplumun ihtiyaçları* olarak belirlenmiştir. Bu konuda adaylardan biri (Ö133) ‘*Toplumun ihtiyaçlarına uygun hedefler belirlenmelidir.*’ şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu veriler neticesinde öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye uygun hedef belirlemede yapılandırmacılığın temelini oluşturan öğrenciyi merkeze alma, hazırbulunuşluk, okulun fiziksel olanakları ve aktif katılım olanağına dikkat etmelerini belirtmeleri bu konuda bilg sahibi oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.2.1.2. Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Öğrenme Ortamı Sağlama İle İlgili Bulgular ve Yorumları



Şekil 2: Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Öğrenme Ortamı Hazırlama İle İlgili Bulgular

Şekil 2’de öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye uygun öğrenme ortamları oluşturmada dikkat ettikleri hususlara ilişkin görüşler *öğrenme öğretme süreci*, *okul* ve *öğrenci* olmak üzere üç ana temaya ayrılmıştır. Öğrenme öğretme süreci temasına ilişkin adaylardan biri (Ö83) ‘*Ortamda bol materyal kullanmak gerekir. Bolca görsel kullanılmalıdır.*’ öğretim materyaline dikkat ettiğini, bir başkası (Ö97) ‘*Çoğunlukla grup çalışmalarının olduğu öğrenme ortamları oluştururum.*’ öğrencilerin çalışma olanaklarına, biri ise (Ö25) ‘*Derse uygun yöntem ve teknik belirlemeye dikkat ederim.*’ görüşüyle uygun yöntem teknik seçimi yapmaya dikkat ettiğini belirtmiştir.

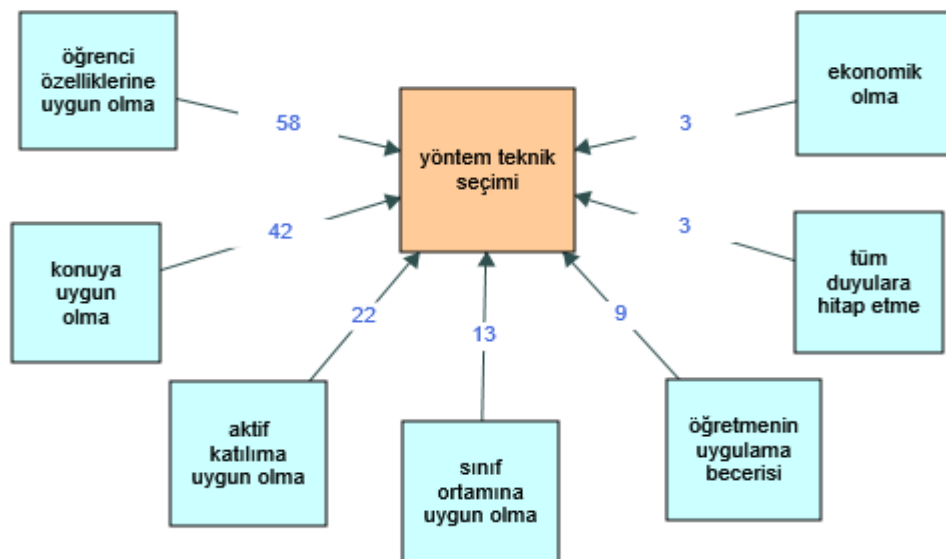
Öğrenme ortamı oluşturmada *öğrenci* faktörüne dikkat ettiklerini belirten öğretmen adaylarından biri (Ö3) ‘*Öğrencilerin özelliklerine uygun ortamlar*

oluştururum.’ şeklinde bir başkası ise (Ö57) ‘Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.’ görüşü ile öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri özelliklere, ilgi ve ihtiyaçlara vurgu yaparken, adaylardan bir diğeri (Ö88) ise ‘İnsanların birbirini rahatça dinleyebildiği, özgür düşünebileceği bir ortam hazırlarım.’ görüşüyle özgür düşünme imkanı sağlayarak öğrencilere yapılandırmacı öğrenmeye uygun öğrenme ortamları oluşturabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden ortaya çıkan okul teması *oturma düzeni*, *ışık*, *gürültü*, *sıcaklık* ve *teknolojik donanım* olmak üzere beş alt temaya ayrılmıştır. Bunlar içerisinde en yüksek frekans 15 ile *oturma düzenine* aittir. Öğretmen adaylarından biri (Ö99) ‘Öğrencilerin birbirlerini görebilecekleri şekilde oluşturulan sınıf düzeni, tartışma ve beyin fırtınası köşeleri hazırlamaya dikkat ederim.’, diğer bir aday (Ö96) ‘Sınıfın yeterince aydınlık ve sessiz olmasına dikkat ederim.’ derken başka bir aday ise (Ö112) ‘Sınıfın sıcaklığını uygun hale getiririm.’ görüşlerini bildirmişlerdir.

Elde edilen veriler sonucunda öğrenme ortamı hazırlamada, öğrenme öğretme sürecinin tasarlanmasına önem verildiği ve süreçte kullanılacak materyallerin, okulun olanaklarının ve fiziksel alt yapısının adaylar açısından önemli olduğu görülmektedir.

4.2.1.3. Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Yöntem Teknik Seçimi İle İlgili Bulgular ve Yorumları

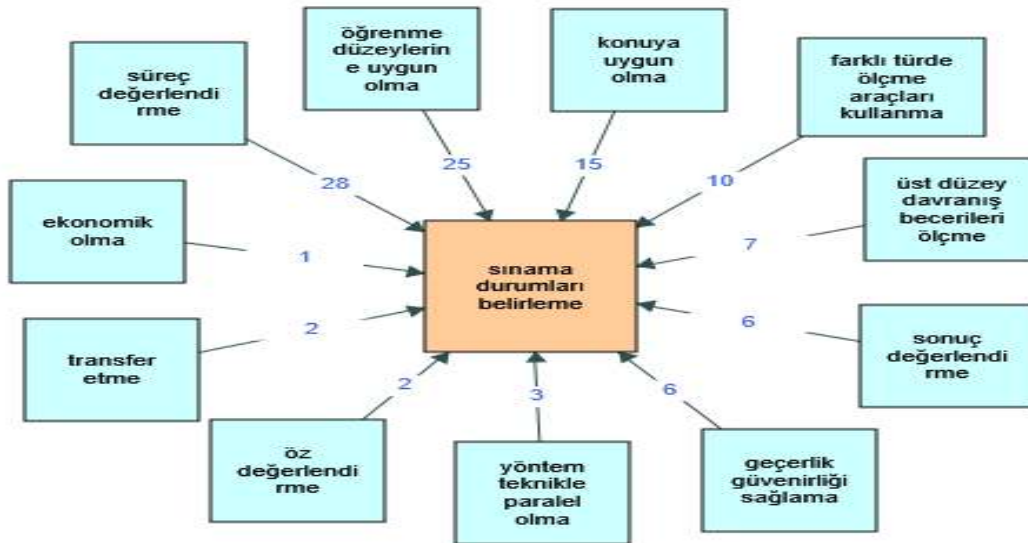


Şekil 3: Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Yöntem Teknik Seçimi İle İlgili Bulgular

Şekil 3'te öğretmen adaylarının yöntem teknik seçimi ile görüşleri incelendiğinde ortaya çıkan *öğrenci özelliklerine uygun olma, konuya uygun olma, aktif katılıma uygun olma, sınıf ortamına uygun olma, öğretmenin uygulama becerisi, tüm duyulara hitap etme ve ekonomik olma* temaları verilmiştir. Öğretmen adaylarının 58'i yöntem teknik seçiminde *öğrenci özelliklerine uygun olmaya*, 42'si *konuya uygun olmaya* dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından biri (Ö24) '*Öğrencinin ilgi alanı, bilgi düzeyi, alışkanlıkları göz önünde bulundurulmalı.*' ifadesi ile öğrenci özelliklerine, bir başkası (Ö119) '*Konuya uygun yöntem ve teknik seçilmeli.*' görüşü ile konuya, bir diğeri (Ö108) '*Öğrencilerin aktif olacağı etkinlikler düzenlerim ve uygulurum.*' ile aktif katılıma, başka bir aday (Ö76) ise '*Zaman, imkan ve sınıf durumu dikkate alınarak teknik seçimi yapılmadır.*' ile sınıf ortamına uygunluğa dikkat ettiklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenci özelliklerine ve konuya uygun yöntem teknikler seçmeye dikkat ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle öğretmen adaylarının yöntem teknik seçiminin öğretmenler tarafından öğrencilerini tanıyarak ve konuya uygunluğuna bakılarak yapılması gerektiğine inandıkları yorumu yapılabilir.

4.2.1.4. Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Sınama Durumları Belirleme İle İlgili Bulgular ve Yorumları



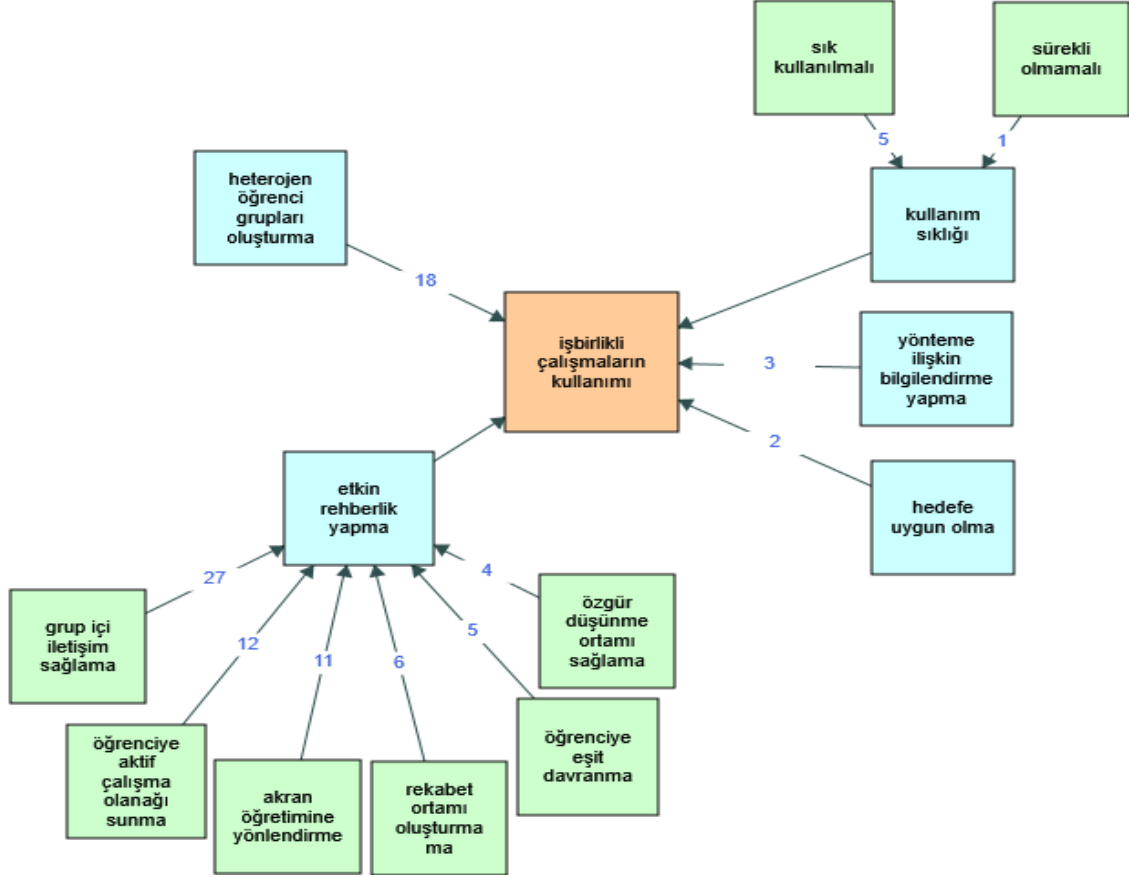
Şekil 4: Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Sınama Durumları Belirleme İle İlgili Bulgular

Şekil 4'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının sınama durumları belirleme ile ilgili görüşleri *süreç değerlendirme, öğrenme düzeylerine uygun olma, konuya uygun olma, farklı türde ölçme araçları kullanma, geçerlik güvenirliği sağlama, sonuç değerlendirme, üst düzey davranış becerileri ölçme, yöntem teknikle paralel olma, öz değerlendirme ve transfer etme* temalarında toplanmıştır.

Veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının 28'i sınama durumlarını belirlerken *süreç değerlendirmeye*, 25'i *öğrenme düzeylerine uygun olmaya* dikkat etmektedir. Öğretmen adaylarından biri (Ö16) '*Süreç ağırlıklı bir değerlendirmeye dikkat edilir.*' bir diğeri, (Ö62) '*Öğrencilerin derse katılımına ve aktifliğine bakabiliriz.*', bir başkası (Ö100) '*Öğrencinin başarı düzeyine, öğrenme düzeyine ve bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir.*' ve birisi ise (Ö105) '*Öğrencinin genel öğrenme düzeyine göre bir ölçme değerlendirme yapmaya dikkat ederim.*' şeklinde görüş belirtmiştir. Adayların sınama durumu belirlemeye yönelik görüşleri incelendiğinde transfer etme ve öz değerlendirme yapabilme en düşük frekanslı temalar olarak tespit edilmiştir.

Elde edilen görüşler neticesinde sınama durumlarını belirlemede sürecin önemli olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Yapılandırmacı anlayış öğrencinin süreç içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenme düzeylerinin sınama durumlarını belirlemede öğretmen adayları tarafından önemli olarak görüldüğü sonucuna varılmıştır.

4.2.1.5. Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun İşbirlikli Çalışmaların Kullanımı İle İlgili Bulgular ve Yorumları



Şekil 5: Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun İşbirlikli Çalışmaların Kullanımı İle İlgili Bulgular

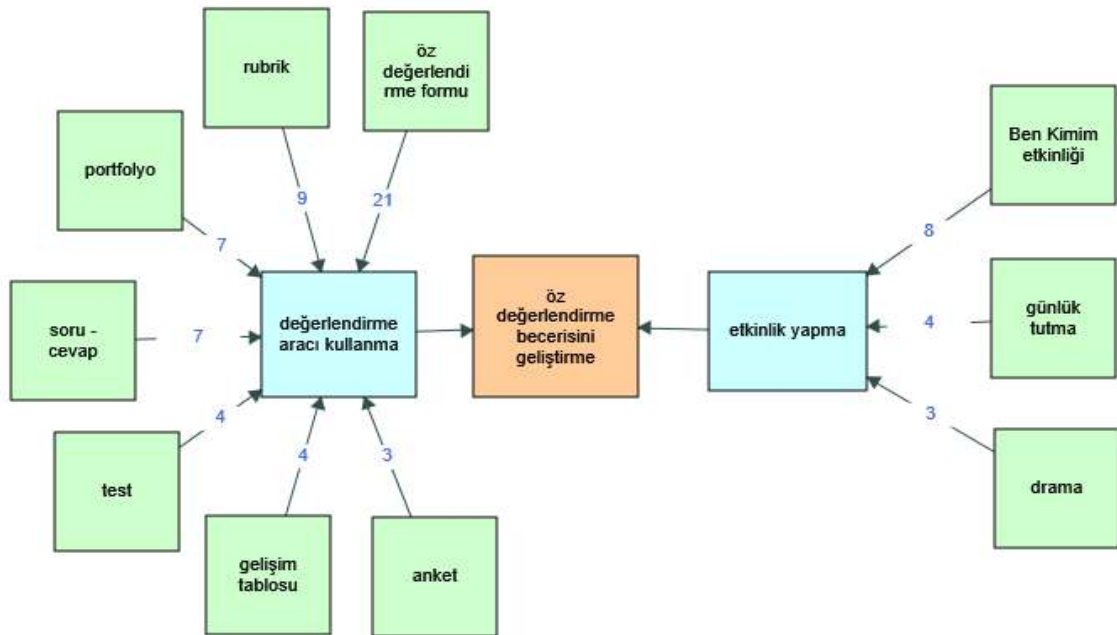
Şekil 5’te işbirlikli çalışmaların kullanımı ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri ile ilgili oluşturulan *etkin rehberlik yapma*, *heterojen öğrenci grupları oluşturma*, *kullanım sıklığı*, *yönteme ilişkin bilgilendirme yapma* ve *hedefe uygun olma* temaları görülmektedir.

En yüksek frekansa sahip olan etkin rehberlik yapma temasına ilişkin ; bir aday (Ö8) ‘İşbirlikli öğrenme çocuğun diğer arkadaşları ile ilişkileri açısından öğrenmede çok etkilidir.’ ile grup içi iletişimi sağlamaya, bir aday (Ö5) ‘Her öğrencinin aktif olduğu gruplar içerisinde kendini geliştirip, öğrenme ortamları sağlanmalıdır.’ ile öğrenciye aktif çalışma olanağı sunmaya, başka biri (Ö30) ‘Akran desteği sağlayarak yapılmalıdır.’ görüşüyle akran öğretime yönlendirmeye vurgu yapmaktadır. Öğretmen

adaylarından bir diğeri ise (Ö68) 'İşbirlikli çalışmalar çocukları geliştirmelidir rekabet ettirmemelidir.' bu görüşüyle rekabet ortamı oluşturmamaya dikkat ettiğini belirtmiştir.

İşbirlikli çalışmalar öğrencilerin birlikte öğrenmeleri ve sosyalleşmeleri açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin aktif olduğu bu süreçte öğretmenlerin etkin rehberlik yapmasına ilişkin görüşler, adayların yapılandırmacı öğrenmeye uygun öğretmenin yol gösterici, rehber rolünü benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra işbirlikli çalışmalarda heterojen gruplar oluşturmanın öğretmen adayları tarafından belirtilmesi farklı özellikteki öğrencilerin bir araya gelmesi gerektiği görüşünde olduklarını göstermektedir.

4.2.1.6. Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Öz Değerlendirme Becerisini Geliştirme İle İlgili Bulgular ve Yorumları



Şekil 6: Yapılandırmacı Öğrenmeye Uygun Öz Değerlendirme Becerilerini Geliştirme İle İlgili Bulgular

Şekil 6'da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öz değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik görüşleri *değerlendirme aracı kullanma* ve *etkinlik yapma* ana temalarında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının 21'i değerlendirme aracı kullanma temasında öz değerlendirme formu kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen

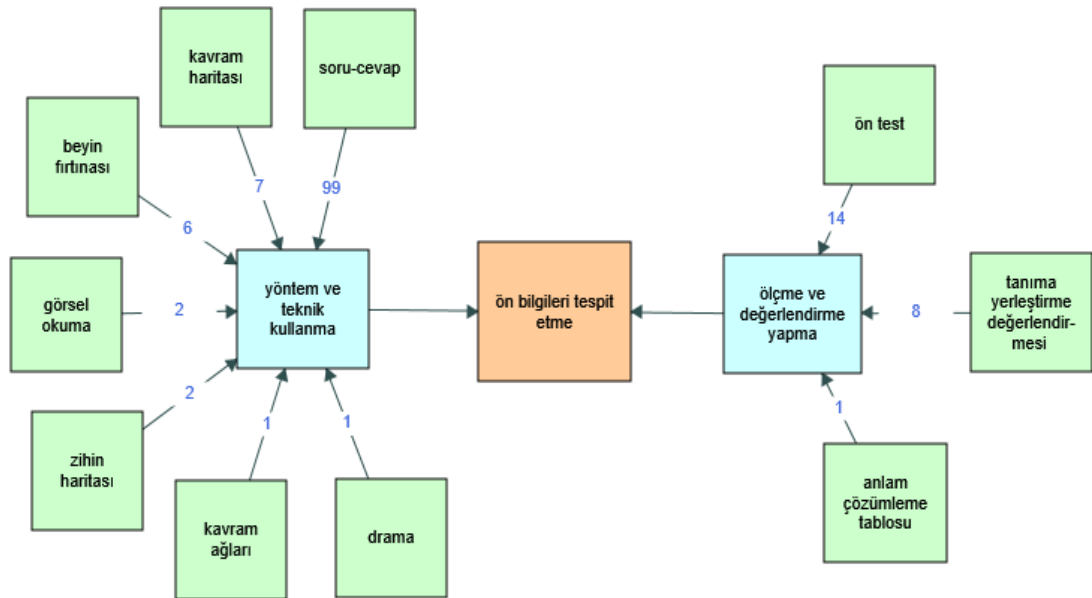
adaylarından biri (Ö97) 'Öğrencilere öz değerlendirme formları uygulanabilir.' bir diğeri ise (Ö3) 'Öz değerlendirme formları dağıtılabilir.' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öz değerlendirme formunun yanı sıra rubrik, portfolyo, soru-cevap, test, gelişim tablosu ve ankette adaylardan tarafından kullanılacak değerlendirme araçları olarak belirtilmiştir.

Öz değerlendirme becerilerinin geliştirmede etkinlik kullanmayı tercih eden öğretmen adaylarından biri (Ö117) 'Ben Kimim etkinliği yaptırabiliriz.' şeklinde bir başkası (Ö65) 'Günlük tutmamalarının isteyebilirim.' diğeri bir öğretmen adayı ise (Ö29) ise 'Drama yaptırabilirim.'. drama çalışması yönünde görüş bildirmişlerdir.

4.2.2. Öğretmenliğe Hazır Olma Durumu İle İlgili Bulgular ve Yorumları

Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma durumunu belirlemeye yönelik sorulan 6 görüşme sorusu bu başlık altında analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.2.2.1. Öğretmen Adaylarının Öğrencilerde Ön Bilgileri Tespit Etmeleri İle İlgili Bulgular ve Yorumları



Şekil 7: Öğretmen Adaylarının Öğrencilerde Ön Bilgileri Tespit Etmeleri İle İlgili Bulgular

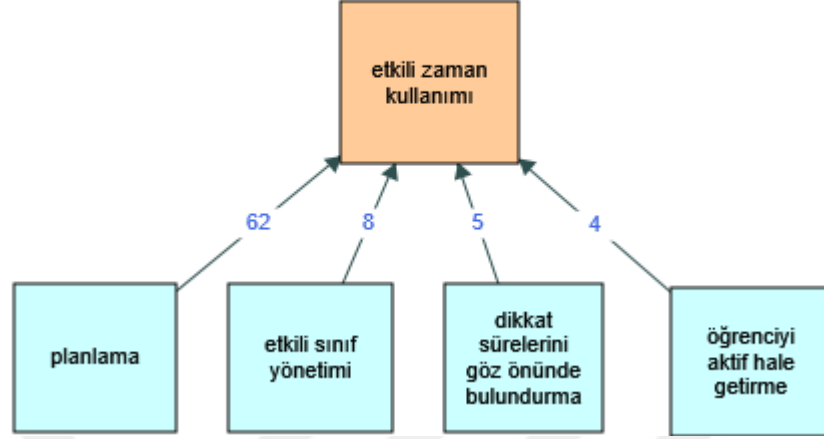
Şekil 7’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının ön bilgilerin tespiti ile ilgili görüşleri *yöntem teknik kullanma* ve *ölçme değerlendirme yapma* temalarında toplanmıştır. Yöntem teknik kullanma teması kendi içerisinde *soru cevap*, *kavram haritası*, *beyin fırtınası*, *görsel okuma*, *zihin haritası*, *kavram ağları* ve *drama* olarak alt temalara ayrılmıştır. En yüksek frekans 99 ile soru cevap temasında toplanmıştır. Adaylardan biri (Ö15) ‘*Kısa sorularla ön bilgilerini tespit edebiliriz.*’, başka biri (Ö49) ‘*Konu ile ilgili öncelikle soru-cevap tekniğini kullanırım bu sayede öğrencilerin konu hakkındaki ön öğrenmelerini tespit etmeye çalışırım.*’ ve diğer bir aday ise (Ö61) ‘*Derse başlamadan önce konuyla ilgili birkaç soru sorarak ön bilgileri tespit edebilirim.*’ şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Soru cevap tekniği dışında öğretmen adayları tarafından belirtilen diğer yöntem tekniklerle ilgili bir aday (Ö95) ‘*Konu ile ilgili beyin fırtınası yaptırarak ön bilgileri tespit etmeye çalışırım.*’, bir diğer aday ise (Ö56) ‘*Kavram haritaları oluşturmalarını isterim.*’ şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Ön bilgilerin tespitinde ölçme ve değerlendirme yapma ile ilgili görüşler ise *ön test*, *tanıma yerleştirme değerlendirme* ve *anlam çözümleme tablosu* şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Bu konuda görüş bildiren öğretmen adayı (Ö100) ‘*Ön test uygulayarak ön bilgileri tespit ederim.*’ gibi 14 öğretmen adayı ön testler ile ön bilgileri tespit edeceğini ifade etmiştir.

Elde edilen veriler neticesinde öğrenme süreci açısından oldukça önemli olan ön bilgileri öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun soru cevap yöntemini kullanarak tespit ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum hem karşılıklı iletişim açısından hem de anlık değerlendirmeler yapabilme açısından öğretmenlere kolaylık sağlayabilir.

4.2.2.2. Öğretmen Adaylarının Etkili Zaman Kullanımı İle İlgili Bulgular ve Yorumları



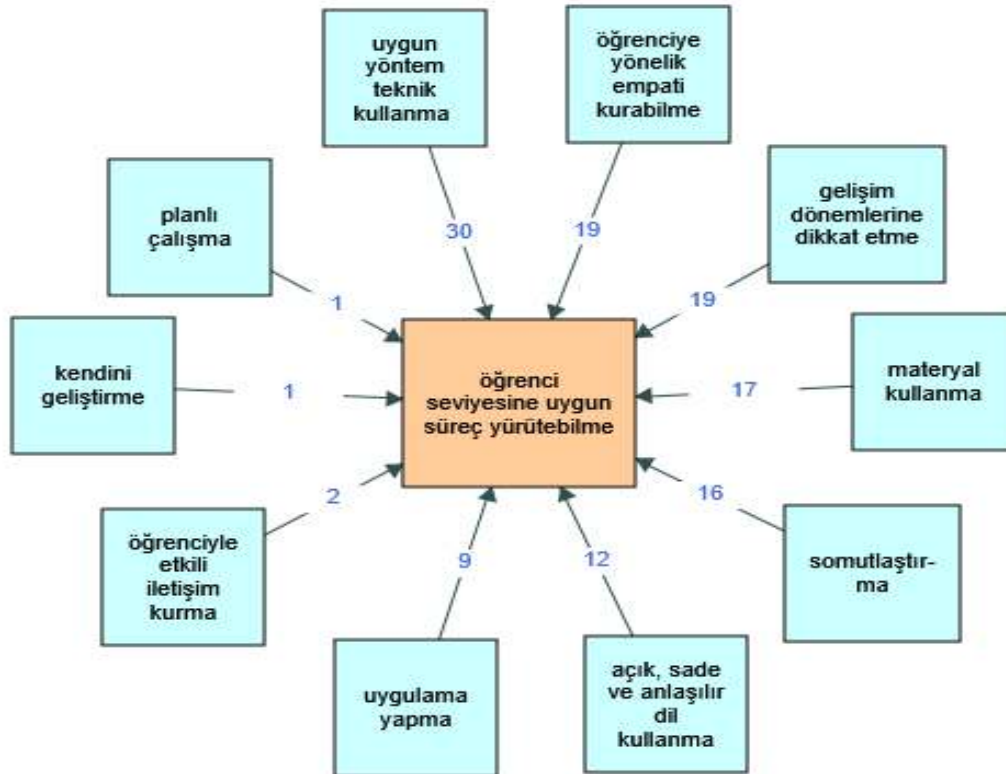
Şekil 8: Öğretmen Adaylarının Etkili Zaman Kullanımı İle İlgili Bulgular

Şekil 8’de öğretmen adaylarının etkili zaman kullanımı ile ilgili görüşleri *planlama*, *etkili sınıf yönetimi*, *dikkat sürelerini göz önünde bulundurma* ve *öğrenciyi aktif hale getirme* temalarında belirtilmiştir. Adayların 62’si planlama yapma yönünde görüş bildirerek büyük çoğunluğu oluşturmuştur. Öğretmen adaylarından biri (Ö3) ‘Konu ve öğrenci dikkate alınarak uygun bir ders planı hazırlanmalı, etkinlikler için tahmini zaman belirlenmeli, hazırlık yapılmalı ve uygulanmalıdır.’ bir başkası (Ö39) ‘Kesinlikle planlama yapılarak derse hazırlıklı gidilmelidir. Bu şekilde zamanı etkili kullanabiliriz.’ ve diğeri ise (Ö74) ‘Zamanı etkili kullanabilmek için dersten önce plan yaparım. Materyalim varsa onu yapar sınıfa getiririm.’ ile planlamanın etkili zaman kullanımı açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Planlamanın yanı sıra adaylardan biri (Ö14) ‘Sınıf kurallarının belirlenmeli ve öğretmen sınıf yönetimini sağlamalıdır.’ ile etkili sınıf yönetimine, diğer bir aday (Ö21) ‘Yaş gruplarına göre dikkat süreleri değişmektedir bunlar dikkate alınarak ders işlenmelidir.’ ile dikkat sürelerine, bir başkası ise (Ö110) ‘Öğrenciyi derse katılmasını, aktif çalışmasını sağlayarak etkili zaman kullanımını gerçekleştirebiliriz.’ ile öğrenciyi aktif hale getirmeye vurgu yaparak etkili zaman kullanımını sağlayabileceklerini belirtmişlerdir.

Elde edilen veriler neticesinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun etkili zaman kullanımı konusunda planlama yapılmasını önermeleri öğretmenlerin öğrenme ortamına hazırlıklı gidilmesi gerektiği görüşünde olduklarını göstermektedir.

4.2.2.3. Öğretmen Adaylarının Öğrenci Seviyesine Uygun Süreç Yürütebilmeleri İle İlgili Bulgular ve Yorumları



Şekil 9: Öğretmen Adaylarının Öğrenci Seviyesine Uygun Süreç Yürütebilmeleri İle İlgili Bulgular

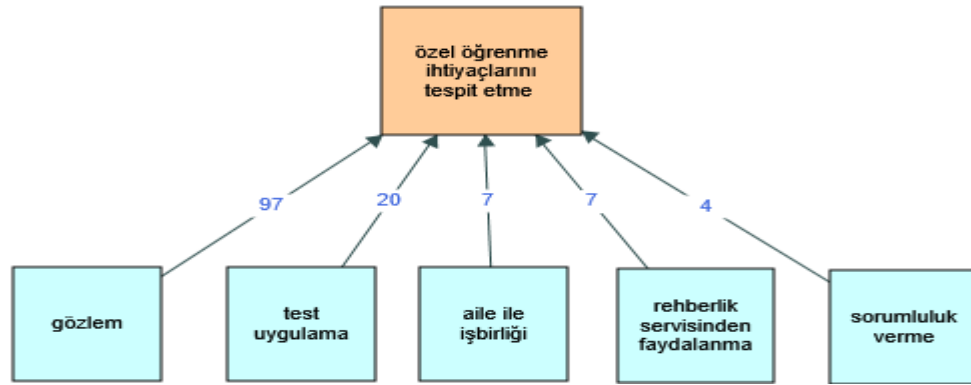
Şekil 9’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öğrenci seviyesine uygun öğrenme süreci yürütebilme ile ilgili görüşleri *uygun yöntem teknik kullanma*, *öğrenciye yönelik empati kurabilme*, *gelişim dönemlerine dikkat etme*, *materyal kullanma*, *somitlaştırma*, *açık sade ve anlaşılır dil kullanma*, *uygulama yapma*, *öğrenciyle etkili iletişim sağlama*, *kendini geliştirme* ve *planlı çalışma* temalarında toplanmıştır. Bunlar arasında en çok ifade edilen iki adayın da belirttiği gibi (Ö102) ‘*Uygun yöntem ve tekniği kullanarak süreci yürütebilirim.*’ ve (Ö66) ‘*Öğrencinin öğrenme düzeyine*

yaşına uyu yöntem teknikler seçilerek sağlanabilir.’ gibi uygun yöntem teknik kullanma görüşü olmuştur.

Öğrenme sürecini öğrenci seviyesine uygun olarak yürütebilmeye ilişkin öğretmen adaylarından biri (Ö85) ‘Öğrencilerle gerektiğinde arkadaş gibi olarak, onunla empati kurarak yapabilirim.’ ile empati yapacağını, bir diğeri (Ö17) ‘Gelişim dönemlerini göz önünde bulundurarak aktarmalıyız. ile gelişim dönemlerine dikkat edeceğini, başka bir aday (Ö47) ‘Öğrencinin dikkatini çekecek, etkili materyaller kullanarak süreci yürütebilirim.’ ile materyal kullanacağını ve bir diğeri aday ise (Ö51) ‘Öğrencilerin seviyelerine göre somutlaştırmalar yaparak dersi işlerim.’ ile somutlaştırma yapacağını ifade etmiştir.

Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde konuya, öğrenci özelliklerine uygun yöntem teknik kullanmaya önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2.4. Öğretmen Adaylarının Öğrencilerde Özel Öğrenme İhtiyaçlarını Tespiti İle İlgili Bulgular ve Yorumları



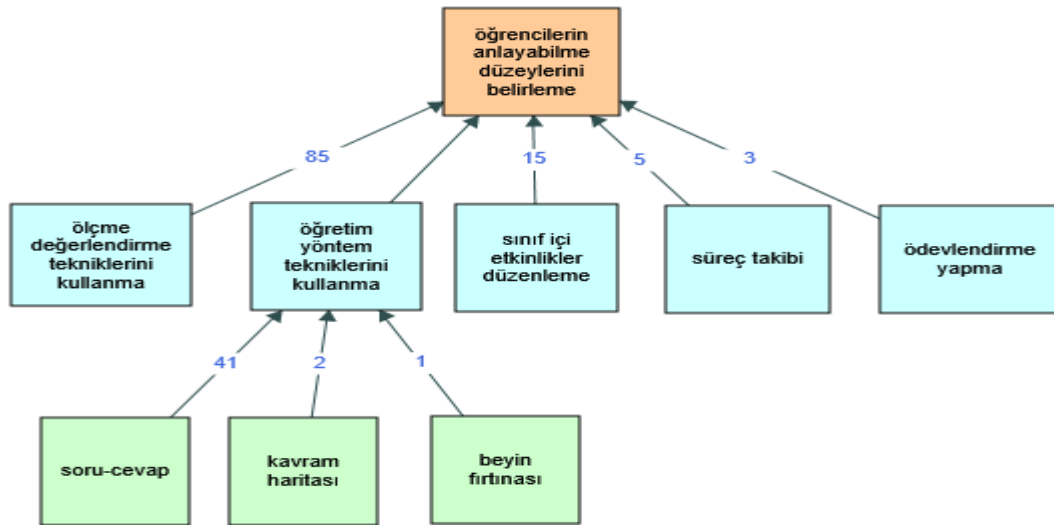
Şekil 10: Öğretmen Adaylarının Öğrencilerde Özel Öğrenme İhtiyaçlarını Tespiti İle İlgili Bulgular

Şekil 10’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öğrencilerde özel öğrenme ihtiyaçları ve güçlükleri tespitine yönelik görüşleri gözlem, test uygulama, aile ile işbirliği, rehberlik servisinden faydalanma ve sorumluluk verme temalarında toplanmıştır. Adayların 97’si bu ihtiyaçların tespitine ilişkin üç adayın da belirttiği gibi (Ö108) ‘Öğrencilerimin hemen hepsini ayrı ayrı tanımaya özen gösteririm. Herkesin

özel bir dosyası olmalıdır. Orada benim de notlarım olur ve onları gözlemledikçe ihtiyaçlarını, güçlüklerini tespit edip not ederim ve bu konu üzerinde düzeltici çalışmalar yaparım.’, (Ö20) ‘Defterlerini kontrol eder, derslerdeki katılımlarını hal ve hareketlerini takip ederim.’, ve (Ö3) ‘Ders ve ders dışındaki faaliyetlerdeki hareketleri, konuşması, sorulara verilen cevaplara göre tespit edilebilir.’ ile gözlem yapma yönünde görüş bildirmiştir. Gözlemin yanı sıra öğretmen adaylarından biri (Ö78) ‘Bazı testler uygulayarak tespit edebilirim.’ test uygulayacağını, başka bir aday (Ö133) ‘Öğrencilerin aileleri ile irtibat halinde olunmalıdır.’ aile ile işbirliği sağlayacağını, diğeri (Ö36) ‘Davranışlar gözlemlendikten sonra rehberlik servisinden yardım alarak tespit edilebilir.’ rehberlik servisinden faydalanacağını ve bir başkası ise (Ö94) ‘Görevler verip herhangi bir ihtiyaç veya güçlüğü olup olmadığını tespit edebilirim. sorumluluk vereceğini ifade etmiştir.

Elde edilen veriler neticesinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun gözlem yaparak öğrencilerde özel öğrenme ihtiyacı veya güçlüğü olup olmadığını tespit ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin öğrencilerde özel öğrenme ihtiyaçları veya güçlükleri öğrenciyi takip ederek, süreç içerisinde tespit edebilmelerinin mümkün olduğu yorumu yapılabilir.

4.2.2.5. Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Anlayabilme Düzeylerini Belirlemeleri İle İlgili Bulgular ve Yorumları



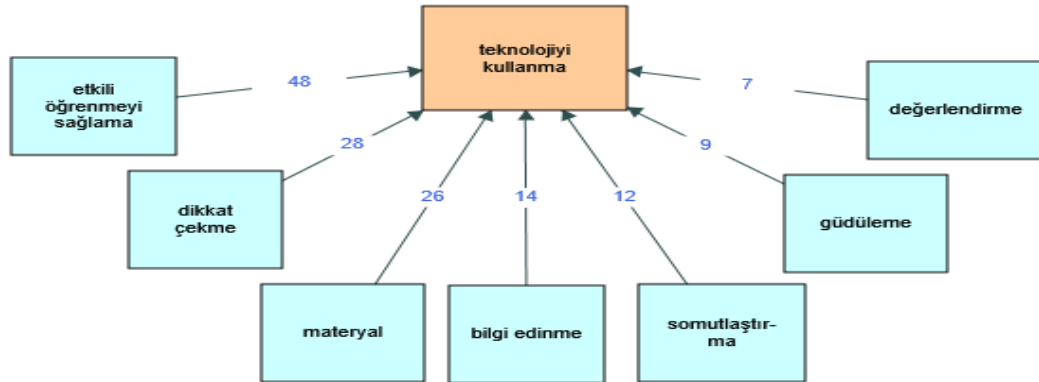
Şekil 11: Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Anlayabilme Düzeylerini Belirlemeleri İle İlgili Bulgular

Şekil 11’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öğrencilerin anlayabilme düzeylerini belirleme ile ilgili görüşleri *ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma, öğretim yöntem tekniklerini kullanma, sınıf içi etkinlikler düzenleme, süreç takibi ve ödevlendirme yapma* temalandırma toplanmıştır. Değerlendirme teknikleri kullanmaya ilişkin adaylardan biri (Ö128) ‘*Ölçme değerlendirme yaparak belirleyebilirim.*’, diğeri (Ö10) ‘*Konu sonunda değerlendirme testi yapılabilir.*’ ve bir başka aday ise (Ö32) ‘*Test uygulayarak belirleyebilirim.*’ şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının öğretim yöntem teknikleri kullanma ile ilgili görüşleri *soru cevap, kavram haritası ve beyin fırtınası* alt temalarından toplanmıştır. Soru cevap yöntem tekniği kullanacakları yönünde adaylardan ikisi (Ö53) ‘*Soru cevap yöntemini kullanarak belirleyebilirim.*’, (Ö66) ‘*Öğrencilere kavram haritaları yaptırırım.*’ şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Elde edilen veriler neticesinde öğretmen adaylarının öğrencilerin anlayabilme düzeylerini belirlerken çoğunlukla ölçme değerlendirme teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2.6.Öğretmen Adaylarının Teknolojiyi Kullanmaları İle İlgili Bulgular ve Yorumları



Şekil 12: Öğretmen Adaylarının Teknolojiyi Kullanmaları İle İlgili Bulgular

Şekil 12’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanmaları ile ilgili görüşleri *etkili öğrenmeyi sağlama, dikkat çekme, materyal, bilgi edinme, somutlaştırma, güdüleme ve değerlendirme* temalarında toplanmıştır. Etkili öğrenmeyi

sağlamaya yönelik bir aday (Ö19) '*Öğrenmeyi daha etkin hale getirmek için kullanırım.*', bir başka aday (Ö105) '*Teknolojiyi kalıcılığı sağlamak amacıyla kullanırım.*', ve diğer bir aday ise (Ö25) '*Teknoloji ile dersi daha etkin hale getiririm.*' şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının 28'i *dikkat çekme*, 26'sı *materyal*, 14'ü *bilgi edinme*, 12'si *somuşlaştırma* amacıyla teknoloji kullandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Teknolojiyi dikkat çekme amacıyla kullanacağını bildiren bir öğretmen adayı (Ö28) '*Ders işlerken çocukların dikkatini çekme amacıyla kullanırım.*', materyal amaçlı kullanacağını bildiren başka bir aday (Ö5) '*Konu ile ilgili sesli, görsel vb. materyallerden faydalanırım.*' ve bilgi edinme amaçlı kullanacağını belirten bir diğer aday ise, (Ö95) '*Teknolojinin bilgiye ulaşma hızını kullanıp alternatif seçeneklerde çeşitlilik oluşturma amacıyla kullanırım.*' şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Elde edilen veriler neticesinde öğretmen adaylarının çoğunlukla teknolojiyi etkin öğrenmeyi sağlama amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme inancı ve öğretmenlik mesleğine hazır olma durumlarının hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri ile incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

5.1.Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar

5.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme İnancına İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının görüşleri neticesinde yapılandırmacı öğrenme inançlarının toplamda ‘çok’ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme inanç ölçeği alt boyutlarına ilişkin ise aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

- ‘Kompleks - Bağlamsal Düzenleme’ alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ‘tamamen’ düzeyinde katılım gösterdikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite değişkenine göre değişmemektedir.
- ‘Aktif / Manipülatif Katılım’ alt boyutuna öğretmen adaylarının ‘çok’ düzeyinde görüş bildirdikleri sonucuna varılmıştır. Bu görüşlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı kadın öğretmen adaylarının, bu alt boyuta ait inanç düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Önen ve arkadaşları tarafından 2011’de yapılan çalışmada da öğretmen ve öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımın aktif katılımı sağladığı görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ‘İşbirliği - Diyaloğa Dayalı Ortam’ alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ‘çok’ düzeyinde katılım gösterdikleri ortaya konulmuştur. Elde edilen görüşler cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

- ‘Amaçlı / Anlamalı Etkinlikler’ alt boyutuna ait öğretmen adaylarının katılımının ‘tamamen’ düzeyinde olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının üniversite değişkeni açısından amaçlı/anlamalı etkinlikler alt boyutuna ilişkin görüşlerinin anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Cumhuriyet Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu alt boyuta ilişkin inanç düzeylerinin, Fırat Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Akar ve Yıldırım (2004)’ın yapmış oldukları çalışmanın sonucunda, yapılandırmacı etkinliklerin öğrenci etkileşimlerini arttırdığı, kendi deneyimleri ile akranlarının deneyimlerini karşılaştırarak bilgiyi yapılandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- ‘Bilgiyi Yapılandırma’ alt boyutuna öğretmen adaylarının ‘çok’ düzeyinde katılım gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversiteye göre değişmemektedir.
- ‘Yansıtıcı Düşünme’ alt boyutuna ait katılımlarının ise ‘çok’ düzeyinde olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarının bu alt boyuta ilişkin görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite değişkeni açısından farklılaşmamaktadır. Demiralp ve Kazu (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan programların öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerilerin geliştirdiği görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bay (2008) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışın öğrencilerde eleştirel düşüncenin gelişmesine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen ve benzer çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde; öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı öğrenciler açısından faydalı, öğrenme öğretme sürecine de katkı sağlayıcı olarak gördükleri yorumu yapılabilir.

5.1.2. Öğretmenliğe Hazır Olma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının görüşleri neticesinde öğretmenliğe hazır olma durumlarının toplamda ‘çok’ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenliğe hazır olma ölçeği alt boyutlarına ilişkin ise aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

- ‘Öğreneni Anlama’ alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının katılımının ‘çok’ düzeyinde olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite değişkenine göre farklılaşmamaktadır.
- ‘Etkili Öğrenme Süreci Oluşturma’ alt boyutuna öğretmen adaylarının ‘çok’ düzeyinde katılım gösterdikleri, cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- ‘Öğretim Süreci Tasarlama’ alt boyutuna öğretmen adaylarının ‘çok’ düzeyinde katılım gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.
- ‘Teknopedagogik Yeterlilik’ alt boyutuna ait öğretmen adaylarının ‘çok’ düzeyinde katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmen adaylarının mesleğe hazır olma ve mesleki yeterlilik konularında literatürde birçok çalışma mevcuttur. Nakip (2015)’in öğretmen adaylarının mesleğe yönelik öz yeterlik inançlarının ve tutumlarının incelendiği çalışmasında varılan “mesleki öz yeterlik inançlarının yüksek çıkması, cinsiyete ve öğrenim görülen üniversiteye bağlı olarak anlamlı farklılaşmaması” sonucu mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Bars (2016) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik öz yeterliklerinin yüksek, üstbilişsel farkındalığa ilişkin algı düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik algı düzeyi arasında pozitif yönde orta güçlükte bir ilişkinin

olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuca bağlı olarak öğretmen adaylarına üstbilişsel farkındalığı geliştirici etkinliklerin uygulanmasının mesleğe karşı öz yeterlik algılarını yükselteceğini belirtmiştir. Özer ve Gelen (2008)'in görev başındaki öğretmenler ve ilerde öğretmen olacak olan eğitim fakültesi öğrencilerinin, öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerine hangi oranda sahip olduklarını, kendi görüşleri doğrultusunda belirlemeye çalışan çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlere oranla daha yüksek derecede mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirildiğinde öğretmen adaylarının kendilerini mesleğin gereklerine ve uygulamalarına hazır hissettikleri söylenebilir.

5.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına yapılandırmacı öğrenme ve mesleğe hazır olma ile ilgili sorulan görüşme sorularından elde edilen veriler neticesinde, adayların yapılandırmacı öğrenmeye uygun hedef belirlemede öğrenciye görelilik ilkesi ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, yapılandırmacı öğrenmeye uygun öğrenme ortamı oluşturma da ise okul, öğrenci ve öğrenme öğretme süreci olarak alt temaların oluştuğu, öğretim materyali, öğrenci özelliklerine uygunluk ve özgür düşünme ortamı imkanının önemli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım ve Dönmez (2008) tarafından yapılan çalışmada, elde edilen öğrenciye görelilik ilkesine dikkat edilmesi, bireysel ve grup çalışmalarına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gibi sonuçlar bu araştırmanın hedef belirleme ve öğrenme ortamı oluşturma kapsamındaki görüşlerle ilişkilendirilebilir.

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye uygun yöntem teknik seçiminde öğrenci özelliklerine, konuya ve aktif çalışma olanağına uygunluğa önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çandar ve Şahin (2013)'in yaptığı çalışmada öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları için yöntem ve tekniklerin çeşitli olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırmacı öğrenmeye uygun sınav durumları belirleme ile ilgili görüşleri neticesinde ise; öğretmen adaylarının süreç değerlendirmesi, öğrenci özelliklerine ve konuya uygunluğa dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Duban ve Küçükıylmaz (2008)'in yaptıkları çalışma da öğretmen adaylarının bu yöntem ve tekniklerin, daha objektif değerlendirmeler sağladığını, bireysel farklılıkları ortaya

çıkardığını, ürün yerine süreci değerlendirmeyi temele almalarına dair görüşleri bu araştırmada ortaya çıkan süreç değerlendirmesine yönelik görüşleri destekleyici niteliktedir.

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye uygun işbirlikli çalışmaların kullanımında etkin rehberlik yapma, heterojen öğrenci grupları oluşturma, kullanım sıklığı, yönetime ilişkin bilgilendirme yapma ve hedefe uygun olmaya dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının grup içi iletişimi sağlama, öğrenciye aktif çalışma olanağı sunma ve akran öğretime yönlendirme şeklinde etkin rehberlik yapma görüşlerinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmen adaylarının yapılandırmacılığın yüklediği rehber olma rollerini işbirlikli çalışmalarda da oldukça önemsendiği söylenebilir. Bunun yanı sıra konuya ve hedef kitlenin özelliklerine uygun olarak farklı yöntemler kullanılması gerekliliği öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenmelerin kullanım sıklığına ve hedefe uygun olmaya ilişkin görüşleriyle ilişkilendirilebilir.

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye uygun öz değerlendirme becerisini geliştirmede; değerlendirme aracı kullandıkları ve etkinlik yaptıkları tespit edilmiştir. Adayların çoğunluğunun değerlendirme aracı olarak öz değerlendirme formu ve rubrik kullanacağı, Ben Kimim? ve günlük tutma etkinliklerini uygulayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerde ön bilgilerin tespitine ilişkin öğretmen adaylarının yöntem teknik kullanma ve ölçme değerlendirme yapma temaları altında, soru- cevap yöntemi ve ön testlerin çoğunluk tarafından kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme, öğrencinin kendi bilgilerini oluşturulmasında ön bilgilerin önemli olduğunu ve öğrenmelerin bunların üzerine temellendiğini savunur (Özden, 2014, s. 69). Öğretmen adaylarının ön bilgilerin tespiti ile ilgili belirttikleri görüşlerde en yüksek frekansın soru-cevap yöntemi kullanımına ait olması hem öğretmen hem de öğrenciler açısından anında dönüt ve düzeltmelerin verilebileceği etkili bir yöntem olan soru-cevap yönteminin öğretmen adayları tarafından benimsendiği anlamına gelebilir.

Öğretmen adaylarının etkili zaman kullanımında planlama, etkili sınıf yönetimi, dikkat sürelerini göz önünde bulundurma ve öğrenciyi aktif hale getirmeye dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Demirtaş ve Özer (2007)'in öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek

amacıyla yaptıkları çalışmada elde edilen planlama yapılarak zaman harcatıcılardan kaçıldığında akademik başarının da artacağı sonucu çalışma sonuçlarıyla ilişkilendirilebilir. Öğretmen adaylarının planlama ile hem zamanı daha verimli kullanacakları hem de öğrencilerin akademik başarıları açısından daha yüksek verim elde edileceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenme sürecine uygun süreç yürütebilme konusunda; uygun yöntem teknik kullanma, öğrenciye yönelik empati kurabilme, gelişim dönemlerine dikkat etme, materyal kullanma ve somutlaştırmaya dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel yaklaşımlarda pasif olan öğrenci yapılandırmacı yaklaşımda aktif ve öğrenen konumundadır (Özden, 2014, s.54). Bu durum öğrenme sürecinde öğretmene farklı roller yüklemiştir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının görüşleri bu roller ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmen adaylarının öğrencilerde özel öğrenme ihtiyacı güçlüğü tespitinde; büyük çoğunluğun gözlem yaptığı belirlenmiştir. Bunun dışında test uygulama, aile ile işbirliği, rehberlik servisinden faydalanma ve sorumluluk vermenin de bu tespitte kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin anlayabilme düzeylerini belirleme ile ilgili görüşler incelendiğinde; ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğretim yöntem teknikleri kullanma, sınıf içi etkinlikler düzenleme, süreç takibi ve ödevlendirme yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretim yöntem tekniklerinden soru- cevap, kavram haritası ve beyin fırtınasının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma amaçlarının; etkili öğrenmeyi sağlama, dikkat çekme, materyal, bilgi edinme, somutlaştırma, güdüleme ve değerlendirme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnel, Evrekli ve Balım (2011) tarafından yapılan çalışmada soyut kavramların öğrenilmesinin amaçlandığı konularda teknolojiyi kullanmanın faydalı olacağı, Cengiz (2012) tarafından yapılan çalışmada ise teknolojinin amaç değil araç olarak kullanılıp öğrenmeyi desteklemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma ve faydalanılan çalışmalar sonucunda öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye inançlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle adayların yapılandırmacı felsefenin hedeflediği anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirebileceğine, öğrencilerin aktif olduğu ve kendi öğrenmelerini oluşturmalarına olanak sağlayan öğrenme ortamları oluşturabileceklerine inandıkları

söylenir. Öğretmenliğe hazır olma durumları ile ilgili ortaya çıkan sonuçlar ele alındığında ise; adayların bireysel özellikleri, mesleğe ilgileri, aldıkları eğitim vb. birçok sebebin olumlu yönde etkili olduğu söylenir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçları ışığında aşağıdaki öneriler getirilmiştir;

1. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inanç düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunun görülmesi, üniversitede aldıkları eğitimin yapılandırmacı öğrenme açısından etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ancak bu durumun yeterli olmadığı, uygulama boyutunda da öğretmen adaylarının desteklenmesi gerektiği ve üniversitedek öğrenme ortamlarının da yapılandırmacı öğrenmeye daha uygun hale getirilmesi önerilebilir.
2. Öğretmen adaylarının mesleğe hazır olma durumlarını yüksek düzeyde görmelerine rağmen, mesleği uygulamada karşılaşılabilecekleri problemlere ilişkin çözüm üretme yeterliliklerinin artırılması için çalışmaların yapılması önerilebilir.
3. Öğretmen adayları üzerinde yapılandırmacı öğrenme inanç düzeyleri ve öğretmenliğe hazır olma durumlarının karşılaştırılmalı incelendiği bir araştırma yapılarak, bu iki durum arasında ilişki olup olmadığı araştırılabilir.
4. Hizmet öncesi ve hizmet içinde bulunan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme inanç düzeylerinin karşılaştırıldığı bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). Aktif Öğrenme, İzmir : Eğitim Dünyası Yayınları
- Akar, H. ve Yıldırım, A. (2004). Yapılandırmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması : Bir Eylem Araştırması. Sabancı Üniversitesi İyi Örnekler Konferansı, İstanbul.
- Akay, C. (2005). *Ortaöğretim İngilizce dersinde okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında yapılandırmacılık (constructivism) temelli sosyal etkileşim modelinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak
- Akay, C. ve Yanpar, T. (2008). İngilizce Dersinde Okuma – Yazma Becerilerinin Kazanılmasında Yapılandırmacılık Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Etkisi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 18, Sayı: 2 Sayfa: 189-202, ELAZIĞ-2008.
- Alkan, C. (2004). Meslek ve Öğretmenlik Mesleği. Sönmez, V. (Editör), Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Anı Yayınları.
- Anagün, Ş. S., Yalçınoglu, P. ve Ersoy, A. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin İnançlarının Yapılandırmacılık Açısından İncelenmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, Cilt:5 Sayı:1, 1-16.
- Aslan, D. ve Aydın, H. (2016). Yapılandırmacı Öğretim Kuramının Felsefi Paradigmaları: Bir Derleme Çalışması. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 56-71
- Aşık Ev, H. (2010). İbn Haldun ile John Locke'un Epistemoloji ile ilgili Bazı Görüşlerinin Karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2010, cilt: 43, sayı: 2, 89-12
- Ataunal, A. (2003). Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen? Ankara : Milli Eğitim Vakfı Yayınları No:4
- Aydın, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi Sayı:15 s.275-286

- Balcı, S. (2015). *Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Etkinliklerin Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Etkilerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya
- Bakırcı, Y. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Doktora Tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray
- Bars, Mehmet. (2016). *Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlikleri ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi*. Doktora Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır
- Bay, E. (2008). *Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum
- Bloom, L., J. Perlmuter (1999). The General Educator : Applying Constructivism to Inclusive Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, vol.34 Issue.3 p.132-136
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 11. Baskı, Ankara: Pegem Yayınları.
- Ceyhan, S. (2014). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Doğu Anadolu Bölgesi)*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ
- Cobb, P. (2007). Zihin Nerededir? Sosyokültürel ve Bilişsel Yapılandırmacı Perspektiflerin Bir Buluşma Noktası, (Çev. Durmuş, S.) Catherine Twoney Fosnot (Editör). *Constructivism (Yapılandırmacılık)*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım, s. 43-67
- Creswell, J. W. (2003). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. CA: Sage Thousand Oaks
- Çandar, H. ve Şahin, E. A. (2013). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education] 44: s. 109-119
- Çaycı, B.ve Altunkeser, F. (2015). Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Anlayışa Yönelik Tutumları İle Etkililiğine Yönelik Görüşleri, Bartın Üniversitesi Eğitim

- Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı s. 44 – 61.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), 207-237.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7 Sayı:11 s.47-64
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Risk Alma Düzeylerine, Problem Çözme Becerilerine, Erişilerine, Kalıcılığa ve Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Çüçen A. Kadir, (2001), Bilgi Felsefesi, Bursa: Asa Kitabevi.
- Demiralp, D. ve Kuzu, H. İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşleri. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi / 2012 Cilt: 2, Sayı: 2. s.29-38
- Demirel, Ö. (1991). Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi. *Eğitimde Nitelik Geliştirme, (Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri)*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, s. 137-142
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkisi. Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, Cilt 2, Sayı 1
- Duban, N. ve Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. Elementary Education Online, 7(3), 769-784
- Duru, S. (2014) Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Üzerine Etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 36 (Temmuz 2014/II), ss. 15-28.
- Ertuğrul, H. (2005). *Öğretmenin başarı kılavuzu*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- European Parliament resolution of 23 September 2008 on improving the quality of teacher education (2008/2068(INI))

- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi* XXII (2), 2009, 673-687
- Fırat Durdukoca, Ş. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Uygulamaları İçin Öğretim Tekniklerinin Seçimine Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2018 s.211-242
- Glaserfeld, E. V. (1989). *Constructivism in Education*. <<http://www.vonglaserfeld.com/114>> E.T. 04.04.2018
- Glaserfeld, V. E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, London. The Farmer Press.
- Göçer, A. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Türkçe Öğretimi Bakımından Öğretmenlik Mesleğine Hazır Bulunuşluk Düzeyleri (Niğde Üniversitesi Örneği). *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 2008, 33, (358): 5-13
- Gömleksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2 Spring 2011*, p. 443-454.
- Grace, M. (1999). When students create curriculum. *Educational Leadership*; November 1999, Vol. 57 Issue 3, p49-52, 4p
- Grennon Brooks, J., ve M. G. Brooks. (1999). "The Courage to Be Constructivist". *The Constructivist Classroom*, 57(3), 18-24.
- Gültekin, M. , Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt :7 Sayı:2* s. 503-528.
- Güneş, F. (2010). Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Yenilikler. *Eğitime Bakış Dergisi Yıl:6 Sayı:16* s. 3-10.
- Güneş, F. (2016) *Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 17, Sayı 3, Aralık 2016, Sayfa 413-435
- Gür Erdoğan, D. ve Kanbur Tuncel, M. (2008). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerine Göre İlköğretim Öğretmenlerinde Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Gözlenen Yeterlilikler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:16* s.91-108.

- Güzel, C. (2003), Aristoteles'te Bilgi, Bilim, Bilgide Kesinlik, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 2003 / Cilt: 20 / Sayı: 1 / ss. 126-139
- Harmandar, İ. H. (2004). Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri. Ankara: Nobel Basımevi.
- Hein, G. (1991). Constructivist Learning Theory. CECA (International Committee of Museum Educators) Conference. <https://www.exploratorium.edu/education/ifi/constructivist-learning> [21.04.2018]
- Hesapçıoğlu, M. (1994). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Genişletilmiş 3. Baskı. İstanbul : Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 14 (1) s.53-62
- İnel, D., Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2011). Öğretmen Adaylarının Fen Ve Teknoloji Dersinde Eğitim Teknolojilerinin Kullanılmasına İlişkin Görüşleri. Kuramsal Eğitimbilim, 4 (2), 128-150
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Bir Uygulama: Projeyi Yöneten Öğrenciler Açısından Analiz. Eğitim ve Bilim Cilt:33 Sayı: 147 s.85-105
- Kantarcı, Z. (2013), Sokrates ve Eğitim Felsefesi, MAVİ ATLAS GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi Güz 2013, S. 1
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20: 185 -192
- Karaağaçlı, M., & Mahiroğlu, A. (2005). Yapılandırmacı öğretim açısından teknoloji eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 47-63.
- Karahan, N. (2008). *Öğretmen Yetiştirme Düzeni ve Türkiye Örneği.* , Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, İ. (2017). *Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans

- Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Kasap, H. (1996). *İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kasapoğlu, K. ve Duban, N. (2012) *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançlarını Yordayan Bir Faktör Olarak Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Tutumları (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 2, Ağustos 2012, ss.85-96.
- Kaya, N. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa Yönelik Tutumları ve Yapılandırmacılığı Uygulamaya İlişkin Öz-Yeterlik İnançları (Afyonkarahisar İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar
- Kılınç, A. (2007). Probleme Dayalı Öğrenme. Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt:15 No:2 s. 561-578
- Koç, G. (2006) Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen - Öğrenen Roller ve Etkileşim Sistemi. Eğitim ve Bilim 2006. Cilt 31, Sayı 142 s.56-64.
- Mahoney, M. J. (2004). What Is Constructivism and Why Is It Growing? [Review of the book *Studies in Meaning: Exploring Constructivist Psychology*. edited by J. D. Raskin & S. K. Bridges]. *Contemporary Psychology*, 49(3), 360-363.
- MARTİN, David Jerner (2000), *Elementary Science Methods: A Constructivist Approach* Wadsworth Thomson Learning, Belmont, USA.
- Matthews, M. R. (2000.) *Constructivism in science and mathematics education*. In D. C. Phillips (Ed.), National Society for the Study of Education 99th Yearbook (pp. 161-192). Chicago, University of Chicago Press.
- Mehmetlioğlu, D.ve Haser, Ç. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Mesleğe Hazır Bulunuşlukları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 34 (Temmuz 2013/II), ss. 91-102
- Nakip, C. (2015). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*.

Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Bolu

- Oktaý, A. (1991). Öğretmenlik Mesleđi ve Öğretmenin Nitelikleri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl :1991 Sayı:3 S.187-193
- Önen, F., Erdem, A., Uzal, G. ve Gürdal, A. (2011). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Programının Uygulanabilirliğine ve Alanla İlgili Kitapların Yeterliliđine İlişkin Görüşleri: Tekirdađ Örneği. NEF-EFMED Cilt 5, Sayı 2, Aralık 2011.
- Özay Köse, E. , Gül, Ş. ve Konu, M. (2014), Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Ortaöğretimde Uygulanabilirliđi Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 2, Sayı: 2/1, Haziran 2014, s. 84-95
- Özcan, M. (2011). Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü Bir Reform Önerisi. Ankara: Türk Eğitim Derneği (TED)
- Özden, Y. (1999). Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. 6. Baskı Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özden, Y. (2014), Öğrenme ve Öğretme, 12. Baskı, Ankara: Pegem Akademi
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2010). Neyi, Niçin Yapılandıracağız? . *Eğitime Bakış Dergisi* Yıl:6 Sayı:16 s.10-16.
- Özenç, M. ve Dođan, C. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi. Cilt:12 Sayı:1 s.67-83
- Özer, B.ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt:5 Sayı:9 s. 39-55
- Özgen, K. (2012). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Kapsamında Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Uygun Öğrenme Etkinlikleri Geliştirilmesi : Fonksiyon ve Türev Kavramı Örnekleme*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özsırkıntı, D., Akay, C., Yılmaz Bolat, E. (2014) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri (Adana İli Örneği)*. Ahi Evran

Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 15, Sayı 1, Nisan 2014, Sayfa 313-331

- Pallant, J. (2017) *SPSS Kullanma Kılavuzu* (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara (2015)
- Sandıkçı, M. ve Öncü E. (2013). Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 135-151
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and it constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-38.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, 21. Baskı. Ankara : Pegem Akademi
- Sert Çıbık, A. ve Emrahoğlu, N. (2008). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt:17 Sayı:2 s.51-66
- Sönmez , V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 4.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık
- Sünbül, M., (2002), Bir Meslek Olarak Öğretmenlik, (Ed. Demirel Ö., Kaya Z.), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara. Pegem Yayıncılık s. 243-278.
- Taşgın, A. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının GörüşlerineGöre Değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 3Year 2013 s. 80-90.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Geliştirilmiş 5. Baskı. Ankara : Elhan Kitap
- Taşpınar, M., (2010). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Data Yayıncılık
- Tekışık, H. H. (1987). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl: 1987 Cilt: 2 Sayı:2
- Thomas M. Sherman & Barbara L. Kurshan (2005), *Constructing Learning, Learning & Leading with Technology*, Vol:32, Number:5.
- Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara

- Twoney Fosnot, C. ve Stewart Perry, R. (2007). Yapılandırmacılık: Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi, (Çev. Tekinarslan, E. ve Durmuş, S.). Catherine Twoney Fosnot (Editör). *Constructivism (Yapılandırmacılık)*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım, s. 9-43
- UNESCO. (1998). World education report: Teachers and teaching in a changing World. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Ünal, S. ve Ada, S. (2008). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları (özet kitapçığı). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl:2004 Sayı:7 İnönü Üniversitesi. Ankara
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. JohnSteiner, S. Scribner, & E. Souberman, eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yanpar, T. (2007). Etkili ve Anlamlı Öğrenme İçin Kuramsal Yaklaşımlar ve Yapılandırmacılık, Cemil Öztürk (Editör). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara. Pegem A Yayıncılık, s. 85-109
- Yaşar, Ş. (1998). Yapılandırmacı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci, *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, C. M. ve Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma. *Elementary Education Online*, 7(3), s. 664-679
- Yıldırım, R. (2003). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. 8. Baskı İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16-17 : s.155 – 163



EKLER

Ek 1. Yapılandırmacı Öğrenme İnanç Ölçeği

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME İNANÇ ÖLÇEĞİ

Bu ölçek sizin öğrenme öğretme uygulamalarına ilişkin inançlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddeye, “**Hiçbir zaman, Nadiren, Bazen, Çoğunlukla, Her zaman,**” seçeneklerinden birini işaretleyerek cevap vermeniz beklenmektedir. “**Doğru ya da yanlış cevap**” yoktur. Düşüncenizi tam olarak yansıtan seçeneği işaretlemeniz önemlidir. Teşekkürler.

Dr. Öğr. Üyesi Birsen SERHATLIOĞLU

Burcu ŞİMŞEK

DERSLERDE	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1. İlginç, gerçekçi problemler; araştırıp, tartışmaya değer sorular üzerinde çalışılmalıdır.					
2. Ele alınan problemlerin yaşamla ve diğer derslerle ilişkisini kurmayı kolaylaştıran örneklerle, uygulamalara yer verilmelidir.					
3. Problemlerle ilgili farklı örnekler incelenmelidir.					
4. Problemlerin çözümü için farklı kaynaklardan ayrıntılı araştırmalar yapılmalıdır.					
5. Çözüm önerilerinin denenebileceği gerçekçi uygulamalar gerçekleştirilmelidir.					
6. Öğrencilere, derste kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri gerekçeleriyle açıklanmalıdır.					
7. Öğrenme ortamının düzenlenmesi konusunda öğrencilerin görüşleri alınmalıdır.					
8. Gerçekleştirilecek etkinlikler ve bunların düzenlenmesi konusunda öğrenci katkısı sağlanmalıdır.					
9. Öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içinden kendilerine uygun seçimler yapmasına fırsat sağlanmalıdır.					
10. Öğrenciler öğrenmelerini gösterebilecekleri uygun değerlendirme yolları seçebilmelidir.					
11. Grup çalışmaları yapılmalıdır.					
12. Öğrencilerin birlikte problem çözmeleri sağlanmalıdır.					

13. Öğrenciler problemleri nasıl çözdükleri konusunda birbirlerine açıklama yapmaya özendirilmelidir.					
14. Öğrencilerin oluşturdıkları anlamları/ öğrenmelerini birbirleriyle paylaşmaları için fırsatlar yaratılmalıdır.					
15. Öğrenciler öğrendiklerinin gerçek yaşamla ilişkisini kurabilmelidir.					
16. Öğrenciler öğrendiklerini diğer derslerde kullanabilmelidir.					
17. Diğer derslerde öğrenilenlerin kullanılabileceği uygulamalara yer verilmelidir.					
18. Öğrencilerin ön bilgileri (okul dışında ya da diğer derslerde kazanılmış olsa da) değerlendirilmelidir.					
19. Diğerlerinin görüşlerini dikkate alma, bu görüşlerden yararlanma yolları örneklenmelidir.					
20. Farklı kaynaklardan yararlanma yolları örneklenmelidir.					
21. Açık uçlu, yorum gerektiren sorularla öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmaları sağlanmalıdır.					
22. Öğrencilere kendi öğrenme yollarını keşfetmeleri konusunda destek sunulmalıdır.					
23. Öğrencilere etkinlikleri tamamlamak için ihtiyaç duydukları zamanı belirleme becerisini geliştirmeleri konusunda destek sunulmalıdır.					
24. Öğrencilere öz değerlendirmelerle kendi öğrenmelerini değerlendirme fırsatları verilmelidir.					
25. Öğrencilere akranlarını ve dersi, ölçüt geliştirerek değerlendirmeleri konusunda fırsatlar verilmelidir.					
26. Öğrencilere, kendimize ilişkin değerlendirmelerden yararlanma yolları örneklenmelidir.					

Ek -2. Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği

ÖĞRETMENLİĞE HAZIR OLMA ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcılar;

Bu ölçekte bulunan maddelere vermiş olduğunuz cevaplar akademik çalışma amaçlı kullanılacaktır. Düşüncenizi tam olarak yansıtan seçeneği işaretlemeniz önemlidir. Teşekkürler.

Yrd. Doç Dr. Birsen SERHATLIOĞLU

Burcu ŞİMŞEK

Kendinizi aşağıda verilen durumlara ne kadar hazır hissediyorsunuz?	Çok yetersiz → Çok yeterli				
1. Alanla ilgili kavramları, bilgileri ve becerileri öğrencilerin anlayabileceği şekilde öğretebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Sınıftaki öğrencilerin ne kadar öğrendiğini anlayabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Öğrenciler için uğraştırıcı, uygun öğrenme ve başarı beklentileri oluşturabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Öğrencilerin ailevi ve kültürel arka planlarının öğrenmelerini nasıl etkileyeceğini anlayabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Özel öğrenme ihtiyaçlarını veya güçlüklerini tanımlayabilme ve bunlara odaklanabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Farklı öğretimsel amaçlar için uygun öğretim stratejileri seçebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek öğretim stratejileri seçebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Öğrencilerin hem bağımsız olarak hem de grup içinde öğrenmesini sağlayabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Konu alanı bilgisini, eğitim programını ve öğrenci gelişimini kullanarak öğretim sürecini planlayabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Sosyal gelişimi ve grup sorumluluğunu geliştiren bir sınıf ortamı oluşturabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Öğrencilerin öğrenmesine ve davranışlarına rehberlik etmek amacıyla etkili sözel ve sözel olmayan iletişim stratejileri kullanabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Öğrencilerin farklı şekillerde öğrenmesini teşvik etmek amacıyla soruları kullanabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Öğrencileri, farklı fikirleri düşünmesi, sorgulaması ve yorumlaması konusunda teşvik edebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Teknolojiyi aşağıda verilen durumlarda kullanma konusunda kendinizi ne kadar hazır hissediyorsunuz?	Çok yetersiz → Çok yeterli				
16. Öğrencinin ilgisini ve öğrenme düzeyini artırabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Araştırma ve analiz yapmayı destekleyebilme (internet aracılığıyla)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Öğrenci başarısını değerlendirme ve izleyebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Diğer kişilerle (okul, il, ülke ve dünya çapında) iletişim kurabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Grup işbirliğini ve takım çalışmasını geliştirebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek -3. Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretmenliğe Hazır Olma Görüşme Formu

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME VE ÖĞRETMENLİĞE HAZIR OLMA GÖRÜŞME FORMU

Cinsiyet:

Sınıf:

Okuduğunuz Üniversite:

Bu formun amacı yapılandırmacı öğrenme ve öğretmenliğe hazır olma durumlarına ait görüşlerinizi belirlemektir. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara cevap vermeniz beklenmektedir. Teşekkür ederiz.

Birsen SERHATLIOĞLU

Burcu ŞİMŞEK

Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Sorular;

1. Yapılandırmacı öğrenmeye uygun hedef belirlerken nelere dikkat edersiniz?
2. Yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlamada nelere dikkat edersiniz?
3. Öğrenme amacına uygun yöntem, teknik seçimi sizce nasıl olmalıdır?
4. Yapılandırmacı öğrenmeye uygun sına durumlarını belirlerken nelere dikkat edersiniz?

5. İşbirlikli ve takım çalışmalarının yapılandırmacı öğrenmede kullanımı sizce nasıl olmalıdır?

6. Öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmelerine yönelik neler yapabilirsiniz?

Öğretmenliğe Hazır Olma İle İlgili Sorular;

1. Öğrencilerin ön bilgilerini nasıl tespit edersiniz?

2. Öğrenme sürecinde etkili zaman kullanımı sizce nasıl olmalıdır?

3. Mesleki bilgi becerilerinizi öğrenci seviyesine uygun şekilde nasıl aktarabilirsiniz?

4. Öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçlarını ve güçlükleri nasıl tespit edersiniz?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Burcu ŞİMŞEK
Doğum Yeri ve Tarihi : Elazığ 05.07.1992
Çalıştığı Kurum : M.E.B. (Resmi İlkokul)

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Fırat Üniversitesi / Eğitim Fakültesi/ Sınıf Öğretmenliği
Y. Lisans Öğrenimi: : Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İletişim

e-posta adresi : bu.dag23@gmail.com
Tel : 0 (543) 722 35 38



Dijital Makbuz

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Burcu Şimşek
Ödev başlığı: SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ Y...
Gönderi Başlığı: SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ Y...
Dosya adı: BURCU_M_EK_TEZ.docx
Dosya boyutu: 703.48K
Sayfa sayısı: 78
Kelime sayısı: 15,259
Karakter sayısı: 112,550
Gönderim Tarihi: 18-Tem-2018 01:38PM (UTC+0300)
Gönderim Numarası: 983428229

T.C.
FILAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME
İNANÇLARI VE ÖĞRETMENLİĞE HAZIR OLMA DURUMLARININ
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BURCU ŞİMŞEK

DANIŞMAN: Doktor Öğretim Üyesi Bircan SERHATLIOĞLU

Elaş, 2018

SINIF ÖÖRET MENİ
ADAYLARININ
YAPILANDIRMACI ÖÖRENME
İNANÇLARI VE
ÖÖRET MENLİÖE HAZIR OLMA
DURUMLARININ FARKLI
DEÖİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Gönderim Tarihi: 18-Tem-2018 01:38PM (UTC+0300)
Yazar: Burcu Şimşek

Gönderim Numarası: 983428229

Dosya adı: BURCU_M_EK_TEZ.docx (703.48K)

Kelime sayısı: 15259

Karakter sayısı: 112550

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME İNANÇLARI VE ÖĞRETMENLİĞE HAZIR OLMA DURUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ORIJINALLIK RAPORU

%**20**

BENZERLİK ENDEKSI

%**15**

İNTERNET
KAYNAKLARI

%**17**

YAYINLAR

%**5**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

ilkogretim-online.org.tr
İnternet Kaynağı

%**3**

2

www.tsadergisi.org
İnternet Kaynağı

%**3**

3

YILDIRIM, İbrahim and KALMAN, Mahmut.
"Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği'nin Türkçe
Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması",
Kastamonu Üniversitesi, 2017.
Yayın

%**3**

4

www.turkishstudies.net
İnternet Kaynağı

%**2**

5

dergipark.ulakbim.gov.tr
İnternet Kaynağı

%**1**

6

pauegitimdergi.pau.edu.tr
İnternet Kaynağı

<%**1**



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	BURCU ŞİMŞEK
Öğrenci Numarası	151403123
Enstitü Anabilim Dalı	Tiköğretim
Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Birsen Serhatlıoğlu
Tez Başlığı (Türkçe)	Sınıf Öğretmeni adaylarının yapılandırıcı öğrenme modelleri ve öğretmenlere hazırlama durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 123... sayfalık kısmına ilişkin, 18.07.2018 tarihinde Enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 20'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Burcu Şimşek
Öğrencinin Adı-Soyadı
(İmzası)

F.Ü.LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ÖĞRETİM YÖNETMELİĞİ

Madde 41- Lisansüstü tezleri ile birlikte teslim edilmesi gereken belgeler şunlardır:

- a) Lisansüstü tezler, savunma öncesinde **intihal program raporu** ve ilgili makale şartını sağladığına dair belgeleri ile birlikte enstitüye teslim edilir.
- b) İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "% 25'i geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).