

T. C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STİLİ TERCİHLERİ VE
YAPILANDIRMACILIĞI UYGULAMA ÖZ YETERLİK
İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TANSU ÇINAR

ÇANAKKALE
TEMMUZ, 2019

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

**Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihleri ve
Yapılandırıcılığı Uygulama Öz Yeterlik İnançları Arasındaki
İlişki**

Tansu ÇINAR
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

Çanakkale
Temmuz, 2019

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihleri ve Yapılandırıcılığı Uygulama Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih 18./07./2019

Tansu ÇINAR






Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Tansu ÇINAR tarafından hazırlanan çalışma, 18/07/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10252778

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Prof. Dr.	Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN		Danışman
Doç. Dr.	İlke EVİN GENCEL		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Hanife ESEN AYGÜN		Üye

Tarih: 18/07/2019

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Önsöz

Eğitim ve öğretim sürecinin önemli bir parçası olan öğretmenlerden yapılandırmacı yaklaşımla gelen gelişim ve değişimi benimsemeleri beklenmektedir. Yapılandırmacılığı özümseyen bir öğretmenin eğitimde hedeflenen başarıyı elde edebilmesi için öz yeterlik inancının da gelişmiş olması gerekir. Dolayısıyla bu yaklaşıma yönelik uygulamaların niteliğinin anlaşılmasında öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi önemlidir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretimi daha geniş bir yelpazede gerçekleştirebilmesi için farklı öğretim stillerini bir arada kullanabilme kapasitesini artırması gerekir. Bu araştırmanın öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinde farkındalık sağlayarak, yapılandırmacı yaklaşımı esas alan etkili bir öğretim gerçekleştirmelerinde dikkat çekici olacağı düşünülmektedir.

Hem lisans hem yüksek lisans eğitimim boyunca mesleki yönde düşüncelerimin şekillenmesinde örnek olarak gördüğüm ve tezimi bitirmem adına beni her zaman teşvik eden, bana vakit ayıran, öneriler sunan değerli danışmanım Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN'a, Tez İzleme Komitesi'nde yer alarak araştırmama fikir ve önerileriyle katkıda bulunan değerli Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL ve Dr. Öğr. Üyesi Hanife ESEN AYGÜN'e sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Eğitim hayatım ve araştırma sürecim boyunca yanımda olan, her sorduğum sorunun cevabını bulabilmek için gösterdiği çabaları takdir ettiğim, inandığım, sonucunda da her zaman "İşte benim ablam!" dediğim canım ablam Kamile'ye; varlığına müteşekkir olduğum, beni bu günlere getiren, emeklerini her daim üzerimde hissettiğim biricik annem Resmiye'ye ve beni hala bir yerlerden izlediğini düşündüğüm doğru insan olmam adına içime heves aşıl原因 canım babama teşekkür ediyorum.

Tansu ÇINAR

Çanakkale, 2019

Özet

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihleri ve Yapılandırmacılığı Uygulama Öz

Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına dair geliştirdikleri öz yeterlik inançları ile öğrenme-öğretme sürecinde tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tekirdağ ili Süleymanpaşa, Çorlu ve Çerkezköy ilçelerinde çalışan 303 sınıf öğretmenine Üredi (2006) tarafından Türk dili ve kültürüne uyarlanan “Öğretim Stili Ölçeği” ve Eskici (2013) tarafından uyarlanan “Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan veriler SPSS 20 programıyla analiz edilmiştir. Elde edilen veriler normal dağılıma sahip olduğundan parametrik testler kullanılarak verilere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu ölçeklerin öğretmenlerin hizmet yılı ve mezun olunan kuruma göre ne düzeyde farklılık gösterdiğini incelemek amacıyla yapılan varyans analizi, Levene ve Games-Howell testi uygulanmıştır. Belirtilen ölçeklerin öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yapılan okul türü ve yerleşim biriminin ne düzeyde farklılık gösterdiğini incelemek amacıyla ise t-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ile yapılandırmacı öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek için verilere Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanarak regresyon analizi uygulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin en çok Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stilini tercih ettiği ve öz yeterlik inançlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretim stili tercihleri cinsiyet, yaş, hizmet yılı, görev yapılan okul türü ve yerleşim birimine göre farklılık göstermezken mezun olunan eğitim kurumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlik inançlarının yaş, hizmet yılı, görev yapılan okul türü, görev yapılan

yerleşim birimi bakımından anlamlı farklılıklar göstermediği; cinsiyet ve mezun olduğu eğitim kurumuna göre ise anlamlı farklılaştığı bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançları ile öğretim stili tercihleri arasında orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu ve öz yeterlik inançlarının yordayıcılığının Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman öğretim stilinde daha yüksek bulunduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Stili, Öz Yeterlik İnancı, Yapılandırmacı Yaklaşım, Sınıf Öğretmeni.



Abstract

Classroom Teachers' Teaching Style Preferences and the Relationship Between Constructivism Application Self- Efficacy Beliefs

Aim of this research was to evaluate the relationship between self-efficacy beliefs about the application of constructivist approach and their preferred teaching styles in the learning-teaching process of the classroom teachers'.

Quantitative research methods were used in the study. In this study, “Teaching Style Scale” developed by Eskici (2013) and the “Self-Efficacy Belief Scale for Teachers' Constructivist Approach” conducted by Üredi (2006) applied to 303 primary school teachers working in Süleymanpaşa, Çorlu and Çerkezköy districts of Tekirdağ. Obtained data were analyzed with SPSS 20 program.

Since the obtained data were normally distributed, descriptive statistics were calculated using parametric tests. The variance analysis, Levene, Games-Howell tests were applied to examine at which level these scales differ according to year of service, type of school they graduated from. t-test was used to examine how the scales indicated differ in teachers' age, gender, level of education, and the type of school they work. In order to examine the relationship between teachers' preferred teaching styles and constructivist self-efficacy beliefs, Pearson Correlation coefficient was calculated and regression analysis was applied to the data.

It was concluded that primary school teachers preferred Facilitator / Personal Model / Expert teaching style most, and their self-efficacy beliefs were high. While the teaching style preferences of the teachers did not differ according to gender, year of service, type of school and the place of residence, they differed according to age and educational institution of graduation. While there were no significant differences between self-efficacy beliefs and year

of service, type of school, and settlement, significant differences were found according to age, gender and educational institution.

There was a moderate level of relationship between constructivist self-efficacy beliefs and instructional style preferences of primary school teachers, while the predictor was higher in Representative / Facilitator / Expert teaching style.

Key Words: Teaching Style, Self-Efficacy Belief, Constructivist Approach, Primary School Teachers.



İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	x
Kısaltmalar.....	xiii
Bölüm I: Giriş.....	1
Araştırma Problemi.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
Sayıtlılar.....	6
Tanımlar.....	6
Bölüm II: Kuramsal Çerçeve.....	7
Yapılandırmacı Yaklaşım.....	7
Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme- öğretme süreci.....	9
Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü.....	11
Öğretim Stili.....	13
Öğretim stili modelleri.....	16
<i>Grasha öğretim stili modeli</i>	18
Öğretim stilleri ve etkili öğrenme- öğretme süreci.....	22
Öz Yeterlik İnancı.....	24
Öğretmen öz yeterlik inancı ve önemi.....	25

Bölüm III: Yöntem.....	28
Araştırmanın Modeli.....	28
Çalışma Grubu.....	28
Veri Toplama Araçları.....	30
Öğretim stili ölçeği.....	30
Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği.....	31
Verilerin Analizi.....	32
Bölüm IV: Bulgular.....	34
Öğretim Stili Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular.....	34
Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular.....	44
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stilleri İle Yapılandırmacılığı uygulama Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular.....	55
Sınıf Öğretmenlerin Yapılandırmacılığı Uygulama Öz Yeterlik İnançlarının Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri Yordamasına İlişkin Bulgular.....	56
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	58
Tartışma ve Sonuç.....	58
Öneriler.....	67
Kaynakça.....	69
Ekler.....	91
Ek A: Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerinin mezun olunan eğitim kurumu değişkenine ilişkin games- howell sonuçları.....	91
Ek B: Yapılandırmacı öz yeterlik inançlarının mezun olunan eğitim kurumu değişkenine ilişkin games- howell sonuçları.....	95

Ek C: Uygulama izni.....	99
Ek D: Öğretim stili ölçeği kullanım izni.....	100
Ek E: Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği kullanım izni.....	101
Ek F: Öğretim stili ölçeği.....	102
Ek G: Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği.....	103



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Grasha'nın Öğretim Stilleri Grupları ve Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri.....	22
2	Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Bulgular.....	30
3	Öğretim Stilleri Düzeyleri.....	32
4	Öğretim Stili Ölçeğinin Orijinal ve Türkçe Formlarına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri.....	32
5	Öğretim Stili Ölçeği ve Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Normallik Testi.....	35
6	Öğretmenlerin Öğretim Stili Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Dereceleri.....	36
7	Öğretmenlerin Öğretim Stili Tercihlerinin Yüzde- Frekans Dağılımı.....	37
8	Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları.....	37
9	Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihinin Yaş Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları.....	39
10	Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihlerinin Meslekte Çalışma Yılı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikî Sonuçları.....	40
11	Levene Testi Sonuçları.....	41
12	Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihlerinin Meslekte Çalışma Yılı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Anova Analizi.....	41
13	Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihlerinin Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikî Sonuçları.....	42
14	Levene Testi Sonuçları.....	43

15	Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihlerinin Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları.....	44
16	Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihlerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin t-testin Sonuçları.....	45
17	Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihlerinin Görev Yapılan Yerleşim Birimi Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları.....	46
18	Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	47
19	Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları	48
20	Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Yaş Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları.....	49
21	Levene Testi Sonuçları.....	50
22	Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Meslekte Çalışma Yılı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları.....	51
23	Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikî Sonuçları.....	52
24	Levene Testi Sonuçları.....	53
25	Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları.....	54
26	Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları.....	57
27	Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Yerleşim Birimi Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları.....	58

28	Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançları ve Öğretim Stili Tercihleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	59
29	Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Öğretim Stili Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	60



Kısaltmalar

EF: Eğitim Fakültesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı



Bölüm I: Giriş

Araştırma Problemi

Dünyada yaşanan toplumsal ve teknolojik ilerlemeler bireylerin sahip oldukları niteliklerin gelişmesine ve değişmesine sebep olmuştur. Bu yüzden, eğitim ve öğretimin bir parçası olan öğretmenlerin bireylerden istenen nitelikleri onlara kazandırabilmek adına bu değişimi yakından takip etmeleri, kendini yenileyebilmeleri, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda, Türkiye'de ve Dünya'da öğrenme- öğretme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın önemi vurgulanmaktadır. Ülkemizde 2005-2006 akademik yılından itibaren ilkökul başta olmak üzere bütün öğretim kademelerinde uygulanan öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. Böylece, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki rolü bireylerin içinde buldukları çağa ayak uydurabilmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Birçok araştırmacı öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirdikleri uygulamaları etkilediğini ifade etmektedir (Şimşek, 2016; Dilekli, 2015; Eskici, 2013). Bu sebeple, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı uygulama öz yeterlik inançlarının belirlenmesi öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamaları hakkında bilgiler verecektir.

Araştırmacılar yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında sınıf düzenini koruma ve sürdürme, dersi somutlaştırma, uygun öğretim yöntemi kullanma ve öğrencilerin aktif olduğu bir ortamın uygun bir şekilde oluşturulması gibi konularda sorunlarla karşılaştığını belirtmektedirler (Çandar ve Şahin, 2013). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecinin nitelikli bir biçimde gerçekleştirilmesinde öğretmenin kullandığı yöntemlerin yanında öğrencilere karşı yaklaşımı, bilgi kazandırmadaki rolü, öğrencilerle etkileşimde bulunma şekli tercih ettiği öğretim stilinin belirleyici unsurlarıdır (Maden, 2012). Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğretim stillerine ilişkin farkındalıklarının olması başarılı bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Derbedek, 2008).

Dolayısıyla, öğrenme-öğretme süreci öğrenci ve öğretmeniyle ayrılmaz bir bütün olarak nitelendirilebilir. Öğretmenlerin de bireysel özelliklerinin, öğretim tarzlarının, öz yeterliklerinin, mesleğine yönelik tutumlarının da dikkate alınması, öğretimin niteliğinin gelişmesi açısından önemlidir (Süral, 2013).

Öğretim stili üzerine gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin kendi öğretim stilini belirlemelerinin verimli bir öğretimin gerçekleşmesi açısından önemli olduğu vurgulanmakta ve süreç boyunca sergiledikleri öğrenme-öğretme etkileşimlerini incelenmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir (Altay, 2009). Böylelikle, öğretmenlerin öğrenciler için uygun olan öğrenmeleri tanıma ve bu konuda tecrübelenme imkânı olacaktır (Babadoğan, 2000). Öğrenme-öğretme sürecinde kullandığı öğretim stilinin bilincinde olan öğretmen öğrencileri için en olası yöntemi seçip, kullandığı öğretim stilinin etkili ve zayıf taraflarını belirleyerek öğretimi bu yönde çeşitlendirir (Üredi, 2006). Bu doğrultuda, süreç içerisinde işlenen dersin içeriği değişse de öğretmenlerin öğretim stili tercihinde; öğrencilere en uygun öğrenme ortamının sağlanması ve gerçekleştirilen öğretimin niteliğinin anlaşılması önemlidir.

Öğretmenlerin öğretim stillerini tanıması ve bu stilleri öğrenme-öğretme sürecinde bilinçli bir şekilde kullanarak uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini seçmesi öğrencilerdeki öğrenme kapasitesinin en üst seviyeye çıkartılmasına katkı sağlar (Üredi, 2006). Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğretmenler, farklı öğrenme biçimleri olan öğrencilerin edinmeleri gereken bilgi ve becerileri etkin bir biçimde öğrenmelerini sağlamak için öğretim stillerinin farkında olmalıdır. Öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışlarını kapsayan öğretim stillerine ilişkin farkındalıklarının eksik olması, öğrencilerin özelliklerini ön plana çıkartabilecek yöntem-teknik ve materyal kullanımına, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına ve edindiği deneyimlerden yararlanmalarına engel teşkil edecektir. Bu

sebeple öğretmenlerin sınıflarında yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmalarında ve uygulamalarında öğretim stili tercihlerinin önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim stillerine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmekle birlikte (Tosun, 2017; Dinçer vd., 2017; Kabaran, 2016; Ağgez, 2015; Dilekli, 2015; Demir, 2015; Ekiçi, 2014; Karataş, 2014; Özlü, 2014; Kulaç, 2013; Süral, 2013; Üredi, 2006; Şahin, 2010; Mertoğlu, 2011) sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihleri ile yapılandırmacı yaklaşımı uygularken sahip oldukları öz yeterlik inançları arasındaki ilişkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmamaktadır. Her ne kadar, öğretmenlerin öz yeterliklerinin sınıftaki uygulamalarını etkilediği araştırmacılar tarafından belirtilse de, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının kullandıkları öğretim stilleri bakımından uygulamaya nasıl yansıdığı bilinmemektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerinin ve dolayısıyla, öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirdikleri uygulamalarının niteliğinin anlaşılmasında sorun teşkil etmektedir. Bu bilgiler ışığında belirlenen amaçlar aşağıda listelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı ne derecede uygulayabildiğine dair geliştirdikleri öz yeterlik inançlarıyla öğrenme-öğretme sürecinde tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Buna göre araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları öğretim stilleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançlarının düzeyi nedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları öğretim stili tercihlerinin ve yapılandırmacı öz yeterlik inançlarının cinsiyete, yaşa, hizmet yılına,

mezun olunan kuruma, görev yapılan okul türüne ve görev yapılan yerleşim birimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihleri ile yapılandırmacı öz yeterlik inançları arasında bir ilişki var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançları öğretim stili tercihlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitimde olumlu ilerlemelerin sağlanması; programların özellikleri, öğrencilerin gelişimleri ve okulların sahip olduğu maddi imkânlar ile ilişkili olduğu kadar öğretmenlerin öğretim yeterliklerine dair geliştirdikleri inançlarına ve öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları öğretim stillerine de bağlıdır (Süral, 2013). Öğretim stiline yönelik araştırmalar öğretim uygulamaları açısından önemli bir yere sahiptir (Dilekli, 2015; Aktan, 2012). Öğretmenlerin uygulamada kullandıkları öğretim stillerine ilişkin farkındalıkları öğrenciler için doğru olan öğrenme deneyimlerini sağlamalarına katkıda bulunur (Üredi, 2006). Buna ek olarak, öğretim stili bilgisi, öğretmenlerin etkili bir öğrenme süreci gerçekleştirebilmesi için yaptıklarını daha iyi kavramalarına, çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri içinde sınıfına ve kendine en uygun olanını seçmelerine fırsat tanır (Babadoğan, 2000).

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan programlar, öğrenciyi öğrenme-öğretme sürecinde aktifleştirdiğinden öğretmenin sahip olduğu rolleri de değiştirmekte ve geliştirmektedir (Çelik Şen ve Şahin Taşkın, 2010). Öğretmenlerden bu anlayışa uygun, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan yöntem, teknik ve materyal seçmeleri, kullandıkları öğretim stillerinin farkında olmaları, öğrencilere bilgiyi yapılandırma fırsatı tanımaları ve buna uygun faaliyetler gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Bağcı Kılıç, 2001). Dolayısıyla, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin tek yönlü bir öğretim stili belirlemek yerine dersin içeriğini ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını esas alarak öğretim

biçimlerini çeşitlendirmeleri, birden fazla öğretim stilini dikkate alarak öğrenme-öğretme sürecini planlamaları öngörülmektedir (Maden, 2012). Bu doğrultuda, yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı ilkökul programlarını uygulayan sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerinin belirlenmesi öğrenme-öğretme sürecinin niteliğinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Öğretmenlerin öğretimi gerçekleştirirken sahip oldukları öz yeterlik inançlarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik geliştirdikleri motivasyonları, başarıları ve öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili becerileriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir (Özdemir, 2008). Bu doğrultuda; etkili öğrenme-öğretmeye yönelik yüksek öz yeterlik inancı olan öğretmenlerin genellikle öğrenciyi ön plana çıkararak uygulamalar gerçekleştirdikleri dikkate alındığında kullandıkları öğretim stillerinin de yapılandırmacı anlayışa uygun olan öğrenci merkezli stiller olması gerektiği düşünülebilir (Dinçer vd., 2017). Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretimi gerçekleştirirken sergiledikleri tutum, davranış, yöntem ve teknik gibi uygulamalarına yansıdığı dikkate alındığında sınıf öğretmenlerin öğretim stilleri ve yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarını gerçekleştirirken sahip oldukları öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin öğretmenlerin uygulamalarının etraflıca anlaşılmasına ve nitelikli öğrenme-öğretme sürecinin oluşmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2017- 2018 eğitim ve öğretim yılında Tekirdağ ilinde çalışan 303 sınıf öğretmenin vermiş oldukları cevaplar ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma belirlenen değişkenleri ölçmeye yönelik uygulanan ölçeklerden elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

Sayıtlar

1. Öğretmenlerin, ölçek maddelerine vermiş oldukları yanıtlar gerçek görüşleri ve bilgilerini yansıtmaktadır.

Tanımlar

Öğretim stili. Öğretmenlerin öğrencileriyle olan etkileşiminde ve eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde tutarlı ve sürekli olarak sergiledikleri davranışlar bütünüdür (Grasha, 2002).

Öz yeterlik inancı. Kişinin kendi yeterliklerinin bilincinde olması ve bu doğrultuda öğrenme- öğretim faaliyetini yürütebileceğine yönelik edindiği inançlarıdır (Bandura, 1999).

Bölüm II: Kuramsal Çerçeve

Yapılandırmacı Yaklaşım

20. yüzyılın başlarından itibaren eğitimde uygulanmaya başlayan yapılandırmacı yaklaşım, esas doğuşunu bu yüzyılın sonlarına doğru Piaget, Vygotsky, Bruner gibi araştırmacıların çalışmaları ile gerçekleştirmiştir (Arslan, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde “bilgi nedir?”, “öğrenme nedir?”, “objektiflik mümkün müdür?” gibi sorulara cevap aramak ve bu sayede bilginin doğası hakkında felsefi açıklamalarda bulunmak vardır (Arslan ve Yanpar Şahin, 2004). Bu yaklaşıma göre, öğrenen bilgiyi daha önceki yaşantılarından edindiği şemalarını da kullanarak tekrar şekillendirir (Piaget, 2004). Ancak, bu şemaların şekillenmesinde öğrenenin içinde bulunduğu ortam, edindiği ön bilgiler ve sahip olduğu kişisel özellikler de önemli bir yer tutar. (Güneş, 2010). Bu durum, yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel eğitim anlayışından ayrılan en önemli özelliğidir. Bilgi ne kadar iyi sunulmuş olursa olsun, öğrenen öğrenme sürecinde kişisel olarak bu bilgileri kullanmadıkça, kendi şemalarıyla ilişkilendirmedikçe gerçekten öğrenmiş olmaz (Zengin, 2011). Fer ve Cırık (2006) yapılandırmacı yaklaşımın; bilginin bir bütün olarak yapılandırılmasına yarayan uygulamalar, kurallar ve inançlardan oluşan kültür olarak görülebileceğini ifade etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım keşfederek öğrenme, anlamlandırarak öğrenme, bilgiyi yeniden yapılandırarak öğrenme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi belli başlı kavramlarla iç içe olan süreçleri kapsamaktadır (Tural, 2011). Dolayısıyla, genel inanın aksine bu yaklaşım sadece bir öğretim yöntemi değil, öğrenme kavramını tartışan bir felsefedir (Aydın, 2006). Bu sebeple, yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında öğretme yerine öğrenmenin, edindirilmek istenilen bilgilerin direkt sunulması yerine etkileşimde bulunmanın dolayısıyla öğretimde pasif bilgi alıcısı yerine etkin katılımcı olarak rol almanın önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım Piaget'nin vurguladığı “bilişsel yapılandırmacılık”, Vygotsky'nin öncüsü olduğu “sosyal yapılandırmacılık” ile Glasersfeld tarafından ortaya konulan “radikal yapılandırmacılık” şeklinde sınıflandırılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın bu üç türü, bilginin yeniden şekillendirilmesi ile ilgili bireye ve bireyin sahip olduğu sosyal çevreye farklı derecelerde önem göstermektedir. Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin bireyin çevresiyle aktif olarak etkileşimi ve zihinsel yapılar ile ortaya çıktığı varsayımını kullanırken (Piaget, 2004; Özden, 2009), sosyal yapılandırmacılar, bireyin zihinsel yetilerinin gelişmesinde dilin ve kültürün etkili olduğunu, sosyal etkileşimin çocuğun öğrenmesinde önemli olduğunu ifade ederler (Vygotsky, 1998; Senemoğlu, 2005; Özden, 2009). Radikal yapılandırmacılar ise sezgilerle pasif olarak alınamadığını, bireyin anlamlandırmasıyla oluştuğunu savunurlar (Aydın, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri incelendiğinde; öğrenmenin bağ kurma işlemi olduğu (Karadağ vd., 2008), duygusal (Akınoğlu, 2004), sürekli (Saban, 2005) ve zaman aldığı (Özden, 2003) görülmektedir. Bununla beraber, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmeden çok öğrenmenin etkin olduğu vurgulanmaktadır (Aydın, 2012). Ülkemizde 2005-2006 eğitim- öğretim döneminden başlayarak aşamalı olarak uygulamaya konan yapılandırmacı yaklaşım Amerika, Kanada, İngiltere, Finlandiya, Singapur gibi bir çok ülkenin de eğitim sisteminde yer almaktadır (MEB, 2005). Ülkemizde, özellikle ilkokul programları Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılığı, Vygostky'nin sosyal yapılandırmacılığı ve Gardner'ın çoklu zeka kuramını esas almakla beraber; bu kapsamda eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi esas alarak, projeye dayalı, işbirlikçi ve yaşam boyu öğrenme modellerinin uygulanmasını desteklemektedir (Akınoğlu, 2004). Bu doğrultuda, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın uygulama boyutunda üstlerine düşen sorumlulukları bilmesi ve bu konuda öz değerlendirme yapabilmeleri gerekmektedir (Özden, 2003). Öğretmenlerin bu sorumlulukları yerine getirirken yapılandırmacı yaklaşımın temel felsefesini, bu yaklaşımı sınıflarında nasıl uygulayabileceklerini, öğrenme öğretme sürecinde

öğrenciye ve öğretmene yüklediği rolleri bilmelerine ihtiyaçları vardır (Özdemir ve Kiroğlu, 2011). Bununla beraber; bazı araştırmalar sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili gerekli yeterliklere sahip olmadığını göstermektedir. Örneğin, Kurtdede Fidan (2010) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım temelli uygulamalarda kendilerini yeterli olarak gördüklerini fakat yapılan gözlemler neticesinde bu yaklaşımın gerektirdiği nitelikleri yeterli düzeyde uygulayamadıkları sonucuna erişmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim- öğretim sürecinde doğru uygulanabilmesi ilk olarak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı etkili bir şekilde uygulamaya olan inancıyla yakından ilintilidir (Eskici, 2013; Saban, 2005). Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğrenme- öğretim sürecinde öğretimin başarıya ulaşabilmesi öğretmenlerin meslekleri ile ilişkili her türlü konuda kendilerine olan inançlarının yüksek olmasına bağlıdır (Eskici, 2013).

Özetle, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenenin dış çevresinde meydana gelen değişimleri, sahip olduğu bilgiler ile bağdaştırarak yeni bir bilgi olarak ifade edebildiği yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte öğrenme ve öğretmenin genel anlamı, içeriği, program temelleri, yöntem- teknikleri, öğretmen rolleri ve sınıf yönetimi anlayışları değişerek öğrenmede tek boyutlu düşünme yerine sorgulayarak çok boyutlu düşünme, düz mantığın yerine sarmal bir anlayış oluşmuştur (Açıkgöz, 2004). Aşağıda yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme-öğretim süreci tanımlanarak geleneksel yaklaşımdan farkı ortaya konmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme-öğretim süreci. Bilginin sürekli değişim içinde olduğu günümüzde eğitimde seviyenin artması, öğrencilerin kendini geliştirmesi, yenilemesi ve becerilerini üst düzeyde kullanabilmesi gibi özellikler ön plana çıkmıştır. Bu doğrultuda istenilen özelliklere sahip öğrencilerin yetiştirilmesi amacıyla öğrenme-öğretim sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın önemi araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Aslan, 2015; Eskici, 2013).

Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilere birtakım bilgi ve becerilerin kazandırılmasının yanı sıra, eğitimde öğrencilerin daha çok sorumluluk alarak düşünerek, anlayarak, sorgulayarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Saban, 2005). Bu doğrultuda, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme süreciyle ilgili kararlar öğrenciler ile işbirliği içinde olarak alınmakta, öğrencilerin yeni öğrenmeleri ile birlikte ön öğrenmeleri özümseyip değiştirilerek geliştirilmektedir (Açıkgöz, 2004). Dolayısıyla, okul öğrenciler için pasif bir öğrenme-öğretme alanı olmaktan çıkıp; uygulama, çözüm bulma gibi imkânlar yaratan bir ortam olarak tanımlanmaktadır (Adıgüzel, 2009). Bu anlayışla bilgi aktaranın sadece öğretmen olarak görüldüğü, etkileşim alanı kısıtlı, ders kitabına bağımlı klasik öğrenme-öğretme süreci yeterli görülmemektedir. Bu sebeple, öğretmenin sınıfın odak noktası olmaktan çıkıp öğrenciyi esas alan bir yaklaşımı benimsemesi gerekmektedir (Hanley, 2005). Bu gereklilik öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin öğretim stillerinin de değişmesine neden olmuştur (Aktan ve Tezci, 2018). Yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte öğretimi gerçekleştiren kişi dersin tek kaynağı olmaktan çıkarak bu süreci kontrol eden, denetleyen, gözlemleyen, öğrencilerini teşvik eden ve onlara rehberlik eden bir konuma geçmiştir (Akınoğlu, 2015).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin öğrenmesini sağlamada çeşitlilik önemlidir (Deryakulu, 2000). Öğrenme-öğretme etkinliklerinin çeşitliliği öğrencinin problem çözme ve yaratıcılığını üst seviyeye çıkarmaktadır. Bu durum, öğrencinin öğrenmesini zenginleştirmektedir (Şimşek, 2004). Öğrencilerin problem çözme becerileri ve yaratıcılıkları bilgilerinin yapılandırılmasına uygulanabilirlik kazandırır (Demirel, 2014). Bu bilgiler değerlendirilirken çıktıların doğru ve yanlış olmasından çok göreve uygunluk, çözüme ulaşırken sarf edilen çaba, öğrenme yollarını yansıtması gibi hususlar önem kazanır. Dolayısıyla, bu durum yapılandırmacı yaklaşımın özünü oluşturan bilginin yapılandırılmasına destek olur (Yurdakul, 2008).

Öğreneni, öğrenme sürecinin merkezine alan yapılandırmacı yaklaşım eğitim programlarında bilginin algılanmasındaki kişiselliği ve anlam kurmaya verdiği önemi, öğrenci temelli yaklaşımı, tüm öğrenmelerin bir belirsizliği kapsadığını ve kestirilemez olduğunu, bütünün parçaları oluşturduğunu, programın esnek olduğunu ve değerlendirmenin süreç içerisinde yapıldığını ön plana çıkarmaya çalışır (Aydın, 2007). Bu durum öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin rolünün yanında öğretmenin de rolünün değişmesine yol açmıştır. Aşağıda yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü açıklanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü. Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarında yer alması ile birlikte öğretmeni öğrenciye yalnız bilgi ve beceriyi aktaran kişi olarak ele alan geleneksel yaklaşım değişmiş, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki rolü yeniden tanımlanmıştır. Öğretim programlarının uygulanmasında eğitimin kalitesini etkileyen en önemli unsurlardan biri de öğretmenin öğretimi gerçekleştirirken sergilediği davranışlarıdır. Bu sebeple program, içerik, hedef gibi öğelerin etkili bir şekilde düzenlenmesinin yanı sıra, uygulayıcı görevi üstlenen öğretmenlerin de iyi yetişmesi uygulamaların nitelikli bir şekilde başarıya ulaşmasında etkilidir (Saracaloğlu, 2006). Yapılandırmacı yaklaşımı öğrenme-öğretme sürecinde etkin olarak kullanan bir öğretmenin yüklendiği sorumluluk, yalnız bilgi aktaran bir öğretmenin yüklendiği sorumluluktan çok daha ağırdır (Genç, 2007). Bu doğrultuda, yapılandırmacı yaklaşımı esas alan bir eğitim programının hedeflerine ulaşabilmesi adına uygulayıcısı olan öğretmenlerin de belirli yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir öğretmen; çağdaş, farklı görüşlere karşı özenli, gelişmeleri yakından takip eden, öğrencilerin farklılıklarını bilerek buna uygun yöntem-teknik geliştiren, öğrenci aktifliğini yaratarak onlara problem çözme davranışını kazandırmak isteyen ve dolayısıyla yalnızca öğretene değil aynı zamanda öğrenen de olmalıdır (Lemke, 2014). Benzer şekilde, Demirel (2008) yapılandırmacı yaklaşımı etkin bir şekilde uygulayabilen öğretmenin açık fikirli, gelişmeleri takip ederek kendini değiştirebilen,

öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onlara uygun öğrenme ortamları sunan ve öğrenenle birlikte öğrenebilen bir kişi olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla, yapılandırmacı yaklaşımda, bilginin tek kaynağı olarak öğretmenin görüldüğü anlayış bırakılarak öğretmenlerden eğitim-öğretim programlarını yorumlayan, yöntem- tekniklerini sürekli bir şekilde sorgulayarak çeşitlendiren biri olması beklenmektedir (Kaptan ve Korkmaz, 2000).

Bu yaklaşımda öğretmenlerden öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere rehberlik etmeleri ve onlara düşünebilecekleri zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sağlamaları beklenmektedir (Yurdakul, 2005). Buna göre, öğretmenler öğrencilere bilgiyi keşfetmeyi sağlayan problemler sunarak onları cevaplar aramaya ve edindikleri yeni gerçekler üzerine düşündürmeye yönlendirmelidir (Cleaver ve Ballantyne, 2014). Bu yönlendirmeyi yaparken öğretmen öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile şu anki öğrenmeleri arasında bağ kurmasına yardım ederek, bilgiyi nasıl yapılandıracaklarına dair öncülük etmeli ve bu sayede öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı gibi düşünme becerilerini geliştirmelerinde etki sağlayacak kişi olmalıdır (Duman, 2007).

Araştırmacılar öğretmenlerin öğrencilerine rehberlik ederken onların gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate almaları gerektiğini vurgulamaktadırlar (Boğar, 2010; Özden, 2009; Kurtdede Fidan, 2010; Sündüs Balcı, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen öğrencilerinin fiziksel ve zihinsel özelliklerini bilip öğrenciler arası farklılıkları önemseyerek onları çalışma yapmaya yönlendiren, el becerilerini kullanmalarına fırsat tanıyan, etkileşimli ve doğal materyallerle birlikte birinci elden kaynaklara ulaşmalarını sağlayarak öğrencilere somut yaşantılar kazandıran kişi olarak nitelendirilmektedir (Akpınar ve Ergin, 2005). Bununla beraber, öğretmenin öğrencilerin merak ve araştırma davranışlarını geliştirme ve öğrenciyi izlemenin yanında onlara bu süreçte rehberlik etme konusunda da etkin olması gerekmektedir (Yanpar Yelken vd., 2010). Ancak, öğretmenin bu rehberlik sürecinde sade, akıcı bir dil kullanarak öğrencilerin düşüncelerine fırsat tanıyarak öğrencilere

açık uçlu sorular yönlendirmesi araştırma yapmaya teşvik etmesi beklenmektedir (Saydam, 2009). Ayrıca, rehberlik sürecinde öğretmenin öğrencilerin çalışmasını kolaylaştırma, onlara hedefe ulaşmada cesaret verme, grup çalışması yapabilmeleri adına fırsatlar tanıma, tartışmalarda yansız davranma, somut yaşantılar kazanmaları için ortam hazırlama, amaçlara ulaşmada çaba göstermelerini destekleme ve öğrencilerin yeteneklerini keşfetme gibi rolleri de bulunmaktadır (Witfelt, 2000).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlere düşen diğer önemli görev ise araç-gereç ve materyalleri etkili bir öğrenme- öğretim süreci geçirebilmek ve öğrenmelerin kalıcılığını sağlamak için kullanmaktır (Koç, 2006). Etkili bir öğrenme-öğretim sürecinde kullanılan materyaller öğretime destek olmanın yanı sıra kolaylaştırıcılık sağlar ve öğrenmenin kalıcı hale getirilmesini sağlar. Böylece, konunun öğrenen üzerinde bir etki bırakması sağlanarak, öğretim çeşitlendirilir ve etkili öğrenme artırılır (Demiralp, 2007).

Bütün bu açıklamalar dikkate alındığında, yapılandırmacı yaklaşımı öğrenme ortamlarında etkin olarak kullanabilen bir öğretmenin öğrenen özerkliğini desteklemesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Böylelikle öğrenciler yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleştiği ortamlarda kendi öğrenmelerini denetleyen ve bu konuda sorumluluğu üzerine alan bağımsız öğrenen özelliklerini yansıtırlar (Oğuz, 2013). Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen öğrencilerin öğrenmelerinin nasıl oluştuğunu, gelişim düzeylerinin öğrenmeyi nasıl etkilediğini bilerek bunları dikkate almalı ve farklı öğrenme biçimleriyle alakalı süreçleri, öğrencinin öğrenmelerini özümsemesine fayda sağlayacak bir şekilde kendi öğretim stilini belirlemelidir (Maden, 2012). Aşağıda öğretim stili kavramı tanımlanarak farklı öğretim stili modelleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Öğretim Stili

Alanyazın öğretim stili kavramının araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlandığını göstermektedir (Dunn ve Dunn, 1979; Carr, 1998; Grasha; 2002). Örneğin;

Dunn ve Dunn (1979) öğretim stili kavramını öğreticilerin belirlenen hedefleri gerçekleştirmeye yönelik planladığı etkinlikler, stratejiler, sınıf iklimi, kullanılan materyaller ve konuyu işleyiş tarzı ile ilgili eğilimleri olarak tanımlarken; Fischer ve Fischer (1979) öğretmenin öğretmeyi gerçekleştirirken kabullendiği ve sürekli bir şekilde tekrarladığı öğretme davranışları şeklinde ifade etmiştir. Benzer bir ifade olarak, Carr (1998) öğretmenlerin öğrencilerine karşı sergiledikleri sürekli davranışları ve tutarlılıkları olarak açıklamaktadır. Grasha (2002) ise öğretim stilini öğretmenlerin eğitim faaliyetleri içerisinde öğrencileri ile gerçekleştirdiği öğretimsel etkileşimde yinelenen ve tutarlı olarak sergilenen eylemler biçiminde tanımlamaktadır. Bunların dışında, Nadarajan (2002) öğretmenlerin bilgiyi sunmada kullandıkları dil farklılıkları olarak açıklamaktadır. Öğretim stili kavramını daha kapsamlı ele alan Jarvis (2004) ise öğretmenin bütün duygu ve düşüncelerinin; tavrının, tutumunun, davranışlarının ve inançlarının bir ifadesi şeklinde tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Levine (1998) öğretim stilini öğretmenlerin meslek hayatı boyunca edindiği deneyimlerini, kişiliğini ve öğrenme-öğretme sürecinin niteliği konusundaki yargılarını yansıttığını ifade etmektedir. Bu açıklamalara ek olarak, Grasha ve Yangarber Hicks (2000) öğretmenlerin sunacakları bilgi ile ilgili tüm duygu, düşünce, görüş ve motivasyonlarının öğretim stiline belirleyicisi olduğunu ileri sürmüştür. Bu tanımlar öğretimin öğretmenlerin öğretim sürecinde göstermiş olduğu tutarlı davranışlarını kapsadığını göstermektedir. Buna göre, öğretim stili; öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişimin niteliğinin ve bilginin ne şekilde sunulduğunun bir ifadesidir (Felder, 2002). Dolayısıyla, öğretimi gerçekleştiren kişinin kendini nasıl ifade ettiği, ses tonu, hitabet yeteneğini dolayısıyla gözlenebilen bütün hareketlerini içine alır (Kolay, 2008).

Öğretim stili bireylerin nasıl öğrendiği ile ilgili bilgiler sunar. Dolayısıyla bazı öğretmenler öğrencilerine ayrıntılı bilgiler vererek düz anlatım yöntemini seçerken, bazıları bilgiyi örneklendirerek verebilir, bazıları da öğrencilerin bağımsız çalışmalarına imkân

sağlayan öğretim stilini benimseyebilir (Süral, 2013). Öğretmenlerin öğretim stili tercihleri kökleşmiş olmasına rağmen, her biri farklı öğrenme biçimine sahip öğrencilerin öğrenmelerine karşılık verecek şekilde çeşitlendirilebilir ve bu durum, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde etkili olmayan öğretim stillerini algılayabilmesini böylelikle öğretimsel olarak farklı beceriler kazanmasını sağlar (Dunn ve Dunn, 1979).

Öğretmenlerin ders içindeki uygulamalarının niteliği ve öğrencileri ile olan iletişimi öğretim sürecinde önemli yer tutmaktadır (Hattie, 2009). Öğretmenlerin uygulamalarında kullandıkları öğretim tarzları, öğrencilerin güdülenmelerini ve öğrenmelerini geliştirici bir etkide bulunmaktadır (Cornelius White, 2007). Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin öğrencilerinin başarılarına, işlenen derse karşı tutumlarına ve öğrenme sürecinin keyifli hale gelmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Karataş (2004) yapmış olduğu bir çalışmada öğrencilerin öğrenme ve öğretmenlerin öğretim stili tercihleri arasındaki ilişkinin öğrenci başarısına etkisini araştırmış ve öğrencilerin akademik başarı puanları ile bilgisayara giriş dersi veren öğretmenlerin öğretim stili tercihleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Kolay (2008) ise öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki başarılarının öğretim stilleri ile ilişkisini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin Kişisel Model/Uzman/Otoriter öğretim stili tercihlerinin öğrencilerin ders başarısını arttırdığını belirlemiştir. Benzer şekilde Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban (2002) Kimya dersine giren öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin öğrencilerin derse olan başarılarını ve tutumlarını olumlu etkilediğini ifade etmiştir.

Sınıf içinde öğretmenler birçok öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaktadır. Joyce ve Weil (1980) öğretmenlerin öğretimde çeşitliliği sağlayabilmelerinin farklı öğretim stillerini benimseyip bir arada kullanabilmesine bağlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler eğitimin farklı amaçlarına ayak uydurabilmek ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olarak öğretim gerçekleştirebilmek için farklı öğretim stillerini kullanabilme yeteneklerini

geliştirmelidirler. Bu durum onların öğrenme-öğretme ortamlarında farklı yöntem-teknikçi birlikte kullanabilme becerilerinin bir işareti olmakta ve öğretmenlerin performanslarını en yüksek seviyeye çıkartmaktadır. Her öğretmen çeşitli öğrenme hedeflerine yönelik yöntem seçtiğinden ve öğrenme- öğretime sürecinde farklı yönelimler içinde olduğundan öğretim stilleri de bu doğrultuda değişebilir. Araştırmalar genellikle öğretmenlerin kendi öğretim stili tercihinin ne olduğunu bilmediğini ve öğretmenlerin bu kavram üzerindeki farkındalığı oluşturulduğunda öğrencilerin öğrenmelerin daha etkili olacağını göstermektedir (Karataş, 2004; Kaf Hasırcı ve Bulut, 2007; Grasha, 2003). Dolayısıyla, öğretmenlerin eğitim- öğretim faaliyetleri içerisinde sergilediği davranışları ile kullandıkları yaklaşımları açıklamak için öğretim stilleriyle ilgili modeller ortaya koyulmuştur. Bu modeller aşağıda açıklanmaktadır.

Öğretim stili modelleri. Alanyazın incelendiğinde, öğretim stillerine yönelik çeşitli yaklaşım ve modellerin araştırmacılar tarafından ortaya konulduğu anlaşılmaktadır (Dunn ve Dunn, 1979; Fischer ve Fischer, 1979; Borich, 1992; Brekelmans vd., 1993; Grasha, 1996). Birçok araştırmacı öğretmenlerin öğrendikleri şekilde öğrettiklerini, dolayısıyla, öğretmenlerin kendi öğrenme biçimlerinin öğretim stillerine yansıdığını vurgulamaktadır. Örneğin, Dunn ve Dunn (1979) oluşturdukları modelde öğretmenlerin öğrendikleri şekilde öğretimi gerçekleştirdiğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim stilleriyle öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi vurgulayıp, geleneksel öğretim stilleriyle bireyselleştirilmiş öğretim stillerini sınıflandırmıştır. Bu iki ana başlık doğrultusunda eğitimin temel felsefesini, öğretimin planlanmasını, yöntemleri, değerlendirme biçimlerini, öğrenme ortamının durumunu ve öğretmenin sınıf yönetimini içeren 6 temel başlık belirleyerek bir model önermişlerdir (Dunn ve Dunn'dan aktaran Üredi, 2006). Benzer şekilde, Fischer ve Fischer (1979) öğretmenlerin öğretim stillerinin temelini kendi öğrenme stilleri olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre öğretim stili, öğretim yönteminden farklı; görev odaklı öğretmen, işbirlikçi-düzenleyici öğretmen, çocuk odaklı öğretmen, konu merkezli öğretmen, öğrenme

temelli öğretmen ve heyecan verici öğretmen olarak altı boyutta açıklanmıştır (Fischer ve Fischer, 1979).

Brekelmans, Levy ve Rodriguez (1993) tarafından geliştirilen diğer bir öğretim stili modelinde ise öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin öğrenci-öğretmen iletişimine dayalı olduğu belirtilmiş ve temelde bu iletişimin sınırlı ya da kuvvetli olmasına dayanan sekiz iletişim profiline bağlı öğretim stili belirlemiştir. Bunlar yol gösterici, hoşgörülü, otoriter, zorlayıcı, baskıcı, hoşgörülü-otoriter, hoşgörülü-kararsız, saldırgan-kararsız şeklinde ifade edilmektedir (Brekelmans vd., 1993). Benzer şekilde, Borich (1992) öğretim stillerini öğrencilerin fikirlerine değer verme, öğrencilere sorular sorarak onları araştırma inceleme yapmaya yönlendirme ve sözlü sözsüz iletişim kanallarını kullanma olarak belirlemiş ve öğrenci öğretmen arasındaki iletişime dikkat çekmiştir. Oluşturduğu modelde iletişime dikkat çeken bir başka araştırmacı Grasha (1996) ise öğretim stilini öğretmenlerin öğrenme- öğretme süreci içerisinde gösterdiği davranışlar, inançlar ve ihtiyaçlar bütünü olarak ifade etmiş ve öğretmenlerin sınıf içerisinde sergilediği rolleri öğretmen-öğrenci etkileşimine dayanan danışman, tanımlayıcı, sorgulayıcı, kısa ders anlatıcı, kolaylaştırıcı, rol model olan, koçluk yapan, aktif dinleyici, geri bildirim verici ve kaynak kişi şeklinde kategorize etmiştir. Dolayısıyla öğretim stili modelini yapılandırırken de bu öğretmen rollerini göz önünde bulundurmıştır.

Bu açıklamalardan, araştırmacıların etkili öğrenme-öğretmenin gerçekleşmesi için öğretmen davranışlarına odaklanarak birçok model geliştirdikleri ve bu modelleri oluştururken öğretmen rollerini esas aldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bilgiyi nasıl sunduğu, sınıf yönetimini nasıl oluşturduğu, ders etkinliklerini nasıl yönlendirdiği gibi özellikleri öğrenme-öğretme sürecinde tercih ettiği öğretim stillerinin belirleyicisidir. Bu araştırmada tercih edilen “Grasha Öğretim Stili Modeli” aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Grasha öğretim stili modeli. Öğretmenlerin öğretim stili tercihleri ile ilgili yapılan pek çok araştırmanın temelini oluşturan Grasha'nın öğretim stili modeli öğretmenin dersi nasıl planladığı, sınıf içerisindeki eğitim- öğretim sürecini nasıl yürüttüğü, öğrencilerle nasıl iletişim kurduğu, bilgileri öğrencilere hangi yollarla sunduğu gibi konuları içermektedir. Grasha (1996; 2002) öğretmenlerin bu davranışlarını yorumlamak amacıyla uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili şeklinde 5 kategoride incelemektedir. Alanyazın, bu kategorilere ait genel özellikleri aşağıdaki gibi açıklamaktadır (Grasha, 1996; 2002):

Uzman öğretim stili. Bu stilde öğreticiler öğrencilerin ihtiyaç duyduğu ve aktif olarak aradıkları bilgiyi bir uzman olarak sağlamaktadır. Öğrencilerde bilgi ve olgulara yönelik bir donanım sağlayarak, onları yönlendirirler. Konuya ait ayrıntılı bilgiler vererek, öğrencilerin seviyesini yükseltecek sorular sorar, açık ya da gizli bir şekilde uzmanlığını korumaya gayret ederler ve öğretim süreciyle ilgili kararları kendileri alırlar. Grasha (1994; 2002) bu öğretim stilinin geleneksel yaklaşım içerisinde bulunan öğretmenin aktif olduğu anlayışa daha yakın olduğunu belirtmektedir. Uzman öğretim stilinin en güçlü yanı; öğretmenin yeterli bilgi ve beceriler ile donanmış olmasıyken en zayıf yanı aşırı şekilde aktarılan bilginin öğrencilerin temel düşünme süreçlerine ve öğrenmelerine engel olabilme ihtimali olarak ifade edilmektedir.

Otoriter öğretim stili. Bu öğretim stilinde sınıf içinde kendi alanına ait bilgileri sayesinde öğretmenler öğrencilere göre daha yüksek seviyededirler. Öğrencilere her türlü geri dönütü sağlama, öğretime ilişkin öğrenme hedefleri belirleme, beklenti ve davranış kuralları oluşturma gibi otorite içeren davranışlar sergilerler. Öğrencileri bir şeyleri yaparken doğru, kabul edilebilir, standart yollara yönlendirir. Otoriter öğretim stilinde öğretmenler öğrencileriyle daha katı ve tekdüze bir iletişim kurarak öğretmenin otorite olma rolünü daha yoğun hissettirirler. Geleneksel öğretmen merkezli sınıf yönetimi baskındır. Otoriter öğretim

stilinin en güçlü yanı öğrencilerden beklentilerin olması ve kabul edilen kesin doğrular üzerine odaklanmasıdır. En zayıf yanı ise öğrencilerin endişelenmelerine sebep olabilecek katı ve standart kurallar belirlenmesidir.

Kişisel model öğretim stili. Bu stilde öğretmenler öğrencilerine kişisel olarak model olduğunu düşündüğü için buna uygun davranışlar gösterir. Öğrencilere öğrendiklerini nasıl kullanacaklarını göstermek amacıyla öğretmenler, kendi davranışlarını öğrencilerinin gözlemlemesine teşvik eder ve öğrencilerini yönlendirirler. Genellikle öğrencilerin yanında olarak, kendisinin oluşturduğu örnek davranışları takip etmeleri için onlara rehberlik yaparlar (Grasha, 1996; 2002). Bu stilin en güçlü yanı öğrencilerin doğrudan gözlem yaparak rol model birini izlemesi olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte, en zayıf yanı ise öğretmenlerin kendilerini “en iyi model” olarak görmesi ve bu durumun öğrencilerinden de kendisi gibi mükemmel olması adına beklenti içine girmesine sebep olur. Bazı öğrenciler bu beklentiye karşılayamayacak durumda olduğunda yetersizlik hissi yaşayabilirler.

Kolaylaştırıcı öğretim stili. Kolaylaştırıcı öğretim stilinde, öğretmen esnek bir şekilde öğrencilerin ihtiyaçlarını ve hedeflerini yerine getirme üzerine odaklanır ve öğrenci-öğretmen etkileşimini vurgular. Öğrencilere sorular sorar, seçenekleri keşfetmelerine yardımcı olur, alternatif yollar önerir, davranışlarında bilinçli seçimler yapmaları adına kendi kriterlerini belirlemelerine yardımcı olur ve onları yönlendirir. Ayrıca, öğrencilerin endişelerini dinlemek adına onlara zaman ayırır, varsayımlarda bulunmadan onlara neyin daha iyi olacağına dair yönlendirmeler yapar. Olumlu ve onaylayan bir tarzda öğrencilerinin gelişmeleri adına çalışmalar yapar. Öğrencilerin bağımsız çalışma, girişimcilik, sorumluluk alma gibi özelliklerinin gelişmesi adına uğraşır. Öğrencilerle beraber projeler üzerinde çalışır ve onlara her konuda destek sağlar. Kolaylaştırıcı öğretim stilinin en güçlü yanı kişisel esneklik sağlaması, öğrencilerin ihtiyaç ve hedeflerine odaklanması ve bunları gerçekleştirmek için

alternatif seçenekleri keşfetmek için öğrencilerde isteklilik yaratma olarak ifade edilebilir. En zayıf yanı ise genellikle zaman alır ve olumlu kullanılmazsa öğrencileri rahatsız edebilir.

Temsilci öğretim stili. Öğretmen öğrencilerin bağımsız bir şekilde çalışabilmeleri adına öğrencileri sorumluluk ve inisiyatif almaya, kapasitelerini geliştirmeye teşvik eder. Öğrencilerin sorularına cevap verir, öğrenci çalışmalarını düzenli olarak izler. Öğretmen bir danışman olarak öğrencilerinin isteklerine cevap verir. Öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri adına onlara uygun öğrenme ortamları hazırlar. Temsilci öğretim stiline en güçlü yanı öğrencilerin kendilerini bağımsız öğrenen olarak algılamalarına sebep olmasıdır. En zayıf yanı ise bazı öğrenciler bağımsız olarak çalışmaya hazır olmadıkları için bu bağımsızlık verildiğinde endişelenebilirler.

Öğretim stilleri içerisinde yer alan öğretmen odaklı stiller uzman ve otoriter öğretim stildir. Kişisel modelde ise, öğretmenin öğrencilerine model olarak işbirlikli öğrenme durumu vardır. Temsilci ve kolaylaştırıcı öğretim stilleri ise öğrencinin odak olduğu öğretim stilleridir. Grasha (2002) öğretimi gerçekleştiren hemen herkesin bu 5 öğrenme stiline her birine çeşitli derecelerde sahip olabileceğini ifade ederek öğretim stillerini gruplayarak uzman/otoriter, kişisel model/uzman/otoriter, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman şeklinde 4'e ayırmıştır. Bu öğretim stili gruplarına ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir:

Uzman-Otoriter: Bu öğretim stili grubu geleneksel öğretmen merkezli sınıflarda kullanılır (Kabaran, 2016). Öğretmen, öğrenme sürecinin işleyişini, ilerleyişini, bilgi akışının kaynağını kendisi belirler ve bu süreci yönetir (Mutluoğlu, 2012). Öğrencilerden sınıfta sessiz oturmaları, soru sormaları ve sorulan sorulara cevap vermeleri beklentisi içindedir (Çivril Kara, 2018).

Kişisel Model-Uzman-Otoriter: Öğretmenin öğrencilere rol model olarak yol göstericilik yaptığı aynı zamanda öğrencinin dikkatini çekme gibi aşamalarda otoriter bir

tavrın sergilendiği öğretim stili grubudur (Üredi, 2006). Öğrencilere süreci gözleme imkânı veren bu grup, öğretmen merkezli sınıflar için uygundur (Kabaran, 2016).

Kolaylaştırıcı-Kişisel Model-Uzman: Öğretmenler öğrencileri bağımsız öğrenmeleri adına bireysel ya da grup aktivitelerine katılmaya teşvik eder (Kangal, 2018). Daha çok öğrenci merkezli öğrenim ortamlarına uygundur (Grasha, 1996). Etkinlikleri tasarlama, organizasyon, yönlendirme gibi boyutlarda öğretmenler uzmanlıklarını kullanırlar (Mutluoğlu, 2012).

Temsilci-Kolaylaştırıcı-Uzman: Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaç duyduğu anda bilgi veren rolünü üstlendiği stil grubudur (Dilekli, 2015). Öğrenciler öğrenme sürecinde kendilerini rahatlıkla ifade edebilme olanağına sahiptirler (Çivril Kara, 2018).

Tablo 1’de Grasha’nın öğretim stili grupları ve öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri gösterilmiştir:

Tablo 1

Grasha’nın Öğretim Stilleri Grupları ve Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri (Grasha 1996: 234).

Uzman-Otoriter Öğretim Stili	Kişisel Model- Uzman- Otoriter Öğretim Stili
<ul style="list-style-type: none"> • Sınavlar-Notlar vurgulama • Misafir Konuşmacılar / Konuk Röportajlar • Dersler • Mini Dersler • Öğretmen Odaklı Sorgulama • Öğretmen Odaklı Tartışmalar • Dönem Ödevi • Çeşitli Öğreticiler • Teknoloji Tabanlı Sunumlar 	<ul style="list-style-type: none"> • Resimler- Yol Göstericiler İle Rol Modelleme • Alternatif Yaklaşımları Tartışmak • Yanıtların Alınmasına İlişkin Düşünülen Süreçlerin Paylaşılması • Kişisel Deneyimleri Paylaşma • Doğrudan Eylem Yoluyla Rol Modelleme • Düşünme / Yapma Yollarını Gösterme • Öğrencilere Koçluk / Rehberlik Yapmak
Kolaylaştırıcı- Kişisel Model- Uzman Öğretim Stili	Temsilci- Kolaylaştırıcı- Uzman Öğretim Stili
<ul style="list-style-type: none"> • Durum çalışmaları • Bilişsel Harita Tartışmaları • Akvaryum • Rehberli Kaynaklar • Anahtar Sözlü Tartışmalar • Laboratuvar Projeleri/Probleme dayalı öğrenme (Grup Sorgulama, Yönlendirilmiş Tasarım, Sorun Tabanlı Öğreticiler) • Rol Oynama / Simülasyonlar • Yuvarlak Masa Toplantıları Tartışmaları • Günün Öğrenci Öğretmeni 	<ul style="list-style-type: none"> • Sözleşme Öğretimi • Sınıf Sempozyumu • Tartışma Biçimleri • Yardımcı Üçlüler • Bağımsız Çalışma / Araştırma • Jigsaw Tekniği • Modüler Öğretim • Panel tartışması • Öğrenme Çiftleri • Görev Paylaşımı • Staj/Uygulama • Röportaj • Kendini Keşfetme Faaliyetleri • Küçük Grup Çalışma Ekipleri • Öğrenci Günlükleri

Grasha'nın öğretim stilleri ve öğretim yöntemleri arasındaki bu eşleştirme öğretmenin öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğrencileri ile olan etkileşiminin nasıl olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Grasha'nın (1996) öğretim stili gruplamasında görüldüğü üzere her grupta uzman öğretim stili bulunmaktadır. Bunun nedeni öğrenciler ile karşılıklı etkileşim içinde olan öğretmenlerin uzmanlıklarını öğrencilere sürekli olarak hissettirmek istemeleridir. Bu öğretmenler, kendi uzmanlıklarını başka öğretim stilleri ile bütünleştirerek diğer öğretim stillerinin özelliklerini yansıtmaktadırlar (Üredi, 2006). Aşağıda öğretim stillerinin öğrenme-öğretme sürecine katkısı açıklanmaktadır.

Öğretim stilleri ve etkili öğrenme-öğretme süreci. Nitelikli öğrenme-öğretme sürecinin sağlanmasında öğretmenlerin rolü ve tercih ettiği öğretim stili çok önemlidir (Evin Gencil, 2013). Öğretmenin dersi ve yapacağı etkinlikleri planlaması, öğrenciler üzerinde güçlü bir etki bırakması, bu etkileşim içinde uygulayacağı tavır, davranış, yöntemi seçme gibi unsurlar ile oluşturacağı öğrenme ortamı, öğretim niteliğini de etkileyerek. tercih ettiği öğretim stilinin temel görünüşünü oluşturur (Grasha, 1996).

Yukarıda belirtildiği gibi, yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin edindiği bilgileri aktif olarak yapılandırdığı bir süreç olarak açıklanmaktadır. Bu sebeple yapılandırmacı yaklaşımı esas alan öğretmenlerden çeşitli öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerine bilgi ve becerilerini etkili hale getirebilmelerine yardımcı olabilmesi öğretim alışkanlıklarının ve stillerinin farkında olması beklenmektedir. Buna bağlı olarak öğrenme-öğretme sürecini bilgiyi yapılandırma, deneyimlerden faydalanma ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını ön plana çıkarabilecek yöntem, materyal, ölçme değerlendirmeyi seçme gibi donanımlarla öğretimlerini güçlendirmeleri amaçlara ulaşmakta faydalı olacaktır (Maden, 2012).

Öğretmenlerin sınıf içerisinde tutarlı davranışlar sergilemesi, eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken belirledikleri amaçlara ulaşmada fayda sağlar. Birçok öğretmen öğrencilerinin birbirinden farklı öğrendiğinin bilincindedir ve bu farklılıklara doğru bir

şekilde cevap verebileceği yöntem tekniği belirleyerek bir strateji oluşturması gerektiğini düşünürler (Lardner, 1989). Bu sebeple, öğretmenlerin düşünceleri, değer yargıları, inanışları ve davranışları öğretmenlerin öğretim stili tercihinde etkilidir (Heimlich ve Norland, 2002). Öğretmen öğrencilerinin bireysel farklılıklarının farkında olarak eğitim-öğretim sürecini planlamalı, her öğrenciye hitap edebilecek zengin bir ders ortamı sağlamalıdır (Gürkan, 2001). Öğretim stili tercihlerini öğrencilerin öğrenmelerindeki çeşitliliğe göre planlayan öğretmen, sınıfıçi etkileşiminde öğretmenin baskın olduğu geleneksel sınıf yönetimi tarzı yerine öğrencinin aktif olduğu bir tarzı benimsediğinden farklı öğretim stillerini de bir arada kullanabilmektedirler (Lardner, 1989). Aynı zamanda, bazı öğretmenlerin de daha resmi öğretmen merkezli sınıf içi etkileşim modelini kullandıkları bilinmektedir. Grasha (2002), bu tür öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimini geliştirmeleri adına uzman ve otoriter stil yerine kişisel, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili benimsemeleri gerektiğini belirtmiştir. Grasha'ya (2002) göre bağımlı, rekabetçi öğrenen öğrencilerin öğretmenleri otoriter, uzman öğretim stilini benimserken; bağımsız öğrenen öğrencilerin öğretmenleri ise kolaylaştırıcı, kişisel öğretim stilini benimsemektedir. Dolayısıyla öğretmenler bağımsız çalışma, girişimcilik, sorumluluk alma konusunda eksiklikleri olan, tam olarak bu alanlarda beceri kazanamamış öğrencileri özgür bırakan öğrenci merkezli bir öğretim stili benimsemek yerine otoriter ve emir verici; bu yetenekleri gelişmiş olan, tecrübeli öğrencilere de yeteneklerini sergileyebilecekleri öğrenci merkezli, bir stil kullanmalıdırlar.

Bu açıklamalar dikkate alındığında etkili bir öğrenme- öğretmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öğretim stili tercihleri yanında yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inançlarının da bilinmesi gerekmektedir. Bu bakımdan aşağıda öz yeterlik inancı tanımlanarak, öğretmen öz yeterlik inancı hakkında bilgiler verilmiştir.

Öz Yeterlik İnancı

Öz yeterlik inancı ifadesini alanyazında ilk olarak Albert Bandura kullanılmıştır. Bandura (1999: 47) öz yeterlik inancını “Kişinin belli alanlar üzerinde performans göstermesi gereken etkinlikler ile organizasyonları yapmak ve bu organizasyonları yürütmek açısından, kendilerinde var olan kapasite veya yeterlilik farkındalığı” olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifadeyle öz yeterlik, kişinin karşılaştığı farklı olaylarla başa çıkma, ulaşması gereken bir hedefte başarıyı sağlayabilmesi ile ilgili kendine olan inancı ve yargısı olarak açıklanabilir (Senemoğlu, 2005). Bununla beraber, öz yeterlik; gözlenebilir, algılanabilir bir beceri olmayıp, kişinin bir takım koşullar altında “ne yapabilirim?” sorusuna verdiği yanıtla gösterdiği içsel durum, olaylara karşı durmakta ve bunu değiştirmekte yetenekleri ile becerilerini eş güdümlenerek yapabileceklerine dair kendine olan inancı olarak açıklanmaktadır (Snyder ve Lopez, 2002). Donald (2003) öz yeterliği anlamlandıran cümleyi “bu işte başarı sağlayabilir miyim?” sorusuyla başlayıp, belli durumlarda bireyin yeteneklerini deneyerek yapabilecekleri şeklinde özetlemiştir. Bu tanımlardan hareketle, öz yeterlik inancı kişinin kendi düşüncelerinin ve eylemlerinin kontrolünü sağlayan inançlar şeklinde ifade edilebilir.

Bandura (1999) öz yeterlik kavramının birbiriyle etkileşim halinde olan dört temel kaynağının olduğunu belirtmiştir. Bu kaynaklar “başarılmış performanslar”, “dolaylı öğrenme”, “sözel ikna” “fizyolojik ve duyuşal çevre” olarak adlandırılmaktadır. Başarılı performanslar kişinin kendisinin başardığı işlerden elde ettiği deneyimler olarak açıklandığından öz yeterlik inancının en güçlü kaynağı olarak görülmektedir (Özata, 2007). Dolaylı öğrenme; kişinin zor durumlar ile karşı karşıya kalmış başka kişileri izleyerek bunlar ile baş etme yöntemlerini farkına varıp kendisinin de benzer becerilere sahip olduğunu düşünmesidir (Büyükduman, 2006). Sözel ikna ise, kişinin hedeflediği bir noktada başarı sağlaması için kendi performansına inanması ve cesaretlendirmesi olarak tanımlanmaktadır

(Gençtürk, 2008). Fizyolojik ve duyuşal çevre ise kişinin bir etkinliği ortaya koyarken içinde bulunduğu bedensel ve ruhsal durumu göstermektedir (Hazır Bıkmaz, 2004). Kişinin kendisinde önceden var olan ya da yeni kazanacağı davranışların oluşmasında öz yeterlik inancını besleyen bu dört ana kaynak oldukça önemlidir.

Bir güçlük karşısında kalan kişi, kendi yeterliğinden emin değilse güçlük durumunu ortadan kaldırmak için daha az çaba sarf edebileceğinden ya da uğraşmayı bırakabileceğinden öz yeterlik inancı kişilerin bir sorunla karşılaştıklarında ne kadar emek göstereceklerini ve bunu ne kadar sürede çözüme ulaştıracaklarını belirlemektedir (Bıkmaz, 2002). Tam tersine birey kendi yeterliğinden eminse o alanla ilgili daha yüksek hedeflere ulaşma çabasında olur, her türlü zorlukla mücadele eder, problem çözme basamağında muhtemel çözüm yollarının tamamını uygular, çözüme ulaşmada ısrar eder ve sonrasına daha umutlu bakma yeteneği kazanır (Mutlu, 2003). Yeterlikleri hakkında pozitif algısı olan bireyler, daha fazla emek sarf ederek zor durumlarda bile çabalama eğiliminde olduklarından; kişinin öz yeterliğinin bilincinde olarak kendini geliştirmek istemesine, etkin ve verimli olarak çabalamasına neden olur (Özgen ve Bindak, 2008).

Öğretmen öz yeterlik inancı ve önemi. Araştırmacılar öğretmenlerin eğitim-öğretimi sürdürürken mesleki yeterliklerinin, aldığı eğitimin kalitesinin yanında görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine dair inançlarının da gelişmiş olması gerektiğini vurgulamaktadır (Küçükyılmaz ve Duban, 2006; Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010; Tepe ve Demir, 2012).

Öğretmen öz yeterliği ifadesi incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinden beklenen misyonu yerine getirebilmek için öğretmenin kendisinde olması gereken bilgiyi, beceriyi ve tutumu sergilemesinin vurgulandığı anlaşılmaktadır (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Bu doğrultuda, öğretmenin öz yeterlik inancının, eğitim- öğretim faaliyetleri içerisinde yapması gereken şeyleri başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için gerekli tüm davranışları

yapabileceğine dair geliştirdikleri inanışları olarak ifade edilmesi mümkündür (Atıcı, 2000). Bununla beraber, öğretmenlerin öğrencilerin başarısını etkilemeye yönelik becerilerine olan inancı şeklinde de ifade edilebilmektedir (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet, 2008).

Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini planlayan, derleyen ve değerlendiren kişi olduğu göz önünde bulundurulursa; başarılı ve etkili bir öğretimin gerçekleşmesinde temel önceliğinin öğretmen öz yeterlik inancı olacağı söylenebilir (Tepe, 2011). Tunca ve Alkın Şahin'e (2015) göre kişiler planlar hazırlar, uygulama esnasında zihinsel süreçleri kullanarak izler ve süreci değerlendirirler. Bu sebeple öğretmenlerin bilgiye ulaşmak için çeşitli stratejiler kullanarak araştıran, yorumlayan, edindiği bilgileri karşılaştıran, bu bilgileri çözüm için kullanabilen, kendine güvenen bireyler yetiştirebilmesi sahip olduğu öz yeterlik inançlarının da olumlu yönde gelişmesi gereklidir (Can ve Uluçınar Sağır, 2017). Kendi alanında yeterli donanıma sahip bir öğretmenin eğer düşük bir öz yeterlik inancı var ise derslerinde etkili bir öğrenme ortamı sağlayarak başarılı olması beklenemez (Önen ve Öztuna, 2006). Bu sebeple öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrenilmesi önem arz eden bir durumdur. Öz yeterlik inancının gelişmiş olduğu öğretmenlerin performanslarının daha yüksek olduğu ve bu öğretmenlerin kendilerine üst düzey hedefler belirlediği, çalışmalarını da bu hedeflerini gerçekleştirecek şekilde arttırdığı alanyazın tarafından vurgulanmaktadır (Keskin, 2006). Mojavezi ve Tamiz (2012) yaptıkları araştırmada öğretmen öz yeterlik inancının öğrencilerin motivasyonu ve başarıları üzerinde pozitif ilişkisinin olduğu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Koç (2013) da yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının öğrenme ortamlarında yapılandırmacı uygulamaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bununla beraber, öz yeterlik düzeyi farklı olan öğretmenlerin kendi aralarında sınıf düzenini sağlamak, yeni yöntemleri kullanmak, öğrenmede güçlük çeken öğrencilere etkili dönüt vermek gibi davranışlarında farklılıklar bulunduğu, bu durumun motivasyon ve başarı

üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir. (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında adayların öz yeterlik inançlarının mesleğe ilişkin tutumlarını pozitif yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Araştırmacılar, ayrıca, öz yeterlilik inancı fazla olan öğretmenlerin öğretimi gerçekleştirirken daha çok çaba gösterdiklerini, kararları daha çabuk ve net aldıklarını, daha istekli ve coşkulu olduklarını vurgulayarak; yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya eğilimli ve dolayısıyla eğitim programını yürütmeye daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir (Bandura, 2001; Friedman ve Kass, 2001; Brouwers ve Tomic, 2000; Hoy, 2000). Babaoğlu ve Korkut (2010) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı ilişkisinin bulunduğunu vurgulamışlardır. Bu doğrultuda, öz yeterlik inancı fazla olan öğretmenlerin öğretim sürecinde ve öğrencilerinin gelişmelerinde, diğer öğretmenlerden farklı özellikler gösterdiği ve bu farklılıkların öğrenci davranışlarına yansıdığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecinde öz yeterlik inancı gelişmiş olan öğretmenlerin öğrencilerinin de öğrenmeye yönelik öz yeterlik inancının fazla olacağı ifade edilmektedir (Kiremit, 2006).

Bölüm III: Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada verilerin analizinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada tarama modelinden faydalanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi sayısal olarak bilgilerin toplanmasına ve çözümlenmesine dayanır (Yeşil, 2015). Tarama modeli ise bir konu veya bir olayla ilgili katılımcıların görüşlerinin, ilgilerinin, yeteneklerinin, tutumlarının belirlenmesine dayanır (Büyüköztürk vd., 2014). Aynı zamanda, geçmişte olmuş veya halen olan bir durumu, olduğu gibi tasvir etmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları şeklinde açıklanmaktadır (Karasar, 2016). Genel tarama modelleri tekil ya da ilişkisel taramalar şeklinde yapılmaktadır. İlişkisel taramalarda iki veya daha çok değişkenin arasındaki ilişki belirlenerek, muhtemel sonuçlar tahmin edilir (Metin, 2014). Bu araştırmanın sınıf öğretmenlerinin öğretim stilleri ile yapılandırmacı öz yeterlik inançlarını incelemeyi ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı dikkate alındığında tarama modelinin uygun bir model olduğu anlaşılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu olarak 2017- 2018 eğitim-öğretim döneminde Tekirdağ ilinde çalışan sınıf öğretmenleri, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme evrenden seçilen tüm elamanların seçilme hakkının eşit olduğu örnekleme türüdür; yansız örnekleme, yalın örnekleme olarak da adlandırılır (Karasar, 2016). Bu kapsamda Tekirdağ ili Süleymanpaşa, Çorlu ve Çerkezköy ilçelerinde görev yapan 303 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin kişisel bilgilerinden ulaşılan sonuçlar Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Bulgular

İFADELER	SEÇENEKLER	N	%
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	187	61.7
	Erkek	116	38.3
<i>Yaş</i>	40 yaş ve altı	61	20.1
	41 yaş ve üstü	242	79.9
<i>Hizmet Yılı</i>	1-10 yıl	23	7.6
	11-20 yıl	76	25.1
	21 yıl ve üstü	204	67.3
<i>Mezun Olunan Kurum</i>	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı	87	28.7
	Eğitim Enstitüsü	29	9.6
	Eğitim Ön Lisans	39	12.9
	Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama	63	20.8
	Eğitim Yüksekokulu	24	7.9
	Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı	25	8.3
	Yükseklisans	20	6.6
	Diğer	16	5.3
<i>Okul Türü</i>	Devlet	244	80.5
	Özel	59	19.5
<i>Yerleşim Birimi</i>	İl	208	68.6
	İlçe	95	31.4
<i>Toplam</i>		303	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, hizmet yılı, mezun olunan eğitim kurumu, okul türü ve görev yapılan yerleşim birimine ait yüzde ve frekans değerleri incelenmiştir (Tablo 2). Araştırmaya katılan 303 öğretmenin; 187'sini kadın (% 61.7), 116'sını erkek (% 38.3) öğretmenler oluşturken, 40 yaş ve altı 61 (% 20.1), 41 yaş ve üstü 242 (% 79.9) öğretmen bulunmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde, en fazla % 67.3 ile 204 öğretmen 21 yıl ve üstü deneyime sahipken, en az % 7.6 ile 23 öğretmen 1-10 yıl arası deneyime sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin % 28.7'si "Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı" mezunu olup, geri kalanı eğitim enstitüsü, önlisans, lisans tamamlama, eğitim yüksek okulu gibi farklı programlardan mezun olmuşlardır. Öğretmenlerin demografik bilgileri ayrıntılı olarak incelendiğinde, 63 öğretmenin (% 20.8) Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama (2+2 yıl), 39 öğretmenin (% 12.9) Eğitim Önlisans (2 yıl), 29 öğretmenin (% 9.6) Eğitim Enstitüsü, 25

öğretmenin (% 8.3) Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı, 24 öğretmenin (% 7.9) Eğitim Yüksekokulu, ve 20 öğretmenin (% 6.6) ise Yüksek Lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin %80.5'i devlete bağlı bir ilkokulda, %19.5'i özel sektöre bağlı bir ilkokulda görev yapmaktadır. Görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim birimine bakıldığında ise % 68.6'sı il merkezinde %31.4'ü ilçe merkezinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında “Öğretim Stili Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç” ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Öğretim stili ölçeği. Araştırmada kullanılan “Öğretim Stili Ölçeği” sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerini saptamak için Grasha (1996) tarafından geliştirilerek; Üredi tarafından (2006) Türk dili ve kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek 40 maddeden oluşmakta ve 7’li likert tipindedir.

Grasha’nın (1996) Öğretim Stili Ölçeğinin orijinali Uzman, Otoriter, Kişisel Model, Kolaylaştırıcı ve Temsilci olmak üzere 5 boyut, her bir boyut için 8 maddeden oluşan 5’li likert tipindedir. Uzman Öğretim Stili maddeleri: 01, 06, 11, 16, 21, 26, 31, 36; Otoriter Öğretim Stili maddeleri: 02, 07, 12, 17, 22, 27, 32, 37; Kişisel Model Öğretim Stili maddeleri: 03, 08, 13, 18, 23, 28, 33, 38; Kolaylaştırıcı Öğretim Stili maddeleri: 04, 09, 14, 19, 24, 29, 34, 39; Temsilci Öğretim Stili maddeleri: 05, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40 olarak belirlenmiştir. Üredi (2006) ölçeği Türkçe’ye uyarlarken öğretim stilleri alt boyutlarının derecelerini de düzenleyip ölçeğin orijinal halindeki gibi öğretim stillerini “düşük”, “orta”, “yüksek” olarak üç derecede incelemiştir. Bu dereceler Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3

Öğretim Stilleri Düzeyleri

Öğretim Stilleri	Öğretim Stillerinin Derecesi		
	Düşük	Orta	Yüksek
Uzman	[1.0- 3.2]	[3.3-4.8]	[4.9- 7.0]
Otoriter	[1.0- 4.0]	[4.1- 5.4]	[5.5- 7.0]
Kişisel Model	[1.0- 4.3]	[4.4- 5.7]	[5.8- 7.0]
Kolaylaştırıcı	[1.0- 3.7]	[3.8- 5.3]	[5.4- 7.0]
Temsilci	[1.0- 2.6]	[2.7- 4.2]	[4.3- 7.0]

Grasha (1996)'nın geliştirdiği Üredi (2006)'nin Türkçe'ye uyarladığı ölçeğin orijinal ve Türkçe formlarına ilişkin güvenilirlik değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretim Stili Ölçeğinin Orijinal ve Türkçe Formlarına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri

Alt Boyutlar	Orijinal	Üredi
<i>Uzman</i>	.75	.75
<i>Otoriter</i>	.80	.76
<i>Kişisel Model</i>	.66	.83
<i>Kolaylaştırıcı</i>	.84	.87
<i>Temsilci</i>	.70	.77
Toplam	.85	.90

Ölçek toplamında Cronbach Alfa katsayısı.90 hesaplanırken; alt boyutlarının değerleri sırasıyla uzman .75, otoriter .76, kişisel model .83, kolaylaştırıcı .87, temsilci .77 olarak hesaplanmıştır (Üredi, 2006).

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği.

Bu ölçeği Evrekli, Ören ve İnel'e (2010) ait "Öğretmen Adayları için Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlik İnanç Ölçeği"ni esas alarak Eskici (2013), bütün öğretmenlerin yapılandırmacı öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla uyarlamıştır. Ölçek 29 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. 5'li likert tipindedir.

Birinci boyut “rehberlik etme”, ikinci boyut “öğrenciyi aktifleştirme”, üçüncü boyut “düşünmeye teşvik” ve dördüncü boyut “alternatif değerlendirme” olarak isimlendirilmiştir. “Rehberlik etme” boyutunun kapsadığı maddeler 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 28; “öğrenciyi aktifleştirme” boyutunun kapsadığı maddeler 8, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29; “düşünmeye teşvik” boyutunun kapsadığı maddeler 1, 2, 16, 17, 18, 20, 21; “alternatif değerlendirme” boyutunun kapsadığı maddeler 3, 7, 9, 10, 19 şeklindedir.

Eskici (2013) tarafından başta Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulanarak Maksimum Likelihood yöntemi ile verilere Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Öz değeri 1’i geçen faktörler anlamlı kabul edilerek sonuçlar değerlendirilmiştir. Kritik değer olarak belirlenen .32, faktör yüklerinin incelenmesinde kullanılmıştır. Bu doğrultuda faktör yükünün .32’nin altında olduğu maddeler ölçek oluşturulurken çıkartılmıştır. Beşinci defa uygulanan faktör analizinin sonunda örneklem uygunluğunun KMO ölçüm değeri .96, Bartlett Sphericity testi ki-kare değeri 5626,84 (sd=406, p=.000) şeklinde bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizine bağlı sonuçlara dört faktörlü yapının geçerliliğini tespit edilmesi için, yapısal eşitlik modeli üzerine oluşturulmuş Doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilerek yapılan analizlerin neticesinde model uygunluğu için ulaşılan değerlerin uyum indisleri $X^2/df=2.96$, TLI=.92, CFI=.92 ve RMSEA=.057 bulunmuştur.

Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha “rehberlik etme” faktörü için .78, “öğrenciyi aktifleştirme” faktörü için .80, “düşünmeye teşvik” faktörü için .80, “alternatif değerlendirme” faktörü için ise .82 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısı .93 bulunmuştur (Eskici,2013).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada öncelikle ulaşılan verilerin, normal dağılımlı olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler, verilerin normal dağılımlı olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, verilere parametrik testler uygulanmıştır. Öğretim Stili ve Öğretmenlerin

Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç ölçeklerinden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu ölçeklerin öğretmenlerin hizmet yılı ve mezun olunan kuruma göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemek amacıyla tek yönlü Anova kullanılmıştır. Anova testinden ulaşılan sonuçlarda anlamlı bir fark olması halinde farka hangi grubun neden olduğunu belirlemek amacı ile de Levene ve sonrasında Tukey ya da Games-Howell testi uygulanmıştır. Belirtilen ölçeklerin öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yapılan okul türü ve yerleşim birimine göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemek amacıyla ise t-testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin öğretim stilleri ve yapılandırmacı öz yeterlik inançlarıyla olan ilişkisinin incelenmesi için verilere Pearson korelasyon ve regresyon analizi uygulanmıştır.

Bölüm IV: Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin Öğretim Stili Ölçeği ve Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği maddelerine vermiş oldukları yanıtlardan ulaşılan sonuçlar analiz edilmiştir. Normallik testi, elde edilen istatistiklerin analizinden önce kullanılan verilerin normal dağılımlı olup olmadığını saptamak amacıyla kullanılmıştır. Puanların normalliğe uygunluğunu test ederken örneklem büyüklüğünün 50'den az olduğu durumlarda Shapiro-Wilks testi kullanılırken 50'den fazla olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Bu araştırmada katılımcı sayısı 303 olduğundan Kolmogorov- Smirnov testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretim Stili Ölçeği ve Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Normallik Testi

	N	Kolmogorov- Smirnov Statistik	p
<i>Öz Yeterlik İnanç Ölçeği</i>	303	.049	.77
<i>Öğretim Stili Ölçeği</i>	303	.106	.19

Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen bulgular p değerinin Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği ($p=0.77$) ve Öğretim Stili Ölçeği ($p=0.19$) için büyük olduğunu göstermektedir. Bu durum verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretim Stili Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin öğretim stili ölçeğinden aldıkları puanlara yönelik derecelendirmesi dikkate alındığında (Tablo 3) bu araştırmaya katılan öğretmenlerin Grasha'nın (1996) öğretim stili ölçeğinin her bir alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ve öğretim stillerini tercih etme düzeyleri Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Öğretim Stili Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Dereceleri

Öğretim Stilleri	N	\bar{X}	Ss	Derece
<i>Uzman</i>	303	5.36	.72	Yüksek
<i>Otoriter</i>	303	5.16	.72	Orta
<i>Kişisel Model</i>	303	5.59	.75	Orta
<i>Kolaylaştırıcı</i>	303	5.74	.75	Yüksek
<i>Temsilci</i>	303	5.53	.71	Yüksek

Yukarıda bulunan Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin Kolaylaştırıcı, Uzman ve Temsilci öğretim stillerine ait verdikleri yanıtların ortalamaları ve standart sapmaları Kolaylaştırıcı boyutu için ($\bar{X}=5.74$, $Ss=.75$), Uzman boyutu için ($\bar{X}=5.36$, $Ss=.72$) ve Temsilci boyutu için ($\bar{X}= 5.53$, $Ss=.71$) olarak hesaplanmıştır. Bu boyutlara ilişkin ortalamalar sırasıyla [5.4-7.0], [4.9-7.0] ve [4.3-7.0] aralığında kaldığından öğretmenlerin Kolaylaştırıcı, Uzman ve Temsilci öğretim stillerinde yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmıştır. Tablo 3 göz önünde bulunduğunda, öğretmenlerin Otoriter öğretim stilinde ortalamaları ($\bar{X}= 5.16$, $Ss=.72$) olarak [4.1-5.4] aralığında ve Kişisel Model öğretim stili ortalamaları ($\bar{X}= 5.59$, $Ss=.75$) olarak [4.4-5.7] aralığında hesaplanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin Otoriter ve Kişisel Model öğretim stillerinde orta düzeyde ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 7’de araştırmaya dahil olan öğretmenlerin öğretim stili gruplarına bağlı tercihlerinin yüzde ve frekanslarına ait değerler verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Öğretim Stili Tercihlerinin Yüzde- Frekans Dağılımı

Öğretim Stili Grupları	f	%
<i>Uzman/otoriter:</i>	31	10.2
<i>Kişisel model/uzman/otoriter</i>	31	10.2
<i>Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman</i>	141	46.5
<i>Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman</i>	100	33.0
Toplam	303	100

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmenlerinin Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman (%46.5) öğretim stilini daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Bunu sırasıyla Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman (%33), Uzman/Otoriter (%10.2) ve Kişisel Model/Uzman/Otoriter grupları (%10.2) takip etmektedir.

Öğretim stilleri tercihlerinin saptanmasında öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair t-testinden ulaşılan sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
<i>Uzman/otoriter</i>	Kadın	187	5.25	.58	301	-.18	.85
	Erkek	116	5.27	.68			
<i>Kişisel model/uzman/otoriter</i>	Kadın	187	5.35	.58	301	-.54	.58
	Erkek	116	5.39	.67			
<i>Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman</i>	Kadın	187	5.57	.60	301	.37	.70
	Erkek	116	5.54	.69			
<i>Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman</i>	Kadın	187	5.56	.57	301	.74	.45
	Erkek	116	5.51	.70			
Tüm Ölçek	Kadın	187	5.56	.55	301	.09	.43
	Erkek	116	5.51	.67			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 8'de öğretim stili tercihlerinin ölçeğin tamamında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için t-testi sonucu [$t_{(301)}=.09$; $p > .05$] olarak hesaplanmıştır. Uzman/Otoriter [$t_{(301)}=-.18$; $p > .05$], Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman [$t_{(301)}=.74$; $p > .05$], Kişisel Model/Uzman/Otoriter [$t_{(301)}=-.54$; $p > .05$] ve Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman [$t_{(301)}=-.37$; $p > .05$] olarak tespit edilmiştir. Bulgular incelendiğinde cinsiyetin öğretim stili ölçeğinin tamamında ve alt boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim stili ortalamalarının yaşlarına göre farklılaşmasını ifade edebilmek için veriler t-testi ile çözümlenmiş ve sonuçlara ait değerler Tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihlerinin Yaş Değişkenine İlişkin t- testi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
<i>Uzman/otoriter</i>	40 yaş ve altı	61	5.26	.64	301	.79	.93
	41 yaş ve üzeri	242	5.26	.62			
<i>Kişisel model/uzman/otoriter</i>	40 yaş ve altı	61	5.37	.65	301	-.03	.97
	41 yaş ve üzeri	242	5.37	.61			
<i>Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman</i>	40 yaş ve altı	61	5.45	.73	301	-1.48	.13
	41 yaş ve üzeri	242	5.59	.61			
<i>Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman</i>	40 yaş ve altı	61	5.41	.73	301	-1.77	.07
	41 yaş ve üzeri	242	5.57	.59			
Tüm Ölçek	40 yaş ve altı	61	5.42	.68	301	-.84	.39
	41 yaş ve üzeri	242	5.49	.57			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Yukarıdaki Tablo 9'a göre, öğretim stilleri ölçeğinin tamamı ve öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Ölçeğin tamamı için t-testi sonucu [$t_{(301)} = -.84$; $p > .05$] olarak bulunmuştur. Buna göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşlarına ait öğretim stilleri ortalama ve standart sapmalarının 40 yaş ve altı öğretmenler için ($\bar{X} = 5.42$, $Ss = .68$), 41 ve yaş üzeri öğretmenler için ($\bar{X} = 5.49$, $Ss = .57$) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, t-testinden elde edilen bulgular Uzman/otoriter boyutunda [$t_{(301)} = .79$; $p > .05$], Kişisel model/uzman/otoriter boyutunda [$t_{(301)} = -.03$; $p > .05$], Kolaylaştırıcı/kişisel/uzman boyutunda [$t_{(301)} = -1.48$; $p > .05$] ve Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman boyutunda [$t_{(301)} = -1.77$; $p > .05$] olarak bulunmuş ve anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretim stillerinin meslekte görev yapma yıllarına ilişkin betimsel istatistikî sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihlerinin Meslekte Çalışma Yılı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikî Sonuçları

	Çalışma Yılı	N	\bar{X}	Ss
<i>Uzman/Otoriter</i>	1-10 yıl	23	5.23	.40
	11-20 yıl	76	5.32	.67
	21 yıl ve üzeri	204	5.24	.62
<i>Kişisel Model/ Uzman/Otoriter</i>	1-10 yıl	23	5.31	.42
	11-20 yıl	76	5.41	.66
	21 yıl ve üzeri	204	5.36	.62
<i>Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/ Uzman</i>	1-10 yıl	23	5.40	.52
	11-20 yıl	76	5.51	.70
	21 yıl ve üzeri	204	5.60	.63
<i>Temsilci/ Kolaylaştırıcı/Uzman</i>	1-10 yıl	23	5.41	.50
	11-20 yıl	76	5.44	.69
	21 yıl ve üzeri	204	5.59	.60
Tüm Ölçek	1-10 yıl	23	5.38	.46
	11-20 yıl	76	5.44	.66
	21 yıl ve üzeri	204	5.50	.59

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim stilleri ölçeğinin tamamına verdikleri yanıtların ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Ortalamaların arasında büyük farkların olmadığı durumlarda, standart sapma değeri ile dağılım karşılaştırılır (Dilek, 1999). Bu sebepten standart sapmalara bakılarak ölçeğin tümünde ($\bar{X} = 5.38$, $Ss = .46$), Uzman/Otoriter ($\bar{X} = 5.23$, $Ss = .40$), Kişisel Model/Uzman/Otoriter ($\bar{X} = 5.31$, $Ss = .42$), Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman ($\bar{X} = 5.40$, $Ss = .52$) ve Temsilci/Kolaylaştırıcı/ Uzman ($\bar{X} = 5.41$, $Ss = .50$) öğretim stili gruplarında 1-10 yıl mesleki hizmet yılı olan öğretmenlerin tercihlerine ilişkin değerlerin birbirine daha yakın olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin meslekte çalışma yıllarına göre değişimini belirlemek amacıyla verilere Anova testi uygulanmış ve öncesinde homojenliğini saptamak için yapılan Levene testine dair bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Levene Testi Sonuçları

Levene Statistic	df1	df2	p
.15	2	300	.85

Levene testinden ulaşılan sonuçlar p değerinin 0.05'ten büyük ($p=.85$) olduğunu göstermiştir ve bu doğrultuda varyansların homojen dağıldığı söylenebileceğinden Tek yönlü Anova testi uygulanmıştır (Tablo 12).

Tablo 12

Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihlerinin Meslekte Çalışma Yılı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Anova Analizi

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<i>Uzman/Otoriter</i>	<i>Gruplararası</i>	.37	2	.18	.48	.61
	<i>Gruplarıçi</i>	117.43	300	.39		
	<i>Toplam</i>	117.81	302			
<i>Kişisel Model/Uzman/Otoriter</i>	<i>Gruplararası</i>	.22	2	.11	.29	.74
	<i>Gruplarıçi</i>	116.05	300	.38		
	<i>Toplam</i>	116.27	302			
<i>Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman</i>	<i>Gruplararası</i>	1.09	2	.54	1.32	.26
	<i>Gruplarıçi</i>	123.81	300	.41		
	<i>Toplam</i>	124.91	302			
<i>Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman</i>	<i>Gruplararası</i>	1.69	2	.84	2.16	.11
	<i>Gruplarıçi</i>	117.12	300	.39		
	<i>Toplam</i>	118.81	302			
<i>Tüm Ölçek</i>	<i>Gruplararası</i>	.40	2	.20	.55	.57
	<i>Gruplarıçi</i>	109.10	300	.36		
	<i>Toplam</i>	109.51	302			

* $p<0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 12'ye göre, öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinde tüm ölçek sonuçları [$F_{(2,300)}=.55$, $p>.05$] bulunurken, Uzman/Otoriter [$F_{(2,300)}=.48$; $p>.05$], Kişisel Model/Uzman/Otoriter [$F_{(2,300)}=.29$, $p>.05$], Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman [$F_{(2,300)}=1.32$; $p>.05$], Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman [$F_{(2,300)}=2.16$; $p>.05$] bulunmuştur. Bulgular, öğretmenlerin öğretim stili ölçeği geneline ve alt boyutlarına verdikleri yanıtların meslekte çalışma yıllarına göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 13'de öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerinin mezun olunan eğitim

kurumuna ilişkin betimsel istatistiki sonuçlar verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihlerinin Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistiki Sonuçları

	Eğitim Kurumu	N	\bar{X}	Ss
<i>Uzman/Otoriter</i>	E.F. Sınıf Öğretmenliği Bölümü	87	5.18	.72
	Eğitim Enstitüsü	29	5.16	.60
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	39	5.23	.58
	E.F. Lisans Tamamlama (2+2yıl)	63	5.41	.53
	Eğitim Yüksek Okulu	24	5.20	.63
	E.F. Dışı Lisans Programı	25	5.44	.51
	Yüksek Lisans	20	5.09	.64
	Diğer	16	5.33	.56
<i>Kişisel Model/Uzman/Otoriter</i>	E.F. Sınıf Öğretmenliği Programı	87	5.32	.73
	Eğitim Enstitüsü	29	5.19	.60
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	39	5.29	.55
	E.F. Lisans Tamamlama (2+2yıl)	63	5.55	.49
	Eğitim Yüksek Okulu	24	5.30	.61
	E.F. Dışı Lisans Programı	25	5.56	.39
	Yüksek Lisans	20	5.17	.70
	Diğer	16	5.43	.59
<i>Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman</i>	E.F. Sınıf Öğretmenliği Programı	87	5.48	.78
	Eğitim Enstitüsü	29	5.38	.57
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	39	5.57	.45
	E.F. Lisans Tamamlama (2+2yıl)	63	5.78	.51
	Eğitim Yüksek Okulu	24	5.44	.64
	E.F. Dışı Lisans Programı	25	5.77	.36
	Yüksek Lisans	20	5.28	.84
	Diğer	16	5.64	.53
<i>Temsilci/ Kolaylaştırıcı/Uzman</i>	E.F. Sınıf Öğretmenliği Programı	87	5.43	.79
	Eğitim Enstitüsü	29	5.50	.55
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	39	5.64	.39
	E.F. Lisans Tamamlama (2+2yıl)	63	5.71	.48
	Eğitim Yüksek Okulu	24	5.44	.61
	E.F. Dışı Lisans Programı	25	5.74	.37
	Yüksek Lisans	20	5.20	.80
	Diğer	16	5.61	.51
<i>Tüm Ölçek</i>	E.F. Sınıf Öğretmenliği Programı	87	5.40	.76
	Eğitim Enstitüsü	29	5.37	.53
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	39	5.48	.40
	E.F. Lisans Tamamlama (2+2yıl)	63	5.64	.46
	Eğitim Yüksek Okulu	24	5.40	.55
	E.F. Dışı Lisans Programı	25	5.73	.33
	Yüksek Lisans	20	5.16	.74
	Diğer	16	5.51	.59

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Sonuçlar incelendiğinde ortalamaların birbirlerine yakın olduğu görüldüğünden standart sapmaya bakılmıştır. Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı mezunu öğretmenlerin verdiği yanıtlar ölçeğin tamamında (\bar{X} =5.73, Ss=.33) bulunurken, Uzman/Otoriter alt

boyutunda ($\bar{X}=5.44$, $Ss=.51$), Kişisel Model/Uzman/Otoriter alt boyutunda ($\bar{X}=5.56$, $Ss=.39$), Temsilci/ Kolaylaştırıcı/Uzman alt boyutunda ($\bar{X}=5.74$, $Ss=.37$) ve Kolaylaştırıcı/Kişisel model/Uzman alt boyutunda ($\bar{X}=5.77$, $Ss=.36$) olarak bulunmuştur (Tablo 13).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olunan eğitim kurumu değişkenine ilişkin öğretim stili gruplarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Anova testinin uygulanabilmesi için önce Levene Testi ile varyansların homojenliği test edilmiştir (Tablo 14).

Tablo 14

Levene Testi Sonuçları

Levene Statistic	df1	df2	p
3.10	7	295	.004

Levene testinden ulaşılan p değerinin 0.05'ten küçük olması ($p=.004$) varyansların homojen olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin mezun olunan eğitim kuruma göre farklılaşmasının değerlendirilmesi için verilere tek yönlü Anova testi uygulanmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihlerinin Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<i>Uzman/Otoriter</i>	<i>Gruplararası</i>	3.87	7	.55	1.43	.19
	<i>Gruplarıçi</i>	113.93	295	.38		
	<i>Toplam</i>	117.81	302			
<i>Kişisel Model/Uzman/Otoriter</i>	<i>Gruplararası</i>	.22	7	.76	2.03	.05
	<i>Gruplarıçi</i>	116.05	295	.37		
	<i>Toplam</i>	116.27	302			
<i>Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman</i>	<i>Gruplararası</i>	7.63	7	1.09	2.74	.00
	<i>Gruplarıçi</i>	117.27	295	.39		
	<i>Toplam</i>	124.91	302			

Tablo 15'in devamı

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<i>Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman</i>	<i>Gruplararası</i>	7.15	7	1.02	2.70	.01
	<i>Gruplarıçi</i>	111.66	295	.37		
	<i>Toplam</i>	118.81	302			
<i>Tüm Ölçek</i>	<i>Gruplararası</i>	6.19	7	.88	2.52	.01
	<i>Gruplarıçi</i>	103.32	295	.35		
	<i>Toplam</i>	109.51	302			

p<0.05 düzeyinde anlamlı

Bulgular öğretmenlerin öğretim stili ölçeğine verdikleri yanıtların mezun olunan eğitim kurumuna göre farklılaştığını göstermektedir [$F_{(7,295)}=2.52$, $p<.05$].

Tablo 15 öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumu ile Uzman/Otoriter [$F_{(7,295)}=1.43$, $p>.05$] ve Kişisel model/Uzman/Otoriter [$F_{(7,295)}=2.03$, $p>.05$] alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bununla beraber, Kolaylaştırıcı/Kişisel model/Uzman [$F_{(7,295)}=2.74$, $p<.05$] ve Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman [$F_{(7,295)}=2.70$, $p<.05$] alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Ulaşılan bu farklılıkların hangi ikili gruplar arasında olduğunu saptamak için verilere Games Howell testi uygulanmış ve sonuçlara ait tablo Ek A'da gösterilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre Kolaylaştırıcı/ Kişisel Model/ Uzman boyutunda; Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama (2+2 yıl) ile Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama (2+2 yıl)'dan mezun olan öğretmenlerin ($\bar{X}=5.78$) Kolaylaştırıcı/ Kişisel model/Uzman öğretim stillerini Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerden ($\bar{X}=5.38$) daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir (Ek A).

Öğretmenlerin öğretim stilleri ortalamalarının görev yapılan okulun özel ya da devlet olmasına göre farklılaşmasına ilişkin t-testinden ulaşılan bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihlerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

	Okul türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
<i>Uzman/Otoriter</i>	<i>Devlet</i>	244	5.24	.64	301	-1.44	.15
	<i>Özel</i>	59	5.34	.51			
<i>Kişisel Model/Uzman/Otoriter</i>	<i>Devlet</i>	244	5.35	.64	301	-1.39	.16
	<i>Özel</i>	59	5.46	.52			
<i>Kolaylaştırıcı/Kişisel model/Uzman</i>	<i>Devlet</i>	244	5.54	.67	301	-.92	.35
	<i>Özel</i>	59	5.63	.50			
<i>Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman</i>	<i>Devlet</i>	244	5.53	.66	301	-.85	.39
	<i>Özel</i>	59	5.59	.46			
<i>Tüm Ölçek</i>	<i>Devlet</i>	244	5.46	.62	301	-1.10	.27
	<i>Özel</i>	59	5.54	.47			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 16 incelendiğinde, devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin değişip değişmediğini saptamak amacıyla uygulanan t-testi sonucunda devlet ve özel okullarında görev alan öğretmenlerin öğretim stili tercihleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır [$t_{(301)} = -1.10$; $p > .05$]. Bulgular, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin öğretim stili ortalama ve standart sapmalarının ($\bar{X} = 5.46$, $Ss = .62$), özel okullarda çalışan öğretmenlerin öğretim stili ortalama ve standart sapmalarının ($\bar{X} = 5.54$, $Ss = .47$) olarak hesaplandığını göstermektedir.

Öğretmenlerin görev yapılan okul türü ile öğretim stilleri alt boyutlarına verdikleri yanıtlar incelendiğinde Uzman/Otoriter [$t_{(301)} = -1.44$; $p > .05$], Kişisel Model/Uzman/otoriter [$t_{(301)} = -1.39$; $p > .05$], Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman [$t_{(301)} = -.92$; $p > .05$] ve Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman [$t_{(301)} = -.85$; $p > .05$] bulunmuştur. Bulguların anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim stilleri ortalamaları ile görev yapılan yerleşim birimi arasında farklılıkların olup olmadığına ilişkin t-testinden ulaşılan bulgular Tablo 17’de bulunmaktadır.

Tablo 17

Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihlerinin Görev Yapılan Yerleşim Birimi Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

	Yerleşim Birimi	N	Ss	\bar{X}	Sd	t	p
<i>Uzman/Otoriter</i>	İl merkez	208	.60	5.28	301	.81	.41
	İlçe merkez	95	.65	5.22			
<i>Kişisel Model/Uzman/Otoriter</i>	İl merkez	208	.58	5.38	301	.66	.50
	İlçe merkez	95	.68	5.33			
<i>Kolaylaştırıcı/Kişisel model/Uzman</i>	İl merkez	208	.61	5.59	301	1.20	.23
	İlçe merkez	95	.70	5.50			
<i>Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman</i>	İl merkez	208	.59	5.58	301	1.71	.08
	İlçe merkez	95	.67	5.45			
<i>Tüm Ölçek</i>	İl merkez	208	.57	5.50	301	1.01	.31
	İlçe merkez	95	.66	5.42			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tabloda 17 incelendiğinde, Tekirdağ il ve ilçe merkezinde görev alan öğretmenlerin öğretim stili tercihleri arasında anlamlı bir farklılık görülmediği anlaşılmıştır [$t_{(301)}=1.01$; $p > .05$]. Tekirdağ il merkez okullarında görev alan öğretmenlerin öğretim stili ($\bar{X}=5.50$, $Ss=.57$), ilçe merkez okullarında görev alan öğretmenlerin öğretim stili ($\bar{X}=5.42$, $Ss=.66$) olarak hesaplanmıştır.

Bulgular öğretmenlerin görev yapılan yerleşim birimlerine göre öğretim stillerinin Uzman/Otoriter alt boyutu için [$t_{(301)}=.81$; $p > .41$], Kişisel Model/Uzman/Otoriter alt boyutu için [$t_{(301)}=.66$; $p > .05$], Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman alt boyutu için [$t_{(301)}=1.20$; $p > .05$], Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman alt boyutu için [$t_{(301)}=1.71$; $p > .05$] bulunmuş ve anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançlarının tüm ölçek ve alt boyutlarında hangi düzeyde olduğunu tespit etmek için hesaplanan aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ait değerler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öz Yeterlik İnanç	N	\bar{X}	Ss
<i>Alternatif Değerlendirme</i>	303	4.13	.58
<i>Düşünmeye Teşvik</i>	303	4.25	.52
<i>Öğrenciyi Aktifleştirme</i>	303	4.32	.53
<i>Rehberlik Etme</i>	303	4.29	.53
Tüm Ölçek	303	4.25	.51

Tablo 18 incelendiğinde Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeğine (1) Tamamen Yetersizim – (5) Tamamen Yeterliyim aralığında puanlar vereceği düşünüldüğünde ölçeğin tümünün aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4.25$, Ss=.51) (4) Yeterliyim ile (5) Tamamen Yeterliyim arasında kalmaktadır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygularken öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme, Düşünmeye Teşvik, Öğrenciyi Aktifleştirme ve Rehberlik etme alt boyutlarına ait verdikleri yanıtların ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla Düşünmeye Teşvik ($\bar{X}=4.25$, Ss=.52), Öğrenciyi Aktifleştirme ($\bar{X}=4.32$, Ss=.53), Rehberlik Etme ($\bar{X}=4.29$, Ss=.53), ve Alternatif Değerlendirme ($\bar{X}= 4.13$, Ss=.58) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 19’da öğretmenlerin genel öz yeterlik inanç ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 19

Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
<i>Alternatif değerlendirme</i>	Kadın	187	4.12	.61	301	-.15	.87
	Erkek	116	4.13	.54	301		
<i>Düşünmeye teşvik</i>	Kadın	187	4.29	.54	301	1.81	.07
	Erkek	116	4.18	.47	301		
<i>Öğrenciyi aktifleştirme</i>	Kadın	187	4.42	.48	301	4.11	.00
	Erkek	116	4.17	.57	301		
<i>Rehberlik etme</i>	Kadın	187	4.35	.53	301	2.47	.01
	Erkek	116	4.19	.53	301		
<i>Tüm Ölçek</i>	Kadın	187	4.29	.51	301	2.10	.03
	Erkek	116	4.17	.50	301		

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Bulgular incelendiğinde ortalamaların birbirine yakın olmasına rağmen öz yeterlik inançlarının cinsiyetlere göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır [$t_{(301)}=2.10$; $p<.05$]. Bu bulgulara göre tüm ölçekte, kadın öğretmenlere ait yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri ($\bar{X}=4.29$, $Ss=.51$) bulunurken, erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.17$, $Ss=.50$) olarak bulunmuştur. Ortalamaların arasında büyük farkların olmadığı durumlarda, standart sapma değeri ile dağılım karşılaştırılır (Dilek, 1999). Standart sapma değerleri erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öz yeterlik inançları ölçeğine verdikleri yanıtların birbirine daha yakın olduğunu göstermektedir (Tablo 19).

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öz yeterlik inançlarının Alternatif değerlendirme [$t_{(301)}=-.15$; $p>.05$], Düşünmeye teşvik [$t_{(301)}=1.81$; $p>.05$] boyutlarında farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, Rehberlik etme [$t_{(301)}=2.47$; $p<.05$] ve Öğrenciyi aktifleştirme [$t_{(301)}=4.11$; $p<.05$] boyutlarında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Bulgular ayrıntılı incelendiğinde Öğrenciyi aktifleştirme boyutunda erkek öğretmenler ($\bar{X}=4.17$, $Ss=.57$), kadın öğretmenler ($\bar{X}=4.42$, $Ss=.48$) bulunarak ve Rehberlik etme boyutunda ise erkek öğretmenler ($\bar{X}=4.19$, $Ss=.53$), kadın öğretmenler ($\bar{X}=4.35$, $Ss=.53$) bulunarak kadın sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançlarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla uygulanan t-testine ait sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Yaş Değişkenine İlişkin t- testi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
<i>Alternatif değerlendirme</i>	40 yaş ve altı	61	4.10	.60	301	-.44	.65
	41 yaş ve üzeri	242	4.13	.58			
<i>Düşünmeye teşvik</i>	40 yaş ve altı	61	4.22	.47	301	-.42	.67
	41 yaş ve üzeri	242	4.26	.53			
<i>Öğrenciyi aktifleştirme</i>	40 yaş ve altı	61	4.35	.47	301	.49	.62
	41 yaş ve üzeri	242	4.31	.54			
<i>Rehberlik etme</i>	40 yaş ve altı	61	4.36	.48	301	1.25	.21
	41 yaş ve üzeri	242	4.27	.54			
Tüm Ölçek	40 yaş ve altı	61	4.26	.48	301	.20	.84
	41 yaş ve üzeri	242	4.24	.52			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Yukarıda Tablo 20’ye göre, öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inançlarının yaşlarına göre farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin tamamına ait t-testi sonucu [$t_{(301)} = -.20$; $p > .05$] olarak bulunmuştur. Buna göre ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin yaşlarına ait öz yeterlik inanç ortalama ve standart sapmaları 40 yaş ve altı öğretmenler için ($\bar{X} = 4.26$, $Ss = .48$), 41 ve üzeri yaş öğretmenler için ($\bar{X} = 4.24$, $Ss = .52$) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarına göre öz yeterlik inançlarının alternatif değerlendirme boyutunda [$t_{(301)} = -.44$; $p > .05$], düşünmeye teşvik boyutunda [$t_{(301)} = -.42$; $p > .05$], öğrenciyi aktifleştirme boyutunda [$t_{(301)} = .49$; $p > .05$] ve rehberlik etme boyutunda [$t_{(301)} = 1.25$; $p > .05$] olarak bulunarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin öz yeterlik inanç ölçeği alt boyutlarının meslekte çalışma yılı değişkenine göre farklılıklarını tespit edebilmek amacıyla verilere tek yönlü Anova testi uygulanmadan önce Levene testi yapılmıştır (Tablo 21).

Tablo 21

Levene Testi Sonuçları

Levene Statistic	df1	df2	sig
3.059	2	300	.058

Levene testi sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük ($p=.058$) olduğu görülerek varyansların homejen olduğu belirlenmiştir. Bu amaçla verilere Tek yönlü Anova testi uygulanarak sonuçlar aşağıda belirtilmiştir (Tablo 22).

Tablo 22

Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Meslekte Çalışma Yılı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<i>Alternatif Değerlendirme</i>	<i>Gruplararası</i>	2.11	2	1.05	3.10	.04
	<i>Gruplarıçi</i>	102.29	300	.34		
	<i>Toplam</i>	104.412	302			
<i>Düşünmeye Teşvik</i>	<i>Gruplararası</i>	.62	2	.31	1.14	.32
	<i>Gruplarıçi</i>	81.57	300	.27		
	<i>Toplam</i>	82.19	302			
<i>Öğrenciyi Aktifleştirme</i>	<i>Gruplararası</i>	.31	2	.15	.54	.58
	<i>Gruplarıçi</i>	85.81	300	.28		
	<i>Toplam</i>	86.12	302			
<i>Rehberlik Etme</i>	<i>Gruplararası</i>	.04	2	.02	0.6	.93
	<i>Gruplarıçi</i>	87.90	300	.29		
	<i>Toplam</i>	87.94	302			
<i>Tüm Ölçek</i>	<i>Gruplararası</i>	.54	2	.27	1.01	.36
	<i>Gruplarıçi</i>	79.63	300	.26		
	<i>Toplam</i>	80.17	302			

* $p<0.05$ düzeyinde anlamlı

Çalışmaya katılan öğretmenlerin meslekte çalışma yılları dikkate alındığında gruplar arası varyansların homojen dağıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik inanç ölçeği genelinden aldıkları puanların meslekte çalışma yıllarına göre yapılan tek yönlü anova karşılaştırılmasını gösteren Tablo 22'deki dağılım incelendiğinde; öğretmenlerin öz yeterlik alt boyutları ile meslekte çalışma yılları değişkenleri arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür [$F_{(2,300)}=1.01, p>.05$].

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik inanç ölçeğinin meslekte çalışma yılları değişkenine göre Öğrenciyi aktifleştirme [$F_{(2,300)}=.54, p>.05$], Rehberlik etme [$F_{(2,300)}=.06, p>.05$] ve Düşünmeye teşvik alt boyutunda [$F_{(2,300)}=1.14, p>.05$] düzeyinde anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bununla beraber, Alternatif değerlendirme boyutuna ait değerler anlamlı bulunmuştur [$F_{(2,300)}=3.10, p<.05$].

Tablo 23'te öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inançlarına dair verdikleri yanıtların mezun olunan eğitim kurumuna ilişkin betimsel istatistikî sonuçları verilmiştir.

Tablo 23

Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikî Sonuçları

	Eğitim Kurumu	N	\bar{X}	Ss
<i>Alternatif Değerlendirme</i>	E.F. Sınıf Öğretmenliği Bölümü	87	4.08	.51
	Eğitim Enstitüsü	29	4.07	.50
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	39	4.03	.50
	E.F. Lisans Tamamlama (2+2yıl)	63	4.35	.52
	Eğitim Yüksek Okulu	24	4.15	.60
	E.F. Dışı Lisans Programı	25	4.43	.77
	Yüksek Lisans	20	3.59	.77
	Diğer	16	4.00	.25
<i>Düşünmeye Teşvik</i>	E.F. Sınıf Öğretmenliği Programı	87	4.19	.43
	Eğitim Enstitüsü	29	4.17	.52
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	39	4.17	.37
	E.F. Lisans Tamamlama (2+2yıl)	63	4.47	.43
	Eğitim Yüksek Okulu	24	4.40	.48
	E.F. Dışı Lisans Programı	25	4.49	.68
	Yüksek Lisans	20	3.70	.72
	Diğer	16	4.10	.36
<i>Öğrenciyi Aktifleştirme</i>	E.F. Sınıf Öğretmenliği Programı	87	4.30	.45
	Eğitim Enstitüsü	29	4.23	.52
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	39	4.30	.39
	E.F. Lisans Tamamlama (2+2yıl)	63	4.55	.42
	Eğitim Yüksek Okulu	24	4.40	.53
	E.F. Dışı Lisans Programı	25	4.62	.63
	Yüksek Lisans	20	3.63	.74
	Diğer	16	4.06	.09
<i>Rehberlik Etme</i>	E.F. Sınıf Öğretmenliği Programı	87	4.27	.51
	Eğitim Enstitüsü	29	4.17	.48
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	39	4.28	.41
	E.F. Lisans Tamamlama (2+2yıl)	63	4.51	.41
	Eğitim Yüksek Okulu	24	4.31	.53
	E.F. Dışı Lisans Programı	25	4.58	.59
	Yüksek Lisans	20	3.62	.71
	Diğer	16	4.03	.20

Tablo 23'ün devamı

	Eğitim Kurumu	N	\bar{X}	Ss
<i>Tüm Ölçek</i>	E.F. Sınıf Öğretmenliği Programı	87	4.21	.43
	Eğitim Enstitüsü	29	4.16	.48
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	39	4.19	.39
	E.F. Lisans Tamamlama (2+2yıl)	63	4.47	.42
	Eğitim Yüksek Okulu	24	4.31	.51
	E.F. Dışı Lisans Programı	25	4.53	.66
	Yüksek Lisans	20	3.69	.69
	Diğer	16	4.05	.21

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inanç ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ortalamaların birbirlerine yakın değerler aldığı durumlarda veriler standart sapma değeri ile karşılaştırılır (Dilek, 1999). Bu sebepten standart sapmaya bakılarak Diğer eğitim kurumlarından mezun öğretmenlerin verdiği yanıtlar ölçeğin tamamında ($\bar{X}= 4.05$, Ss= .21) bulunurken, Alternatif değerlendirme ($\bar{X}=4.00$, Ss=.25), Düşünmeye teşvik ($\bar{X}=4.10$, Ss=.36), Öğrenciyi aktifleştirme ($\bar{X}=4.06$, Ss=.09) ve Rehberlik etme ($\bar{X}=4.03$, Ss=.20) olarak bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançlarının mezun olunan eğitim kurumu değişkeni dikkate alındığında varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizine ait değerler Tablo 24'te belirtilmiştir.

Tablo 24

Levene Testi Sonuçları

Levene Statistic	df1	df2	sig
31.53	7	295	.00

Yukarıdaki tabloda p değerinin 0.05'ten küçük çıkmasından (p=.00) dolayı varyansların homojen dağılmadığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda uygulanan Tek yönlü Anova testi bulguları aşağıda belirtilmiştir (Tablo 25).

Tablo 25

Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<i>Alternatif Değerlendirme</i>	<i>Gruplararası</i>	12.29	7	1.75	5.62	.00
	<i>Gruplarıçi</i>	92.11	295	.31		
	<i>Toplam</i>	104.412	302			
<i>Düşünmeye Teşvik</i>	<i>Gruplararası</i>	12.15	7	1.73	7.31	.00
	<i>Gruplarıçi</i>	70.03	295	.23		
	<i>Toplam</i>	82.19	302			
<i>Öğrenciyi Aktifleştirme</i>	<i>Gruplararası</i>	16.44	7	2.34	9.94	.00
	<i>Gruplarıçi</i>	69.68	295	.23		
	<i>Toplam</i>	86.12	302			
<i>Rehberlik Etme</i>	<i>Gruplararası</i>	15.69	7	2.24	9.15	.00
	<i>Gruplarıçi</i>	72.24	295	.24		
	<i>Toplam</i>	87.94	302			
Tüm Ölçek	<i>Gruplararası</i>	13.82	7	1.97	8.78	.00
	<i>Gruplarıçi</i>	66.34	295	.22		
	<i>Toplam</i>	80.17	302			

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 25'te öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla en son mezun olunan eğitim kurumu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [$F_{(7,295)}=7.72$; $p<.05$].

Anova testi sonucunda, elde edilen, öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine ait veriler alternatif değerlendirme [$F_{(7,295)}=5.62$; $p<.05$] düzeyinde, bununla beraber, düşünmeye teşvik [$F_{(7,295)}=7.31$; $p<.05$] düzeyinde öğrenciyi aktifleştirme [$F_{(7,295)}=9.94$; $p<.05$] düzeyinde rehberlik etme [$F_{(7,295)}=9.15$; $p<.05$] düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu anlamlı farklılıkların kaynaklandığı grupları saptamak için verilere Games-Howell testi uygulanmış ve Ek B'de tablolatırılmıştır.

Ek B'de gösterilen Games-Howell testinden elde edilen bulgular incelendiğinde Alternatif değerlendirme boyutunda Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programından mezun öğretmenlerle Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [$F_{(7,295)}=0.39$; $p<.05$]. Eğitim Fakültesi Lisans

tamamlama (2+2yıl) mezunu öğretmenlerin ortalamaları ile Yüksek lisans mezunu öğretmenleri ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu [$F_{(7,295)}=.00$; $p<.05$] ve Eğitim Fakültesi Lisans tamamlama (2+2yıl) mezunu öğretmenlerle Diğer kurumlardan mezun öğretmenler arasında aralarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [$F_{(7,295)}=.00$; $p<.05$]. Benzer şekilde, Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programından mezun öğretmenler ile Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(7,295)}=0.17$; $p<.05$].

Öğrenciyi aktifleştirme boyutunda Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı ile Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama [$F_{(7,295)}=.00$; $p<.05$], Yüksek Lisans ve Diğer arasındaki farklılıkların anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(7,295)}=.00$; $p<.05$].

Benzer şekilde, Eğitim Ön lisans (2 yıl) mezunu ile Yüksek Lisans mezun öğretmenler arasında [$F_{(7,295)}=.00$; $p<.05$] ve Diğer mezunlar [$F_{(7,295)}=.00$; $p<.05$] arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama (2+2 yıl) mezunu ile Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği mezunu, Yüksek Lisans ve Diğer okul mezunları arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir [$F_{(7,295)}=.00$; $p<.05$]. Ayrıca, Eğitim Yüksek okulundan mezun öğretmenler ile Yüksek Lisans Programından mezun öğretmenler arasında [$F_{(7,295)}=.00$; $p<.05$] ve Yüksek lisans mezunu öğretmenler ile Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı, Eğitim Ön lisans (2 yıl), Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama, Eğitim Yüksek Lisans ve Eğitim Fakültesi Dışı Lisans arasında [$F_{(7,295)}=.00$; $p<.05$] anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Analizler sonucunda elde edilen bulgular, Düşünmeye teşvik boyutunda Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programından mezun öğretmenlerle, diğer yedi kurumdan mezun öğretmenler ile karşılaştırıldığında, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı ortalamaları ile Eğitim Fakültesi Lisans tamamlama (2+2yıl) grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunduğu [$F_{(7,295)}=.00$; $p<.05$] görülmüştür. Eğitim Ön lisans (2 yıl) mezunu

öğretmenlerle Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama mezunu öğretmenler (2+2 yıl) arasında [$F_{(7,295)}=.04$; $p<.05$], Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama (2+2 yıl) mezunu öğretmenler ile Yüksek Lisans mezunu öğretmenler arasında fark olduğu belirlenmiştir [$F_{(7,295)}=.00$; $p<.05$]. Benzer şekilde, Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenler ile Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin puanları arasında [$F_{(7,295)}=.01$; $p<.05$] ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenler ile Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [$F_{(7,295)}=.01$; $p<.05$].

Rehberlik etme boyutunda Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı ile Eğitim Fakültesi Lisans tamamlama (2+2) [$F_{(7,295)}=0.38$; $p<.05$] ve Yüksek lisans [$F_{(7,295)}=0.38$; $p<.05$] arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Eğitim Enstitüsü ile Eğitim Fakültesi Lisans tamamlama [$F_{(7,295)}=0.39$; $p<.05$] grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, Eğitim Ön Lisans ile Yüksek lisans grup ortalamaları [$F_{(7,295)}=0.17$; $p<.05$] ve Eğitim Fakültesi Lisans tamamlama (2+2 yıl) ile Yüksek lisans [$F_{(7,295)}=.00$; $p<.05$] arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Eğitim Yüksek Okulu ile Yüksek lisans [$F_{(7,295)}=0.22$; $p<.05$] grup ortalamalarındaki farklılıkların anlamlı olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının görev yapılan okulun devlet veya özel okul olması durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik t-testi bulguları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
<i>Alternatif değerlendirme</i>	Devlet	244	4.12	.60	301	-.29	.77
	Özel	59	4.14	.49			
<i>Düşünmeye teşvik</i>	Devlet	244	4.24	.54	301	-.46	.64
	Özel	59	4.27	.41			
<i>Öğrenciyi aktifleştirme</i>	Devlet	244	4.32	.54	301	.00	.99
	Özel	59	4.32	.46			

Tablo 26'nin devamı

	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
<i>Rehberlik etme</i>	Devlet	244	4.28	.56	301	-.58	.56
	Özel	59	4.32	.43			
Tüm Ölçek	Devlet	244	4.24	.53	301	-.35	.72
	Özel	59	4.26	.41			

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 26'da devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$t_{(301)} = -.35$; $p > .05$]. Aynı zamanda alt boyutlar incelendiğinde alternatif değerlendirme boyutunda [$t_{(301)} = -.29$; $p > .05$], düşünmeye teşvik boyutunda [$t_{(301)} = -.46$; $p > .05$], öğrenciyi aktifleştirme boyutunda [$t_{(301)} = .00$; $p > .05$] ve rehberlik etme boyutunda [$t_{(301)} = -.58$; $p > .05$] farklılıkların anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 27'de öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inançlarına verdikleri yanıtların görev yapılan yerleşim birimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren t-testine ait değerler belirtilmiştir.

Tablo 27

Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Yerleşim Birimi Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

	Yerleşim Birimi	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
<i>Alternatif değerlendirme</i>	İl Merkez	208	4.15	.57	301	.98	.32
	İlçe Merkez	95	4.08	.62			
<i>Düşünmeye teşvik</i>	İl Merkez	208	4.28	.48	301	1.36	.17
	İlçe Merkez	95	4.19	.58			
<i>Öğrenciyi aktifleştirme</i>	İl Merkez	208	4.34	.51	301	1.01	.31
	İlçe Merkez	95	4.28	.58			
<i>Rehberlik etme</i>	İl Merkez	208	4.29	.50	301	.41	.67
	İlçe Merkez	95	4.26	.61			
Tüm Ölçek	İl Merkez	208	4.27	.48	301	1.00	.31
	İlçe Merkez	95	4.20	.57			

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tabloda 27'de Tekirdağ il ve ilçe merkezde görev alan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmıştır [$t_{(301)} = 1.00$; $p > .05$]. Buna göre Tekirdağ il merkez okullarında görev alan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına ait ortalama

ve standart sapması ($\bar{X}=4.27$ Ss=.48), ilçe merkez okullarında görev alan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına ait ortalama ve standart sapması ($\bar{X}= 4.20$: Ss= .57) olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin yerleşim birimi değişkenine göre öz yeterlik inançları alt boyutları incelendiğinde; t-testinden elde edilen bulgular alternatif değerlendirme [$t_{(301)}= .98$; $p>.05$], düşünmeye teşvik [$t_{(301)}= 1.36$; $p>.05$], öğrenciyi aktifleştirme [$t_{(301)}= 1.01$; $p>.05$] ve rehberlik etme [$t_{(301)}= .41$; $p<.05$] olarak belirlenmiş ve anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stilleri ile Yapılandırmacılığı Uygulama Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin öğretim stilleri ile yapılandırmacı öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi saptamak amacı ile verilere korelasyon analizi uygulanarak sonuçları Tablo 28’de belirtilmiştir.

Tablo 28

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançları ve Öğretim Stili Tercihleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	Değerler	Öz Yeterlik İnanç	Uzman/ Otoriter	Kişisel Model/ Uzman/Otoriter	Kolaylaştırıcı/ Kişisel Model/ Uzman	Temsilci/ Kolaylaştırıcı/ Uzman
Öz Yeterlik İnanç	r	1	.515**	.549**	.621**	.654**
	p		.00	.00	.00	.00
	n	303	303	303	303	303

Tablo 28 incelendiğinde Pearson Korelasyon katsayıları öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile Uzman/ Otoriter alt boyutunda ($r=.515$; $p<.05$), Kişisel Model/ Uzman/ Otoriter alt boyutunda ($r=.549$; $p<.05$), Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman alt boyutunda ($r =.621$; $p<.05$) ve Temsilci/ Kolaylaştırıcı/Uzman alt boyutunda ($r =.654$; $p<.05$) olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğretim stilleri alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının düzeyi arttıkça öğretim stilleri alt boyutları tercihlerinin ortalamalarının da arttığı görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı Uygulama Öz Yeterlik İnançlarının Tercih Ettikleri Öğretim Stillerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inançlarının tercih ettikleri öğretim stillerini yordayıcılığını saptamak amacıyla verilere basit regresyon analizi uygulanmıştır. Bir yordayıcı değişkenin yordanan değişken ile ilişkisinin incelendiği regresyon analizi *Basit Doğrusal Regresyon* olarak tanımlanmaktadır (Can, 2014). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik inançları yordayıcı değişken (bağımsız değişken) olarak, öğretim stilleri alt boyutları yordanan değişkenler olarak ele alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inançlarının Uzman/Otoriter, Kişisel Model/Uzman/Otoriter, Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman ve Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman öğretim stillerini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 29’da görülmektedir.

Tablo 29

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Öğretim Stili Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	B	Std. Hata	t	p	β
1. Uzman/Otoriter	Sabit	2.308	.285	8.09	.00	.515
	Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnanç	.644	.062	10.42	.00	
2. Kişisel Model/Uzman/Otoriter	Sabit	2.240	.276	8.10	.00	.549
	Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnanç	.682	.060	11.40	.00	
3. Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman	Sabit	1.896	.269	7.05	.00	.621
	Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnanç	.799	.058	13.74	.00	
4. Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman	Sabit	1.776	.253	7.02	.00	.654
	Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnanç	.821	.055	15.00	.00	

1. R=.515	R ² =.265	F _(1,302) =108.601	p=.00
2. R=.549	R ² =.302	F _(1,302) =130.500	p=.00
3. R=.621	R ² =.386	F _(1,302) =189.043	p=.00
4. R=.654	R ² =.428	F _(1,302) =225.165	p=.00

Tablo 29 incelendiğinde; öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile Uzman/ Otoriter ($R=.515$, $R^2=.265$), Kişisel Model/Uzman/Otoriter ($R=.549$, $R^2=.302$), Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman ($R=.621$, $R^2=.386$) ve Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman ($R=.654$, $R^2=.428$) arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının Uzman/Otoriter ($F_{(1,302)}=108.601$, $p<.05$), Kişisel Model/Uzman/Otoriter ($F_{(1,302)}=130.5$, $p<.05$), Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman ($F_{(1,302)}=189.043$, $p<.05$) ve Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman ($F_{(1,302)}=225.165$, $p<.05$) öğretim stilleri alt boyutlarına yönelik tercihlerinin yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inançları Uzman/Otoriter alt boyutundaki değişimin % 26.5'ini, Kişisel Model/Uzman/Otoriter % 30'unu, Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman % 38.6'sını ve Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman %42.8'ini açıklamaktadır.

Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının Uzman/Otoriter alt boyutunda ($\beta=.515$), Kişisel Model/Uzman/Otoriter ($\beta=.549$), Kolaylaştırıcı/ Kişisel Model/Uzman ($\beta=.621$) ve Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman ($\beta=.654$) anlamlılık testi de öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermektedir ($p=.00$).

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançlarıyla öğrenme-öğretme sürecinde kullanmış oldukları öğretim stillerinden elde edilen araştırma sonuçları tartışılarak, alanyazına paralel yorumlaması yapılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen tartışma, sonuç ve öneriler aşağıda verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak eğitim-öğretimi yürütmelerinin ve bu doğrultuda kendi öğretim stillerini belirleyip başarılı bir süreç geçirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançları ile öğretim stillerinin araştırıldığı bu çalışmada, araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgulara yönelik tartışmalar aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmada ilk olarak *“Sınıf öğretmenlerinin öğrenme- öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stilleri nelerdir?”* sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre; sınıf öğretmenlerinin en çok Kolaylaştırıcı/ Kişisel model/ Uzman öğretim stilini tercih ettikleri görülmüştür. Bu öğretim stilinin puan ortalamalarının diğer öğretim stillerine göre daha yüksek çıkması öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci merkezli, eleştirel düşünme becerisinin öne çıktığı, öğrenci sorularını cevaplayan, öğrencinin aktif olmasını sağlayan, onların etkinliklere katılımını arttıran ve özgüven kazanmalarını sağlamalarına yardımcı olan öğretmen özelliklerini ön plana çıkardığını göstermektedir. Grasha, ve Yangarber (2000) Kolaylaştırıcı/Kişisel model/Uzman öğretim stilini öğrencilerin düşünce ve edinimlerini inceleyen, onlara yol gösteren, öğrenciyi aktifleştirerek sınıf içi etkileşimi arttıran öğretmenlerin tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte Grasha (2002) öğretim elemanları üzerinde yapmış olduğu çalışmasında, akademisyenlerin daha çok Kolaylaştırıcı/Kişisel model/Uzman öğretim stilini derslerinde uyguladıklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde tercih ettikleri

öğretim stilleri üzerine araştırma yapan Sarı ve Aksoy (2016) öğretmenlerin öğretim gerçekleştirirken daha çok uzman, kolaylaştırıcı ve kişisel model öğretim stilini derslerinde kullanmayı yeğledikleri, otoriter ve kişisel modeli ise orta derecede tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Mutluoğlu ve Erdoğan (2016) benzer şekilde ilköğretim matematik öğretmenlerinin Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stilini, matematik öğretiminde daha çok uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin en az tercih ettikleri öğretim stilinin ise Uzman/Otoriter öğretim stili olduğu araştırmanın bir diğer sonucu olarak tespit edilmiştir. Dilekli (2015) öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi, öz yeterlikleri ve öğretim stili tercihleri ile ilgili yaptığı araştırmasında en az tercih edilen öğretim stilinin Otoriter olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretim ve öğrenme stillerini inceleyen bir diğer çalışmada da öğretmenlerin otoriter öğretim stilini daha az tercih ettikleri belirtilmiştir (Bilgin ve Bahar, 2008).

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgulara göre, öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenci odaklı öğretim stillerini benimsemektedirler. Sınıf öğretmenlerinin bu tercihlerinde öğrencilerin somut yaşantı deneyimlerine ve aktif öğrenmelerine fırsat tanıdığı için öğrenci odaklı öğretim stillerinin etkili olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmada ikinci olarak “*Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançlarının düzeyi nedir?*” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmadan edinilen bulgulara dayanarak öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterlik inançlarının olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme ortamları oluşturmaya çalışan sınıf öğretmenleri öğrenme-öğretim sürecine yönelik; öğrenciyi aktifleştirme, rehberlik etme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme alt boyutlarının tamamında yüksek öz yeterlik inancına sahiptir.

Yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yazın incelendiğinde birçok çalışmada farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının

(Alkın Şahin vd., 2015) ve öğretmenlerin (Eskici, 2013; Kaya, 2013; Özenç ve Doğan, 2012) yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı uygulama öz yeterlik inançlarının araştırıldığı bir çalışmada Demir, Önen ve Şahin (2011) planlama, ölçme- değerlendirme, öğrenme ortamı oluşturma boyutlarında fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin gelişmiş olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Kasapoğlu ve Duban (2012) sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırmada elde edilen bulgular ile paralellik göstererek öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygularken kendilerini yeterli gördükleri şekilde yorumlanmaktadır.

Araştırmada üçüncü olarak *“Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları öğretim stili tercihlerinin ve yapılandırmacı öz yeterlik inançlarının cinsiyete, yaşa, hizmet yılına, mezun olunan kuruma, görev yapılan okul türüne ve görev yapılan yerleşim birimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”* sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmadan edinilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin cinsiyetlerine göre tüm ölçek ve alt boyutları dikkate alındığında anlamlı farklılık göstermediğine işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar (Öner, 2019; Kaya ve Ekiçi, 2017; Kabaran, 2016; Üredi, 2006) olduğu görülmüştür. Bu araştırmalarla birlikte Ünal (2017) öğretmen adaylarının öğretim stillerine yönelik tercihlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan analizlerden ulaşılan sonuçlarda yaş ile öğretim stili tercihleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yapılan birçok araştırmada da öğretmenlerin yaşlarının öğretim stili tercihleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kabaran, 2016; Aktan, 2012; Üredi, 2006). Örneğin, Kaya ve Ekiçi

(2017) sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin yaşları ile öğretim stillerinin anlamlı bir ilişkisi olmadığını belirlemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin meslekte hizmet yılı değişkenine yönelik incelenmesi sonucunda, öğretmenlerin hizmet yıllarının tercih ettikleri öğretim stili üzerinde bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmenlerin öğretim stilleri ile meslekte hizmet yılları arasındaki farklılığı inceleyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Birçok çalışmada ise, bu araştırmadan elde edilen bulguların aksine, hizmet yılı ile öğretim stili tercihi arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, Eskici ve Çetinkaya (2019) yapmış çalışmada öğretmenlerin meslekteki hizmet yılları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında bir anlamlılık olduğunu; 0-15 yıl arasında hizmet yılı olan öğretmenlerin etkileşime dayalı öğretim stillerini; 16 ile 20 yıl ve 21 ile üstünde hizmet yılı olan öğretmenlere oranla daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Altay (2009) rehber öğretim stili dışında diğer stillerde anlamlı farklılıkların olduğunu ifade etmiştir. Süral (2015) ise öğretim stilleri ile hizmet yılı değişkeni üzerinde anlamlı farklılıklar olduğunu belirterek; 11-20 yıl mesleki hizmeti olan öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinde yüksek bir ortalama sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada hizmet yılına göre bir farklılaşma çıkmamasının sebebi olarak öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin hizmet öncesi dönemde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin mezun olunan eğitim kurumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman boyutunda anlamlı farklılıkların olduğu; bu farklılıkların Eğitim Fakültesi Lisans tamamlama (2+2 yıl) ile Eğitim Enstitüsü arasında olduğu görülmüştür. Eğitim Fakültesi Lisans tamamlama (2+2 yıl) mezunu öğretmenlerin derslerinde Eğitim Enstitüsü mezunlarına göre, Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman stili daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Aktan (2012) ise çalışmasında Kolaylaştırıcı/ Kişisel Model/Uzman stiline

Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, mezun olunan eğitim kurumu ile ilgili bu farklılaşmanın Üredi'nin (2006) yapmış olduğu çalışma ile örtüşmediğine işaret etmektedir. Üredi (2006) ilköğretim 1. ve 2. kademedeki çalışan öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin araştırıldığı çalışmasında mezun olunan eğitim kurumunun öğretmenlerin öğretim stili tercihlerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Yine Arpacı (2013) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerini farklı değişkenler üzerinden incelenmiş ve mezun olunan kurum ile öğretim stilleri arasında fark bulamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu eğitim kurumları oldukça farklılık gösterdiğinden bu araştırmada Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/ Uzman öğretim stilini Eğitim Fakültesi Lisans tamamlamadan mezun öğretmenlerin Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlere bakıldığında sıklıkla tercih etmelerinin sebebinin öğrenci merkezli eğitim sistemine daha yakın olmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin görev yapılan okul türü karşılaştırılmış ve anlamlı farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir. Hem özel, hem de devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim stili tercihleri incelendiğinde en yüksek ortalamaların Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stilinde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Üredi (2006) özel sektöre ve devlete bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinde anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna varmış; Kolaylaştırıcı/ Kişisel Model/ Uzman öğretim stilinin her iki öğretmen grubunun da öğretimi gerçekleştirirken en sık kullandıkları stil olduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin görev yapılan yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde, Dilekli'nin (2015) öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında düşünmeyi öğretme becerilerini, öz yeterlik

düzeylerini ve öğretim stillerini araştırdığı çalışmada; öğretmenlerin öğretim stilleri üzerinde yerleşim birimi değişkeninin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inançlarının öğrenciyi aktifleştirme ve rehberlik etme alt boyutları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde kadın öğretmenlerin öz yeterlik inancının yüksek olduğu çalışmalar bulunmasına rağmen (Gürbüzürk ve Şad, 2009; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Yaman vd., 2004), birçok çalışmada cinsiyet ve öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (Kaya, 2013; Ocak, 2010; Çetin, 2008).

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançları ile yaşları karşılaştırılmış ve anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulguyla paralel Yenen (2018) İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci öz yeterliklerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin yaşları ile öz yeterlikleri arasında anlamlı fark tespit etmemiştir. Yine Berkant (2017) öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin öz yeterlik inançlarını etkilemediğini belirlemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançlarıyla meslekte çalışma yılı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ulaşılan bu sonuç Kaya'nın (2013) sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırması ile benzerlik gösterirken; Özenç ve Doğan'ın (2012) belirttiği; 21 yıl ve üstü öğretmenlik yapan öğretmenlerin, deneyimleri daha az olan öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında kendilerini daha fazla yeterli gördükleri sonucuyla çelişmektedir. Bu çalışmada anlamlı farklılığın görülmemesinin sebebi olarak günümüzde eğitim- öğretim ile ilgili değişikliklerin hızlı bir biçimde gerçekleşmesi ve öğretmenlerin bu değişikliklere ayak uyduramaması şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançları ile mezun olunan eğitim kurumu arasındaki farklılaşma ele alındığında ise alternatif değerlendirme, düşünmeye teşvik, öğrenciyi aktifleştirme boyutlarında Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama, rehberlik etme

boyutunda Eğitim önlisans lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılaşmanın en çok Öğrenciyi Aktifleştirme alt boyutunda olduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programından mezun öğretmenler ile Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama, Yüksek Lisans ve Diğer bölümlerden mezun olan öğretmenler arasında; Eğitim Ön lisans (2 yıl) mezunu öğretmenler ile Yüksek Lisans ve Diğer bölümlerden mezun öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, elde edilen bulguları destekler nitelikte çalışmalar bulunduğu gibi sonuçları ile örtüşmeyen çalışmalara da rastlandığı görülmüştür. Örneğin, yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inancı ve mezun olunan kurum arasındaki farklılaşmayı ele alan, Özenç ve Doğan (2012) en yüksek ortalamaların eğitim enstitüsünden mezun öğretmenlerde olduğunu ve bunu eğitim fakültesi mezunlarının izlediği sonucuna ulaşmışlardır. Bazı araştırmacılar ise yapmış oldukları çalışmalarda yapılandırmacı öz yeterlik inancı ile mezun olunan kurum arasında anlamlı farklılık bulamamıştır (Çimen, 2007; Fidan, 2012; Bacak, 2018). Aykan ve Tatar (2017) ise ortaokulda görev alan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaya yönelik öz yeterlikleri ile mezun olduğu üniversiteler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, alanyazın yakından incelendiğinde, mezun olunan kurum bazında anlamlı farklılıklar bulunmayan çalışmaların yoğun olduğu görülmektedir.

Bulgular sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançları ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Bu bulguyla aynı doğrultuda Bümen (2009) 8'i özel 22'si devlet okulunda çalışan öğretmenlerle yaptığı çalışmasında okul türünün öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir farklılığı olmadığını sonucuna ulaşmıştır.

Benzer şekilde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançları ile görev yapılan yerleşim birimi arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Gökyer ve Bakcak'ın (2018) çalışmaları bu bulguyu destekler niteliktedir. Yine Aksu (2011) tarafından yapılan çalışmada

da öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inançları ile görev yapılan yerleşim birimine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmada dördüncü olarak “Sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihleri ile yapılandırmacı öz yeterlik inançları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda, verilere uygulanan korelasyon analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ile öğretim stili tercihleri arasında anlamlı düzeyde, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki görülmektedir. Saracaloğlu, Karademir, Dinçer ve Dedeşali (2016) öğretmenlerin öğretim stilleri ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmasında bu bulgu ile paralel iki değişken arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki tespit etmişlerdir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri ne kadar yüksek olursa; öğretim stili tercihlerinin de o ölçüde olumlu olacağını göstermektedir.

Araştırmada beşinci olarak, *“Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançları öğretim stili tercihlerinin yordayıcısı mıdır?”* sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda, basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Bu araştırmanın yürütüldüğü sınıf öğretmenleri grubunun, öz yeterlik inanç ortalamalarının yordayıcıları; Uzman/otoriter öğretim stili, Kişisel Model/Uzman/Otoriter öğretim stili, Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stili ve Temsilci/Kolaylaştırıcı/ Uzman öğretim stili alt boyutlarıdır. Bu dört değişken arasından sınıf öğretmenlerinin kullanmış olduğu Uzman/otoriter öğretim stili ile öz yeterlik inançları aralarında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretim stillerini yordadığı ve %26.5’ini açıkladığı görülmektedir. Kişisel Model/Uzman/Otoriter öğretim stiline sahip olan öğretmenler ile öz yeterlik inançları aralarında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının manidar bir şekilde yordadığı ve varyansın %30’unu açıkladığı görülmektedir. Bir diğer değişken ise yapılandırmacı yaklaşıma yönelik Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stildir. Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman

öğretim stiline sahip olan öğretmenler ile öz yeterlik inançları aralarında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stilini yordadığı ve varyansın %38'ini açıkladığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman öğretim stiline öğretmenlerin öz yeterlik inançları aralarında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının manidar bir şekilde yordadığı ve varyansın % 42'sini açıkladığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulardan hareketle, Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman öğretim stiline sahip olan öğretmenin öz yeterlik inançlarının farklı stil gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek bir düzeyde olduğu görülmektedir. Temsilci/Kolaylaştırıcı/ Uzman stil yapılandırmacı eğitimin varlığını ifade eden bir stildir (Grasha, 2002). Bu stildeki öğretmenler geleneksel yaklaşımdan uzak, öğrencilerine kendi kendilerine öğrenme fırsatı tanıyan ve onların başrolde olmalarını sağlayan bir öğrenme-öğretme süreci hazırlamaktadır. Bu öğretim stiline öğrencilerin araştırması, düşünmesi ve alternatifler araması söz konusudur. Bu bilgilerden yola çıkarak, yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin Temsilci/Kolaylaştırıcı/ Uzman öğretim stilini benimsemesi olasıdır.

Elde Edilen bulgular, öz yeterlik inancını en fazla yordayan öğretim stiline Temsilci/Kolaylaştırıcı/ Uzman öğretim stili olduğunu göstermektedir. İlerleyen teknoloji, öğretim programlarındaki gelişmeler ve öğretmenlerin pedagojik bakımdan yeterlikleri öğretmenlerin öğretim stillerinin şekillenmesini sağlamaktadır. Öğrenci merkezli öğretimin öğrencilerin performanslarının yükselmesini sağlayarak; aynı zamanda, öğretmenlerin olumlu dönütler almalarını ve böylelikle öz yeterlik inançlarını da olumlu etkilediği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik inancıyla öğretim stillerini bir arada irdeleyen çalışmaların yetersizliği dikkat çekmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inancı ve öğretim stilleri

arasındaki ilişkiyi inceleyerek öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirdikleri uygulamalara ışık tutmaktadır.

Öneriler

Araştırmadan ulaşılan bulgular ve sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna nicel verilerle ulaşılmıştır. Bu durum algılanan ile uygulanan öz yeterliği birlikte ortaya koyabilmek amacıyla karma yöntem kullanılarak desteklenebilir.

Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığına dair araştırmaların yapılması sınıf içinde öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamaların anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca, farklı öğretim stili tercihleri olan öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamalar gözlemler yapılarak, bu stilleri uygulamalarına yönelik ayrıntılı bilgiler edinilmesi ve farklı derslerde tercih edilen öğretim stillerinin etkililiğini belirlemek amacıyla deneysel çalışmalar yapılması önerilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim stillerinin gözlemlenen ile algılanan sonuçları arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek amacıyla belirli aralıklarla öğretmenin kendi dersini izleyerek öğretim stili tercihini keşfetmesi ve geliştirmesi sağlanabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan öğretmenlerin öz yeterlikleri ve öğretim stili tercihlerinin mezun olunan kuruma göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun sebeplerini daha ayrıntılı ele alabilecek çalışmalar yapılarak kurumların eğitim- öğretim programları incelenebilir. Öğretmen öz yeterlik inancının alternatif değerlendirme boyutunda meslekte hizmet yılına göre farklılaştığı sonucuna yönelik ise öğretmelerin alternatif değerlendirme öz yeterlik inancının değişimini ele alan boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik inançlarının öğretim stili tercihlerini yordadığını göstermektedir. Bu durum nitel

çalışmalarla desteklenebilir. Bu doğrultuda, bulgular, öz yeterlik inancını en fazla yordayan öğretim stiline Temsilci/Kolaylaştırıcı/ Uzman öğretim stili olduğuna işaret etmektedir. Bu durumun gözlemler, öğrenci görüşleri gibi farklı yöntemler ile desteklenmesi öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı bir biçimde ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğretim stil tercihleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu durum çeşitlendirilerek öğretmenlerin öğretim stili tercihlerini oluşturabilecek düşünme becerileri, kişilik özellikleri, öğrenme ortamı gibi faktörlerle ilişkisinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K.Ü. (2004). *Active learning (Aktif öğrenme, In Turkish)*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 77–94.
- Ağgez, İ.T. (2015). *Beden eğitimi öğretmenleri tarafından kullanılan öğretim stilleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Akınoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 10, 73–94.
- Akınoğlu, O. (2015). Öğretim Kuram ve Modelleri. Şeref Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s.158–163). Ankara: Pegem Akademi.
- Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen bilgisi öğretmenin rolü. *İlköğretim- online*, 4 (2), 55–64.
- Aksu, H. H. (2011). Öğretmenlerin demografik özellikleri ve yeni ilköğretim matematik programı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 41-55.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Aktan, S., & Tezci, E. (2018). İlkokul öğretmenlerinin matematik dersindeki öğretim stillerinin belirlenmesi. *Education Sciences (NWSAES)*, 13 (1), 56–74.

- Alkın Şahin, S., Aydın Şengül, Ö., & Tunca, N. (2015). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9 (3), 326–346.
- Altay, S. (2009). *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğretme Stillerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Arpacı, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretme stilleri (Diyarbakır örneği). *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 251-270.
- Arslan, A., & Yanpar Şahin, T. (2004). *Oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerine etkileri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya..
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 41–61.
- Aslan, D. (2015). *Fen liselerindeki öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Leicester Üniversitesi, Leicester.
- Aydın, H. (2006). Öğrenme-Öğretme Sürecine Yeni Yaklaşımlar. Necdet Aykaç (Ed.), *Öğrenme Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama* (s. 113–171). Ankara: Naturel Yayınları.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel.

- Aydın, H. (2012). *Felsefî temelleri ışığında yapılandırmacılık*. (Genişletilmiş 2. Basım). Ankara: Nobel.
- Aykan, A., & Tatar, M. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 381–395.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61–63.
- Babaoğlu, E., & Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 1–19.
- Bacak, N. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim stillerine göre özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bağcı Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 7–22.
- Bandura, A. (1999). *A social cognitive theory of personality*. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154–196). New York: Guilford Publications. 08.06.2017 tarihinde <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999HP.pdf> adresinden alındı.
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales*. 08.06.2017 tarihinde <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf> adresinden alındı.

Berkant, H. G. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz- yeterlik algılarının incelenmesi. *The Journal of Educational Reflections*, 1 (2), 1–17.

Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (2), 197–210.

Bilgin, İ., & Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 19–38.

Bilgin, İ., Uzuntiryaki, E., & Geban, Ö. (2002). *Kimya öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarının lise 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin kimya dersi başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildirileri.

Boğar, Y. (2010). *İlköğretim 7. sınıflarda maddenin yapısı ve özellikleri konusunun kavranmasında yapılandırmacı öğretim modeli ve cinsiyetin etkilerinin araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Borich, G. D. (1992). *Effective teaching methods*. 2nd edn. Columbus, OH: Macmillan.
08.06.2017 tarihinde <https://archive.org/details/effectiveteachin00bori/page/484> adresinden alındı.

Brekemans, M., Levy, J., & Rodrigez, R. (1993). A typology of teacher communication style. Wubbels, T. & Levy, J. (Ed.), *Do You Know What You Look Like?*, (46–55). London: The Falmer Pres.

Brouwers, A., & Tomic W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253.
08.06.2017 tarihinde

<http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/1218/1/A%20LONGITUDINAL%20STUDY%20OF%20TEACHER%20BURNOUT%20AND%20PERCEIVED%20SELF-EFFICACY%20IN%20CLASSROOM%20MANAGEMENT.pdf> adresinden alındı.

Bümen, N. T. (2009). İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının incelenmesi: İzmir İli Örneği. *18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-3.

Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, K., & Uluçınar Sağır, Ş. (2015). Sınıf öğretmenlerinin bilişötesi öğrenme stratejileri, özyeterlik algısı ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4 (1), 81–95.

Carr, C. M. (1998). Assessing teaching style preference and factors that influence teaching style preference of registered dietitians. *Document Resume*, 51.

Cleaver, D., & Ballantyne, J. (2014). Teachers' views of constructivist theory: A qualitative study illuminating relationships between epistemological understanding and music teaching practice. *International Journal of Music Education*, 32 (2), 228–241.

Cornelius White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77 (1), 113–143. 09.08.2017 tarihinde <https://numerons.files.wordpress.com/2012/04/30-learner-centered-teacher-student-relationships-are-effective.pdf> adresinden alındı.

Çandar, H., & Şahin, A. E. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 109–119.

Çelik Şen, Y., & Şahin Taşkın, Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26–51.

Çetin, B. (2008). Marmara üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101–114.

Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Çivril Kara, R. (2018). *Öğretmen öğretim stiline göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıklarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellet C. D. (2008) . Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-self. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 751–766. 25.01.2019 tarihinde

https://www.academia.edu/7346243/Measuring_teachers_self-

[efficacy_beliefs_Development_and_use_of_the_TEBS-Self](#) adresinden alındı.

Demir, B. (2015). *Müzik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin belirli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.

Demir, B., & Uygun, M. A. (2015). Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (5), 469.

Demir, S., Önen, F., & Şahin, F. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma*. X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Demiralp, N.(2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1). 373–384.

Demirel, O. E. (2014). *Probleme dayalı öğrenme ve argümantasyona dayalı öğrenmenin öğrencilerin kimya dersi başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel muhakeme yeteneklerine etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Demirel, Ö. (2008). *Yapılandırmacı eğitim*. Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96–111.

- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta Demokrasi* (s. 53–77). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Dilaver, H. H., & Tay, B. A. (2008). Sosyal bilgilerde yapılandırmacılık. Bayram Tay& Adem Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (s. 91–121), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilek, M. (1999). *İstatistik*. Muğla: Muğla Üniversitesi Basımevi.
- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Diñçer, B., Saracaloğlu, A. S., Karademir, Ç. A., & Dedeşali, N. C. (2017). Öğretmenlerin öğretim stilleri, özyeterlik ve iş doyumlarının belirlenmesi. *Education Sciences*, 12 (1), 58–85.
- Donald M. G. (2003). *Handbook of Self and Identity*. Guilford Press.
- Duman, B. (2007). Eğitimde çağdaş yaklaşımlar. G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, (s. 267–385), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1979). Learning styles and teaching styles: should they can they be matched?. *Educational Leadership*, 36 (4), 238–244. 09.08.2017 tarihinde

http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197901_dunn.pdf adresinden alındı.

Ekiçi, M. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Eskici, M., & Çetinkaya, S. (2019). Analysis of Teaching Styles of Teachers Regarding Various Variables. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8 (1), 138–160.

Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz Yeterlik algıları ile tutumları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihleri: Türkiye-ABD karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 635–648.

Evrekli, E., Ören, F. Ş., & İnel, D. (2010). *Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterliliklerinin Cinsiyet, Bölüm ve Sınıf Düzeyi Değişkenleri Açısından İncelenmesi*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 143–152.

Felder, R. M. (2002). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annuals*, 28 (1), pp:21–31. 08.09.2017 tarihinde <https://ai2-s2-pdfs.s3.amazonaws.com/5921/737e16d6f0273ec88853555844cb0c5fca5a.pdf> adresinden alındı.

- Fer, S., & Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve öğrencilerde yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir?. *EDU7*, 2 (3).
- Fidan, M. (2012). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji özel alan yeterlikleri hakkındaki özyeterlik algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Fischer, B. B., & Fischer, L. (1979), Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, 36 (4), 245–254. 08.09.2017 tarihinde http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197901_fischer.pdf adresinden alındı.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675–686. 08.09.2017 tarihinde <http://www.weizmann.ac.il/st/blonder/sites/st.blonder/files/uploads/friedmankass-2001.pdf> adresinden alındı.
- Genç, Ö. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Zonguldak.
- Gökçer, N., & Bakcak, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri: Elazığ ili örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5 (3), 82–98.

Grasha, A. F. (1994). A special section discovering your best teaching styles. *College Teaching*, 42 (4), 122–123.

Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. 23.08.2017 tarihinde http://www.academia.edu/6211237/Teaching_With_Style_by_Dr._Grasha adresinden alındı.

Grasha, A. F., & Yangarber Hicks, N. (2000). Integrating Teaching Styles And Learning Styles With Instructional Technology. *College Teaching*. 48 (1), 2–10.

Grasha, A. F. (2002). The dynamics of one-on-one teaching. *College Teaching*, 50 (4), 139-146. 09.08.2017 tarihinde https://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu.cae/files/media_assets/Dynamics.pdf adresinden alındı.

Grasha, A. F. (2003). Teaching With Style: The Integration Of Teaching and Learning Styles In The Classroom. *Social Studies*. 94 (4), 179–187.

Güneş, F. (2010). Eğitimde yapılandırıcı yaklaşımla gelen yenilikler. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (16), 3–9.

Gürbüzürk, O., & Şad, S. N. (2009). Student Teachers? Beliefs about Teaching and Their Sense of Self Efficacy: A Descriptive and Comparative Analysis. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 201–226.

Gürkan, T. (2001). Bireyin çok yönlü gelişimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 22.

Gürol, A., Altunbaş, S., & Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3).

Hanley, S. (2005). *On constructivism, maryland collaborative for teacher preparation*. The Universty of Maryland at College Park. 08.06.2017 tarihinde <http://terpconnect.umd.edu/~toh/MCTP/Essays/Constructivism.txt> adresinden alındı.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Hazır Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.

Heimlich, J. E., & Norland, E. (2002). Teaching style: where are we now?. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 17–24.

Hoy, A. W. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *In annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA. 07.05.2017 tarihinde <http://anitawoolfolkhoy.com/pdfs/efficacy-43-22.pdf> adresinden alındı.

Jarvis. P. (2004). *Adult Education and lifelong learning: theory and practice*. 3rd ed. London: Falmer Press. 08.06.2017 tarihinde https://pendidikanmatematikausn.files.wordpress.com/2015/11/peter_jarvis-adult_education_and_lifelong_learning_theory_and_practice_3rd_edition2004.pdf adresinden alındı.

Joyce, B., & Marsha, W. (1996). *Models of teaching*. Allyn & Bacon, Fifth Edition, USA.

07.06.2017 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED073965.pdf> adresinden alındı.

Kabaran, H. (2016). *Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgileri (TPAB) ile öğretme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Kaf Hasırcı, Ö., & Bulut, S. (2007). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğretim stillerine etkisi. *Çukurova University Journal of Faculty of Education*, 3 (33), 43–49.

Kahyaoğlu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 73–84.

Kangal, A. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öğretme stillerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2000). Yapısalcılık (Constructivism) kuramı ve fen öğretimi. *Çağdaş Eğitim*. 265, 22–27.

Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2).

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, E. (2004). *Bilgisayara giriş dersini veren öğretmenlerin öğretme stilleri ile dersi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karataş, E. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme ve öğretim stillerinin karşılaştırmalı analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kasapoğlu, K., & Duban, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarını yordayan bir faktör olarak yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları (Afyonkarahisar ili örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 85–96.
- Kaya, E., & Ekiçi, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16 (2), 782–813.
- Kaya, N. (2013) *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumları ve yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançları (Afyonkarahisar örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Keskin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 240–255.

- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen - öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 56–64.
- Kolay, B. (2008). *Öğretim stillerinin farklı öğrenme stillerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarısı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kulaç, E. (2013). *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi öğretim üyelerinin öğretim stillerinin ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kurtdede Fidan, N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi) .Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçüközer, H. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilen öğretim modelinin lise 1. sınıf öğrencilerinin basit elektrik devrelerine ilişkin kavramsal anlamalarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Küçükyılmaz, E. A., & Duban, A. G. N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Van Yüzcü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 1–23.
- Lardner, T. (1989). Rethinking classrooms: perspectives on teaching and learning styles. *English Journal*, 78 (8), 88–89.

- Lemke, J. S. (2014). *Experienced teachers' construals of the teacher's role across the historical process* (Unpublished Doctoral dissertation). Long Island University, Cw Post Center. 07.06.2017 tarihinde <http://pqdtopen.proquest.com/doc/1500435273.html?FMT=AI> adresinden alındı.
- Levine, G. (1998). Changing anticipated mathematics teaching style and reducing anxiety for teaching mathematics among pre-service elementary school teachers. *Educational Research Quarterly*, 21 (4), 37–46.
- Maden, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1, 178–200.
- MEB (2005). *Yeni öğretim programları inceleme ve değerlendirme raporu*. 08.10.2018 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Mertoğlu, H. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim stillerinin ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının öğretim uygulamalarına etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Mojavezi, A. & Tamiz, M.P. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory and Practice in Language Studies* 2 (3), 483-491. 01.06.2019 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/266459581_The_Impact_of_Teacher_Self-efficacy_on_the_Students'_Motivation_and_Achievement adresinden alındı.

- Mutlu, S. (2003). *Özyeterlilik, eşitlik duyarlılığı ve çalışma tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mutluoğlu, A. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Mutluoğlu, A., & Erdoğan, A. (2016). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6 (6), 101–124.
- Nadarajan, N. (2002). *Teaching styles*. Language in India, Volume:1 07.06.2017 tarihinde <http://www.languageinindia.com/jan2002/nadarajapillai2.html>. adresinden alındı.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 835–857.
- Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (4), 2177–2194.
- Önen, F., & Öztuna, A. (2006). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi. *EDU7*, 1 (1).
- Öner, U. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir örnekleme)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- ÖYGM. (2005). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. 25.04.2018 tarihinde <http://www.otmg.meb.gov.tr/Yayin.html> adresinden alındı.

- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14 (54), 277–306.
- Özdemir, Y., & Kiroğlu, K. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilgi düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 265–283
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve Öğretme*. (9.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Özenç, M., & Doğan, C. (2012). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 67–83
- Özgen, K., & Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 517–528.
- Özlü, K. (2014). *Türkiye'de ortaokul ve liselerde çalışmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve öğretim stillerini algılayışları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Piaget, J. (2004/1934). *Çocukta Zihinsel Gelişim* H. Portakal (çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.

- Saracalođlu, A. S. (2006). 21. yūzyılda ōđretmen adaylarının nitelikleri. *Atatūrk ve Cumhuriyete Armađan*, 1. 253–254.
- Sarı, M. H., & Aksoy, N. C. (2016). Sınıf ōđretmenlerinin matematik ōđretimi kaygısı ile ōđretme stilleri tercihleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 11 (3), 1953–1968.
- Saydam, G. (2009). *Sınıf ōđretmenlerinin yapılandırmaçı ōđretim uygulamalarına iliřkin gōrūř ve tutumları*. (Yayımlanmamıř Yūksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Ūniversitesi, Aydın.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ōđrenme ve ōđretim*. (11. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press
US 09.06.2017 tarihinde <https://www.slideshare.net/koccintosbor9/snyder-c-r-lopez-s-j-eds-handbook-of-positive-psychology> adresinden alındı.
- Sūndūş Balcı, A. (2007). *Fen ōđretiminde yapılandırmaçı yaklařım uygulamasının etkisi*. (Yayımlanmamıř Yūksek Lisans Tezi), Selçuk Ūniversitesi, Konya.
- Sūral, S. (2013). *İlkōđretimde gōrev yapan ōđretmenlerin ōđretme stillerinin sınıf yōnetimi yaklaşımları ve ōđretmenlik mesleğine yōnelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Ūniversitesi, Aydın.
- Sūral, S. (2015). İlkōđretimde Gōrev Yapan Őđretmenlerin Őđretme Stilleri, Sınıf Yōnetimi Yaklaşımları İle Őđretmenlik Mesleđine Yōnelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8 (41), 1027–1038
- şahin, E. (2010). *İlkōđretim sınıf ōđretmenlerinin ōđretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kademelerinin, ōzyeterlik algılarının ve ōzyōnetimli ōđrenmeye hazırbulunuşluk*

- düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, M. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik öz yeterlik düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3 (5), 115–139.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Tepe, D., & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 137–158.
- Tosun, A. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Muğla ili örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Tunca, N., & Alkın Şahin, S. (2015). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 47–56.
- Tural, A. (2011). *Sosyal bilgilerde yapılandırmacı yaklaşımla kavram öğretimine yönelik model geliştirme.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ünal, M. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretme stillerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17 (2), 932–947.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz- yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *EDU7. 1* (2).
- Üredi, L. (2006). İlköğretim I. Ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz- yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 1–16.
- Vygotsky, L. S. (1998). Düşünce ve Dil. S.Koray (Çev.) 2. Baskı. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Witfelt, C. (2000). Educational multimedia and teacher' needs for new competencies to use educational multimedia. *Education Media International*, 37 (4). 235–24. 08.06. 2017 tarihinde <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09523980050210420> adresinden alınmıştır.
- Yaman, S., Koray, Ö. C., & Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz- yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 355–366.

- Yanpar Yelken, T., Üredi, L., Tanrıseven, I., & Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 31–46.
- Yener, E. T. (2018). *Öğretmenlerin öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin ve sınıf ortamına yansımalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yeşil, Y. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Remzi Y. Kıncal (Ed.), *Nitel ve nitel araştırma yöntemleri* (s. 51–80). Ankara: Nobel.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (58), 50–54.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Özcan Demirel (Ed.), *Yapılandırmacılık içinde eğitimde yeni yönelimler* (s.39–61), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (20), 39–67.
- Zengin, M. (2011). Din eğitimi ve öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım. İstanbul: Dem Yayıncılık.

Ekler

Ek A: Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihlerinin Mezun Olunan Eğitim Kurumu

Değişkenine İlişkin Games- Howell Sonuçları

(I). Grup	(J). Grup	(I-J)	S.H.	p	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Uzman/Otoriter						
E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	Eğitim Enstitüsü	.01	.13	1.00	-.40	.44
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	-.04	.12	1.00	-.42	.33
	E.F.Lisans Tamamlama	-.23	.10	.33	-.54	.08
	Eğitim Yüksek Okulu	-.02	.15	1.00	-.50	.46
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.25	.12	.49	-.66	.14
	Yüksek Lisans	.09	.16	.99	-.43	.62
	Diğer	-.14	.16	.98	-.67	.38
Eğitim Enstitüsü	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	-.01	.13	1.00	-.44	.40
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	-.06	.14	1.00	-.52	.39
	E.F.Lisans Tamamlama	-.24	.13	.54	-.66	.16
	Eğitim Yüksek Okulu	-.04	.17	1.00	-.58	.50
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.27	.15	.60	-.75	.20
	Yüksek Lisans	.07	.18	1.00	-.50	.66
Eğitim Önlisans (2 yıl)	Eğitim Enstitüsü	-.16	.17	.98	-.74	.41
	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.04	.12	1.00	-.33	.42
	Eğitim Enstitüsü	.06	.14	1.00	-.39	.52
	E.F.Lisans Tamamlama	-.18	.11	.75	-.54	.17
	Eğitim Yüksek Okulu	.02	.16	1.00	-.48	.53
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.21	.13	.79	-.64	.22
	Yüksek Lisans	.14	.17	.99	-.40	.69
E.F.Lisans Tamamlama	Diğer	-.10	.16	.99	-.65	.44
	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.23	.10	.33	-.08	.54
	Eğitim Enstitüsü	.24	.13	.54	-.16	.66
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	.18	.11	.75	-.17	.54
	Eğitim Yüksek Okulu	.20	.14	.83	-.26	.68
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.02	.12	1.00	-.41	.36
	Yüksek Lisans	.32	.15	.46	-.19	.84
Eğitim Yüksek Okulu	Diğer	.08	.15	.99	-.43	.59
	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.02	.15	1.00	-.46	.50
	Eğitim Enstitüsü	.04	.17	1.00	-.50	.58
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	-.02	.16	1.00	-.53	.48
	E.F.Lisans Tamamlama	-.20	.14	.83	-.68	.26
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.23	.16	.84	-.76	.29
	Yüksek Lisans	.11	.19	.99	-.50	.73
E.F.Dışı Lisans Programı	Diğer	-.12	.19	.99	-.74	.48
	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.25	.12	.49	-.14	.66
	Eğitim Enstitüsü	.27	.15	.60	-.20	.75
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	.21	.13	.79	-.22	.64
	E.F.Lisans Tamamlama	.027	.12	1.00	-.36	.41
	Eğitim Yüksek Okulu	.23	.16	.84	-.29	.76
Yüksek Lisans	Yüksek Lisans	.35	.17	.49	-.21	.92
	Diğer	.10	.17	.99	-.45	.67
	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	-.09	.16	.99	-.62	.43
	Eğitim Enstitüsü	-.07	.18	1.00	-.66	.50
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	-.14	.17	.99	-.69	.40
	E.F.Lisans Tamamlama	-.32	.15	.46	-.84	.19
	Eğitim Yüksek Okulu	-.11	.19	.99	-.73	.50
Diğer	E.F.Dışı Lisans Programı	-.35	.17	.49	-.92	.21
	Diğer	-.24	.20	.92	-.89	.40
	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.14	.16	.98	-.38	.67
	Eğitim Enstitüsü	.16	.17	.98	-.41	.74
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	.10	.16	.99	-.44	.65
	E.F.Lisans Tamamlama	-.08	.15	.99	-.59	.43
Diğer	Eğitim Yüksek Okulu	.12	.19	.99	-.48	.74
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.10	.17	.99	-.67	.45
	Yüksek Lisans	.24	.20	.92	-.40	.89
	Diğer					

(I). Grup	(J). Grup	(I-J)	S.H.	p	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Kişisel Model/Uzman/Otoriter						
E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	Eğitim Enstitüsü	.13	.13	.97	-.29	.56
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	.03	.11	1.00	-.33	.40
	E.F.Lisans Tamamlama	-.22	.10	.31	-.53	.08
	Eğitim Yüksek Okulu	.02	.14	1.00	-.44	.49
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.23	.11	.40	-.59	.11
	Yüksek Lisans	.15	.17	.98	-.42	.73
	Diğer	-.10	.16	.99	-.66	.45
Eğitim Enstitüsü	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	-.13	.13	.97	-.56	.29
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	-.09	.14	.99	-.54	.35
	E.F.Lisans Tamamlama	-.36	.12	.11	-.76	.04
	Eğitim Yüksek Okulu	-.10	.16	.99	-.63	.42
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.37	.13	.14	-.80	.06
	Yüksek Lisans	.02	.19	1.00	-.60	.64
	Diğer	-.24	.18	.89	-.84	.36
Eğitim Önlisans (2 yıl)	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	-.03	.11	1.00	-.40	.33
	Eğitim Enstitüsü	.09	.14	.99	-.35	.54
	E.F.Lisans Tamamlama	-.26	.10	.25	-.59	.07
	Eğitim Yüksek Okulu	-.00	.15	1.00	-.49	.48
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.27	.11	.32	-.64	.10
	Yüksek Lisans	.12	.18	.99	-.46	.70
	Diğer	-.14	.17	.99	-.71	.43
E.F.Lisans Tamamlama	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.22	.10	.31	-.08	.53
	Eğitim Enstitüsü	.36	.12	.11	-.04	.76
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	.26	.10	.25	-.07	.59
	Eğitim Yüksek Okulu	.25	.13	.60	-.19	.70
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.01	.10	1.00	-.33	.30
	Yüksek Lisans	.38	.16	.35	-.17	.94
	Diğer	.11	.16	.99	-.42	.66
Eğitim Yüksek Okulu	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	-.02	.14	1.00	-.49	.44
	Eğitim Enstitüsü	.10	.16	.99	-.42	.63
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	.00	.15	1.00	-.48	.49
	E.F.Lisans Tamamlama	-.25	.13	.60	-.70	.19
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.26	.14	.62	-.73	.20
	Yüksek Lisans	.12	.20	.99	-.51	.77
	Diğer	-.13	.19	.99	-.76	.49
E.F.Dışı Lisans Programı	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.23	.11	.40	-.11	.59
	Eğitim Enstitüsü	.37	.13	.14	-.06	.80
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	.27	.11	.32	-.10	.64
	E.F.Lisans Tamamlama	.01	.10	1.00	-.30	.33
	Eğitim Yüksek Okulu	.26	.14	.62	-.20	.73
	Yüksek Lisans	.39	.17	.37	-.18	.97
	Diğer	.13	.16	.99	-.43	.69
Yüksek Lisans	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	-.15	.17	.98	-.73	.42
	Eğitim Enstitüsü	-.02	.19	1.00	-.64	.60
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	-.12	.18	.99	-.70	.46
	E.F.Lisans Tamamlama	-.38	.16	.35	-.94	.17
	Eğitim Yüksek Okulu	-.12	.20	.99	-.77	.51
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.39	.17	.37	-.97	.18
	Diğer	-.26	.21	.92	-.96	.44
Diğer	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.10	.16	.99	-.45	.66
	Eğitim Enstitüsü	.24	.18	.89	-.36	.84
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	.14	.17	.99	-.43	.71
	E.F.Lisans Tamamlama	-.11	.16	.99	-.66	.42
	Eğitim Yüksek Okulu	.13	.19	.99	-.49	.76
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.13	.16	.99	-.69	.43
	Yüksek Lisans	.26	.21	.92	-.44	.96

(I). Grup	(J). Grup	(I-J)	S.H.	p	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman						
E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	Eğitim Enstitüsü	.10	.13	.99	-.32	.52
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	-.08	.11	.99	-.43	.25
	E.F.Lisans Tamamlama	-.29	.10	.10	-.62	.02
	Eğitim Yüksek Okulu	.04	.15	1.00	-.44	.54
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.28	.11	.18	-.62	.06
	Yüksek Lisans	.20	.20	.97	-.47	.88
	Diğer	-.15	.15	.97	-.67	.35
Eğitim Enstitüsü	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	-.10	.13	.99	-.52	.32
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	-.18	.12	.83	-.59	.22
	E.F.Lisans Tamamlama	-.39*	.12	.04	-.79	-.00
	Eğitim Yüksek Okulu	-.05	.16	1.00	-.58	.48
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.38	.12	.07	-.79	.02
	Yüksek Lisans	.10	.21	1.00	-.60	.80
	Diğer	-.25	.17	.79	-.81	.29
Eğitim Önlisans (2 yıl)	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.08	.11	.99	-.25	.43
	Eğitim Enstitüsü	.18	.12	.83	-.22	.59
	E.F.Lisans Tamamlama	-.21	.09	.38	-.51	.09
	Eğitim Yüksek Okulu	.13	.15	.98	-.34	.61
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.19	.10	.54	-.52	.12
	Yüksek Lisans	.28	.20	.83	-.38	.96
	Diğer	-.07	.15	1.00	-.57	.43
E.F.Lisans Tamamlama	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.29	.10	.10	-.02	.62
	Eğitim Enstitüsü	.39*	.12	.04	.00	.79
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	.21	.09	.38	-.09	.51
	Eğitim Yüksek Okulu	.34	.14	.28	-.12	.81
	E.F.Dışı Lisans Programı	.01	.09	1.00	-.28	.32
	Yüksek Lisans	.50	.20	.24	-.16	1.16
	Diğer	.14	.14	.97	-.35	.63
Eğitim Yüksek Okulu	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	-.04	.15	1.00	-.54	.44
	Eğitim Enstitüsü	.05	.16	1.00	-.48	.58
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	-.13	.15	.98	-.61	.34
	E.F.Lisans Tamamlama	-.34	.14	.28	-.81	.12
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.33	.14	.37	-.81	.15
	Yüksek Lisans	.15	.23	.99	-.58	.89
	Diğer	-.20	.18	.95	-.80	.39
E.F.Dışı Lisans Programı	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.28	.11	.18	-.06	.62
	Eğitim Enstitüsü	.38	.12	.07	-.02	.79
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	.19	.10	.54	-.12	.52
	E.F.Lisans Tamamlama	-.01	.09	1.00	-.32	.28
	Eğitim Yüksek Okulu	.33	.14	.37	-.15	.81
	Yüksek Lisans	.48	.20	.28	-.18	1.15
	Diğer	.12	.15	.99	-.37	.62
Yüksek Lisans	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	-.20	.20	.97	-.88	.47
	Eğitim Enstitüsü	-.10	.21	1.00	-.80	.60
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	-.28	.20	.83	-.96	.38
	E.F.Lisans Tamamlama	-.50	.20	.24	-1.16	.16
	Eğitim Yüksek Okulu	-.15	.23	.99	-.89	.58
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.48	.20	.28	-1.15	.18
	Diğer	-.36	.23	.77	-1.11	.39
Diğer	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.15	.15	.97	-.35	.67
	Eğitim Enstitüsü	.25	.17	.79	-.29	.81
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	.07	.15	1.00	-.43	.57
	E.F.Lisans Tamamlama	-.14	.14	.97	-.63	.35
	Eğitim Yüksek Okulu	.20	.18	.95	-.39	.80
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.12	.15	.99	-.62	.37
	Yüksek Lisans	.36	.23	.77	-.39	1.11

(I). Grup	(J). Grup	(I-J)	S.H.	p	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman						
E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	Eğitim Enstitüsü	-.06	.13	1.00	-.48	.35
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	-.21	.105	.48	-.53	.11
	E.F.Lisans Tamamlama	-.28	.10	.12	-.60	.03
	Eğitim Yüksek Okulu	-.01	.15	1.00	-.49	.47
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.31	.11	.11	-.66	.03
	Yüksek Lisans	.23	.19	.93	-.41	.88
	Diğer	-.18	.15	.92	-.68	.31
Eğitim Enstitüsü	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.06	.13	1.00	-.35	.48
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	-.14	.12	.93	-.53	.24
	E.F.Lisans Tamamlama	-.21	.12	.62	-.59	.16
	Eğitim Yüksek Okulu	.05	.16	1.00	-.46	.57
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.24	.12	.54	-.65	.15
	Yüksek Lisans	.30	.20	.831	-.37	.97
	Diğer	-.11	.16	.99	-.64	.41
Eğitim Önlisans (2 yıl)	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.21	.10	.48	-.11	.53
	Eğitim Enstitüsü	.14	.12	.93	-.24	.53
	E.F.Lisans Tamamlama	-.07	.08	.99	-.34	.20
	Eğitim Yüksek Okulu	.20	.14	.83	-.25	.65
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.10	.09	.96	-.41	.20
	Yüksek Lisans	.44	.19	.31	-.18	1.07
	Diğer	.03	.14	1.00	-.44	.50
E.F.Lisans Tamamlama	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.28	.10	.12	-.03	.60
	Eğitim Enstitüsü	.21	.12	.62	-.16	.59
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	.07	.08	.99	-.20	.34
	Eğitim Yüksek Okulu	.27	.14	.52	-.17	.72
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.02	.09	1.00	-.33	.27
	Yüksek Lisans	.51	.19	.16	-.11	1.14
	Diğer	.10	.14	.99	-.36	.57
Eğitim Yüksek Okulu	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.01	.15	1.00	-.47	.49
	Eğitim Enstitüsü	-.05	.16	1.00	-.57	.46
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	-.20	.14	.83	-.65	.25
	E.F.Lisans Tamamlama	-.27	.14	.52	-.72	.17
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.30	.14	.45	-.77	.16
	Yüksek Lisans	.24	.22	.95	-.46	.95
	Diğer	-.17	.17	.97	-.74	.40
E.F.Dışı Lisans Programı	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.31	.11	.11	-.03	.66
	Eğitim Enstitüsü	.24	.12	.54	-.15	.65
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	.10	.09	.96	-.20	.41
	E.F.Lisans Tamamlama	.02	.09	1.00	-.27	.33
	Eğitim Yüksek Okulu	.30	.14	.45	-.16	.77
	Yüksek Lisans	.54	.19	.13	-.09	1.18
	Diğer	.13	.14	.98	-.35	.62
Yüksek Lisans	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	-.23	.19	.93	-.88	.41
	Eğitim Enstitüsü	-.30	.20	.83	-.97	.37
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	-.44	.19	.31	-1.07	.18
	E.F.Lisans Tamamlama	-.51	.19	.16	-1.14	.11
	Eğitim Yüksek Okulu	-.24	.22	.95	-.95	.46
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.54	.19	.13	-1.18	.09
	Diğer	-.41	.22	.57	-1.12	.30
Diğer	E.F.Sınıf Öğretmenliği Programı	.18	.15	.92	-.31	.68
	Eğitim Enstitüsü	.11	.16	.99	-.41	.64
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	-.03	.14	1.00	-.50	.44
	E.F.Lisans Tamamlama	-.10	.14	.99	-.57	.36
	Eğitim Yüksek Okulu	.17	.17	.97	-.40	.74
	E.F.Dışı Lisans Programı	-.13	.14	.98	-.62	.35
	Yüksek Lisans	.41	.22	.57	-.30	1.12

Ek B: Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkenine İlişkin Games- Howell Sonuçları

(I).Grup	(J).Grup	(I-J)	S.H.	p	95% Güven Aralığı Alt Sınır	Üst Sınır
ALTERNATİF DEĞERLENDİRME						
E. F. Sınıf Öğretmenliği	Eğitim Enstitüsü	.00	.10	1.00	-.33	.35
	Eğitim Önlisans	.04	.09	1.00	-.25	.35
	E. F. Lisans Tamamlama	-.27*	.08	.03	-.53	-.00
	Eğitim Yüksek Okulu	-.06	.13	1.00	-.50	.37
	E. F. Dışı Lisans	-.34	.16	.43	-.88	.18
	Yüksek Lisans	.49	.17	.17	-.11	1.10
	Diğer	.08	.08	.96	-.18	.35
Eğitim Enstitüsü	E. F. Sınıf Öğretmenliği	-.00	.10	1.00	-.35	.33
	Eğitim Önlisans	.03	.12	1.00	-.35	.43
	E. F. Lisans Tamamlama	-.28	.11	.23	-.64	.08
	Eğitim Yüksek Okulu	-.07	.15	1.00	-.56	.41
	E. F. Dışı Lisans	-.35	.18	.52	-.93	.22
	Yüksek Lisans	.48	.19	.25	-.159	1.13
Diğer	.07	.11	.99	-.28	.43	
Eğitim Önlisans	E. F. Sınıf Öğretmenliği	-.04	.09	1.00	-.35	.25
	Eğitim Enstitüsü	-.03	.12	1.00	-.43	.35
	E. F. Lisans Tamamlama	-.32	.10	.05	-.65	.00
	Eğitim Yüksek Okulu	-.11	.14	.99	-.58	.35
	E. F. Dışı Lisans	-.39	.17	.34	-.95	.16
	Yüksek Lisans	.44	.19	.32	-.18	1.07
Diğer	.03	.10	1.00	-.29	.36	
E. F. Lisans Tamamlama	E. F. Sınıf Öğretmenliği	.27*	.08	.03	.00	.53
	Eğitim Enstitüsü	.28	.11	.23	-.08	.64
	Eğitim Önlisans	.32	.10	.05	-.00	.65
	Eğitim Yüksek Okulu	.20	.13	.80	-.24	.65
	E. F. Dışı Lisans	-.07	.16	1.00	-.61	.47
	Yüksek Lisans	.73*	.18	.00	.15	1.38
	Diğer	.35*	.09	.00	.06	.64
Eğitim Yüksek Okulu	E. F. Sınıf Öğretmenliği	.06	.13	1.00	-.37	.50
	Eğitim Enstitüsü	.07	.15	1.00	-.41	.56
	Eğitim Önlisans	.11	.14	.99	-.35	.58
	E. F. Lisans Tamamlama	-.20	.13	.80	-.65	.24
	E. F. Dışı Lisans	-.28	.19	.84	-.91	.34
	Yüksek Lisans	.56	.21	.18	-.12	1.24
Diğer	.15	.13	.95	-.29	.59	
E. F. Dışı Lisans	E. F. Sınıf Öğretmenliği	.34	.16	.43	-.18	.88
	Eğitim Enstitüsü	.35	.18	.52	-.22	.93
	Eğitim Önlisans	.39	.17	.34	-.16	.95
	E. F. Lisans Tamamlama	.07	.16	1.00	-.47	.61
	Eğitim Yüksek Okulu	.28	.19	.84	-.34	.91
	Yüksek Lisans	.84*	.23	.01	.09	1.58
Diğer	.43	.16	.20	-.11	.97	
Yüksek Lisans	E. F. Sınıf Öğretmenliği	-.49	.18	.17	-1.10	.11
	Eğitim Enstitüsü	-.48	.19	.25	-1.13	.15
	Eğitim Önlisans	-.44	.19	.32	-1.07	.18
	E. F. Lisans Tamamlama	-.76*	.18	.00	-1.38	-.15
	Eğitim Yüksek Okulu	-.56	.21	.18	-1.24	.12
	E. F. Dışı Lisans	-.84*	.23	.01	-1.58	-.09
Diğer	-.41	.18	.38	-1.02	.20	
Diğer	E. F. Sınıf Öğretmenliği	-.08	.08	.96	-.35	.18
	Eğitim Enstitüsü	-.07	.11	.99	-.43	.28
	Eğitim Önlisans	-.03	.10	1.00	-.36	.29
	E. F. Lisans Tamamlama	-.35*	.09	.00	-.64	-.06
	Eğitim Yüksek Okulu	-.15	.13	.95	-.59	.29
	E. F. Dışı Lisans	-.43	.16	.20	-.97	.11
Yüksek Lisans	.41	.18	.38	-.20	1.02	

(I).Grup	(J).Grup	(I-J)	S.H.	p	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
DÜŞÜNMEYE TEŞVİK						
E. F. Sınıf Öğretmenliği	Eğitim Enstitüsü	.02	.10	1.00	-.32	.36
	Eğitim Önlisans	.02	.07	1.00	-.21	.26
	E. F. Lisans Tamamlama	-.27*	.07	.00	-.49	-.05
	Eğitim Yüksek Okulu	-.20	.10	.56	-.55	.14
	E. F. Dışı Lisans	-.29	.14	.46	-.77	.17
	Yüksek Lisans	.49	.16	.11	-.06	1.05
	Diğer	.09	.10	.98	-.25	.43
Eğitim Enstitüsü	E. F. Sınıf Öğretmenliği	-.02	.10	1.00	-.36	.32
	Eğitim Önlisans	.00	.11	1.00	-.35	.36
	E. F. Lisans Tamamlama	-.29	.11	.15	-.65	.05
	Eğitim Yüksek Okulu	-.22	.13	.72	-.66	.21
	E. F. Dışı Lisans	-.31	.16	.56	-.85	.21
	Yüksek Lisans	.47	.18	.23	-.13	1.07
Diğer	.07	.13	.99	-.35	.49	
Eğitim Önlisans	E. F. Sınıf Öğretmenliği	-.02	.07	1.00	-.26	.21
	Eğitim Enstitüsü	-.00	.11	1.00	-.36	.35
	E. F. Lisans Tamamlama	-.30*	.08	.00	-.55	-.05
	Eğitim Yüksek Okulu	-.23	.11	.48	-.60	.13
	E. F. Dışı Lisans	-.32	.15	.40	-.81	.16
	Yüksek Lisans	.46	.17	.16	-.10	1.03
Diğer	.06	.10	.99	-.29	.42	
E. F. Lisans Tamamlama	E. F. Sınıf Öğretmenliği	.27*	.07	.00	.05	.49
	Eğitim Enstitüsü	.29	.11	.15	-.05	.65
	Eğitim Önlisans	.30*	.08	.00	.05	.55
	Eğitim Yüksek Okulu	.07	.11	.99	-.29	.43
	E. F. Dışı Lisans	-.02	.14	1.00	-.50	.45
	Yüksek Lisans	.76*	.17	.00	.20	1.33
Diğer	.36*	.10	.03	.01	.71	
Eğitim Yüksek Okulu	E. F. Sınıf Öğretmenliği	.20	.10	.56	-.14	.55
	Eğitim Enstitüsü	.22	.13	.72	-.21	.66
	Eğitim Önlisans	.23	.11	.48	-.13	.60
	E. F. Lisans Tamamlama	-.07	.11	.99	-.43	.29
	E. F. Dışı Lisans	-.09	.16	.99	-.63	.44
	Yüksek Lisans	.69*	.18	.01	.08	1.30
Diğer	.29	.13	.37	-.13	.73	
E. F. Dışı Lisans	E. F. Sınıf Öğretmenliği	.29	.14	.46	-.17	.77
	Eğitim Enstitüsü	.31	.16	.56	-.21	.85
	Eğitim Önlisans	.32	.15	.40	-.16	.81
	E. F. Lisans Tamamlama	.02	.14	1.00	-.45	.50
	Eğitim Yüksek Okulu	.09	.16	.99	-.44	.63
	Yüksek Lisans	.79*	.21	.01	.11	1.46
Diğer	.39	.16	.29	-.14	.92	
Yüksek Lisans	E. F. Sınıf Öğretmenliği	-.49	.16	.11	-1.05	.06
	Eğitim Enstitüsü	-.47	.18	.23	-1.07	.13
	Eğitim Önlisans	-.46	.17	.16	-1.03	.10
	E. F. Lisans Tamamlama	-.76*	.17	.00	-1.33	-.20
	Eğitim Yüksek Okulu	-.69*	.18	.01	-1.30	-.08
	E. F. Dışı Lisans	-.79*	.21	.01	-1.46	-.11
Diğer	-.40	.18	.40	-1.00	.20	
Diğer	E. F. Sınıf Öğretmenliği	-.09	.10	.9	-.43	.25
	Eğitim Enstitüsü	-.07	.13	.99	-.49	.35
	Eğitim Önlisans	-.06	.10	.99	-.42	.29
	E. F. Lisans Tamamlama	-.36*	.10	.03	-.71	-.01
	Eğitim Yüksek Okulu	-.29	.13	.37	-.73	.13
	E. F. Dışı Lisans	-.39	.16	.29	-.92	.14
Yüksek Lisans	.40	.18	.40	-.20	1.00	

(I).Grup	(J).Grup	(I-J)	S.H.	p	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
ÖĞRENCİYİ AKTİFLEŞTİRME						
E. F. Sınıf Öğretmenliği	Eğitim Enstitüsü	.06	.10	.99	-.28	.41
	Eğitim Önlisans	-.00	.08	1.0	-.25	.24
	E. F. Lisans Tamamlama	-.25*	.07	.01	-.47	-.02
	Eğitim Yüksek Okulu	.09	.12	.99	-.48	.29
	E. F. Dış Lisans	-.31	.13	.31	-.75	.12
	Yüksek Lisans	.66*	.17	.01	-.08	1.24
	Diğer	.24*	.05	.00	.07	.40
Eğitim Enstitüsü	E. F. Sınıf Öğretmenliği	-.06	.10	.99	-.41	.28
	Eğitim Önlisans	-.06	.11	.99	-.43	.30
	E. F. Lisans Tamamlama	-.31	.11	.11	-.67	.03
	Eğitim Yüksek Okulu	-.16	.14	.95	-.63	.30
	E. F. Dış Lisans	-.38	.16	.27	-.89	.12
	Yüksek Lisans	.59	.19	.06	-.02	1.22
	Diğer	.17	.10	.66	-.15	.50
Eğitim Önlisans	E. F. Sınıf Öğretmenliği	.00	.08	1.0	-.24	.25
	Eğitim Enstitüsü	.06	.11	.99	-.30	.43
	E. F. Lisans Tamamlama	-.24	.08	.06	-.50	.00
	Eğitim Yüksek Okulu	-.09	.21	.77	-.36	1.02
	E. F. Dış Lisans	-.31	.14	.36	-.77	.14
	Yüksek Lisans	.66*	.17	.01	.07	1.25
	Diğer	.24*	.06	.01	.02	.45
E. F. Lisans Tamamlama	E. F. Sınıf Öğretmenliği	.25*	.07	.01	.02	.47
	Eğitim Enstitüsü	.31	.11	.11	-.03	.67
	Eğitim Önlisans	.24	.08	.06	-.00	.50
	Eğitim Yüksek Okulu	.15	.12	.91	-.24	.54
	E. F. Dış Lisans	-.06	.13	1.00	-.51	.38
	Yüksek Lisans	.91*	.17	.00	.33	1.49
	Diğer	.49*	.05	.00	.31	.67
Eğitim Yüksek Okulu	E. F. Sınıf Öğretmenliği	.09	.12	.99	-.29	.48
	Eğitim Enstitüsü	.16	.14	.95	-.30	.63
	Eğitim Önlisans	.09	.12	.99	-.31	.50
	E. F. Lisans Tamamlama	-.15	.12	.91	-.54	.24
	E. F. Dış Lisans	-.21	.16	.89	-.75	.31
	Yüksek Lisans	.76*	.19	.01	.11	1.40
	Diğer	.33	.11	.09	-.03	.70
E. F. Dış Lisans	E. F. Sınıf Öğretmenliği	.31	.13	.31	-.12	.75
	Eğitim Enstitüsü	.38	.16	.27	-.12	.89
	Eğitim Önlisans	.31	.14	.36	-.14	.77
	E. F. Lisans Tamamlama	.06	.13	1.00	-.38	.51
	Eğitim Yüksek Okulu	.21	.16	.89	-.31	.75
	Yüksek Lisans	.98	.21	.00	.30	1.65
	Diğer	.55	.12	.00	.13	.98
Yüksek Lisans	E. F. Sınıf Öğretmenliği	-.66*	.17	.01	-1.24	-.08
	Eğitim Enstitüsü	-.59	.19	.06	-1.22	.02
	Eğitim Önlisans	-.66*	.17	.01	-1.25	-.07
	E. F. Lisans Tamamlama	-.91*	.17	.00	-1.49	-.33
	Eğitim Yüksek Okulu	-.76*	.19	.01	-1.40	-.11
	E. F. Dış Lisans	-.98*	.21	.00	-1.65	-.30
	Diğer	-.42	.16	.24	-.99	.14
Diğer	E. F. Sınıf Öğretmenliği	-.24*	.05	.00	-.40	-.07
	Eğitim Enstitüsü	-.17	.10	.66	-.50	.15
	Eğitim Önlisans	-.24*	.06	.01	-.45	-.02
	E. F. Lisans Tamamlama	-.49*	.05	.00	-.67	-.31
	Eğitim Yüksek Okulu	-.33	.11	.09	-.70	.03
	E. F. Dış Lisans	-.55*	.12	.00	-.98	-.13
	Yüksek Lisans	.42	.16	.24	-.14	.99

(I).Grup	(J).Grup	(I-J)	S.H.	p	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
REHBERLİK ETME						
E. F. Sınıf Öğretmenliği	Eğitim Enstitüsü	.10	.10	.98	-.23	.43
	Eğitim Önlisans	-.00	.08	1.0	-.27	.26
	E. F. Lisans Tamamlama	-.24*	.07	.03	-.47	-.00
	Eğitim Yüksek Okulu	-.04	.12	1.0	-.43	.35
	E. F. Dış Lisans	-.30	.13	.31	-.72	.11
	Yüksek Lisans	.65*	.17	.01	.08	1.21
	Diğer	.24*	.07	.03	.01	.48
Eğitim Enstitüsü	E. F. Sınıf Öğretmenliği	-.10	.10	.98	-.43	.23
	Eğitim Önlisans	-.10	.11	.98	-.46	.2
	E. F. Lisans Tamamlama	-.34*	.10	.03	-.67	-.01
	Eğitim Yüksek Okulu	-.14	.14	.97	-.59	.30
	E. F. Dış Lisans	-.40	.14	.14	-.87	.07
	Yüksek Lisans	.55	.18	.08	-.04	1.15
	Diğer	.14	.10	.85	-.18	.47
Eğitim Önlisans	E. F. Sınıf Öğretmenliği	.00	.08	1.00	-.26	.27
	Eğitim Enstitüsü	.10	.11	.98	-.24	.46
	E. F. Lisans Tamamlama	-.23	.08	.11	-.49	.02
	Eğitim Yüksek Okulu	-.03	.12	1.0	-.44	.37
	E. F. Dış Lisans	-.297	.13	.38	-.73	.13
	Yüksek Lisans	.65*	.17	.01	.08	1.23
	Diğer	.25	.08	.07	-.01	.51
E. F. Lisans Tamamlama	E. F. Sınıf Öğretmenliği	.24*	.07	.03	.00	.47
	Eğitim Enstitüsü	.34*	.10	.03	.01	.67
	Eğitim Önlisans	.23	.08	.11	-.02	.49
	Eğitim Yüksek Okulu	.20	.12	.71	-.19	.59
	E. F. Dış Lisans	-.06	.12	1.0	-.48	.35
	Yüksek Lisans	.89*	.16	.00	.33	1.45
	Diğer	.48*	.07	.00	.25	.71
Eğitim Yüksek Okulu	E. F. Sınıf Öğretmenliği	.04	.12	1.00	-.35	.43
	Eğitim Enstitüsü	.14	.14	.97	-.30	.59
	Eğitim Önlisans	.03	.12	1.0	-.37	.44
	E. F. Lisans Tamamlama	-.20	.12	.71	-.59	.19
	E. F. Dış Lisans	-.26	.16	.73	-.77	.25
	Yüksek Lisans	.69*	.19	.02	.06	1.32
	Diğer	.28	.12	.28	-.10	.67
E. F. Dış Lisans	E. F. Sınıf Öğretmenliği	.30	.1	.31	-.11	.72
	Eğitim Enstitüsü	.40	.14	.14	-.07	.87
	Eğitim Önlisans	.29	.13	.38	-.13	.73
	E. F. Lisans Tamamlama	.06	.12	1.0	-.35	.48
	Eğitim Yüksek Okulu	.26	.16	.73	-.25	.77
	Yüksek Lisans	.95*	.20	.00	.31	1.59
	Diğer	.54*	.12	.00	.13	.96
Yüksek Lisans	E. F. Sınıf Öğretmenliği	-.65*	.17	.01	-1.21	-.08
	Eğitim Enstitüsü	-.55	.18	.08	-1.15	.04
	Eğitim Önlisans	-.65	.17	.01	-1.23	-.08
	E. F. Lisans Tamamlama	-.89*	.16	.00	-1.45	-.33
	Eğitim Yüksek Okulu	-.69*	.19	.02	-1.32	-.06
	E. F. Dış Lisans	-.95*	.20	.00	-1.59	-.31
	Diğer	-.40	.16	.28	-.96	.15
Diğer	E. F. Sınıf Öğretmenliği	-.24*	.07	.03	-.48	-.01
	Eğitim Enstitüsü	-.14	.10	.85	-.47	.18
	Eğitim Önlisans	-.20	.08	.07	-.51	.01
	E. F. Lisans Tamamlama	-.48*	.07	.00	-.71	-.25
	Eğitim Yüksek Okulu	-.28	.12	.28	-.67	.10
	E. F. Dış Lisans	-.54*	.12	.00	-.96	-.13
	Yüksek Lisans	.40	.16	.28	-.15	.96

Ek C: Uygulama İzni



T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43996270/44/18674160

07/11/2017

Konu : Anket Uygulaması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 23/10/2017 tarih ve 93130991-044-E.125114 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tansu ÇINAR'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihleri ve Yapılandırmacı Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasında, İlimiz Süleymanpaşa, Çorlu, Çerkezköy İlçesinde yer alan Aşağıda isimleri belirtilen okullarda Sınıf Öğretmenlerine yönelik anket uygulama isteği, ilgi yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu araştırma uygulaması, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin uygulanmasında bir sakınca görülmediği, yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüze gönderilmesinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Bu kapsamda onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan anket sorularının 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, okul müdürlerinin koordinesinde ve kontrolünde, gönüllülük esas olmak kaydıyla Aşağıda İlçesi ve ismi belirtilen okullarda, Sınıf öğretmenlerine yönelik olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017/25 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine göre gerçekleştirilmesi hususu Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Ersan ULUSAN
İl Milli Eğitim Müdürü




OLUR
07/11/2017

Suat YILDIZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü -TEKİRDAĞ
Tel: (0 282) 261 20 11 (Dahili 147)
E-Posta: stratejigelistirme59@mcb.gov.tr


İrtibat: M.KOCA Teknisyen
Faks: (0 282) 261 87 22
Web Sayfası: <http://tekirdag.mcb.gov.tr>


Ek D: Öğretim Stili Ölçeği Kullanım İzni

 **Tansu Çınar** <tansucinar1@gmail.com> 6 May ☆  




Alıcı: lutfiuredi, lutfiuredi, Cigdem ▾

Sayın Hocam,
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. 2006 yılında Türkçe'ye uyarlanmasını gerçekleştirdiğiniz "Grasha Öğretim Stili Ölçeği" nizi izniniz olursa; yüksek lisans tezim için kullanmak istiyorum.
Saygılarımla..



 **Tansu Çınar** 6 May ☆

Sayın Hocam, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Eğitimi yüksek lisans ...


 **Lütfi ÜREDİ** <lutfiuredi@gmail.com> 6 May ☆  

Alıcı: bana ▾

Kullanabilirsin tabi. Kolay gelsin.

iPhone'umdan gönderildi

6 May 2017 tarihinde 15:03 saatinde, Tansu Çınar <tansucinar1@gmail.com> şunları yazdı:



Ek E: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Kullanım İzni



Tansu Çınar <tansucinar1@gmail.com>

3 May ☆



Alıcı: menekseeskici, menekeskici, Cigdem ▾

Sayın Hocam,
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. 2013 yılında tüm branşlardaki öğretmenler için uyarlanmasını gerçekleştirdiğiniz "Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği" nizi izniniz olursa; yüksek lisans tezim için kullanmak istiyorum.
Saygılarımla..



menekse eskici <menekeskici@hotmail.com>

3 May ☆



Alıcı: bana ▾

Sayın Taşkın
Ölçeğe göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederim. Tabi ki kullanabilirsiniz.
Çalışmanız süresince ihtiyaç duyduğunuz bilgi için çekinmeden yazabilirsiniz
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim
Saygılar
Menekşe Eskici

iPhone'umdan gönderildi

Tansu Çınar <tansucinar1@gmail.com> şunları yazdı (3 May 2017 11:59):

...



Ek F: Öğretim Stili Ölçeği

1 Hiç Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Biraz Katılmıyorum	4 Kararsızım	5 Biraz Katılıyorum	6 Katılıyorum	7 Tamamen Katılıyorum			
1.	Öğrencilerin kazanması gereken en önemli şeyler; olgular, kavramlar ve ilkelerdir.	1	2	3	4	5	6	7	
2.	Sınıfta öğrenciler için yüksek standartlar koyarım.	1	2	3	4	5	6	7	
3.	Söylediklerim ve yaptıklarım öğrencilerin derslerdeki konular hakkında düşünme şekillerine model oluşturur.	1	2	3	4	5	6	7	
4.	Öğretim amaçlarım ve metotlarım farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap eder.	1	2	3	4	5	6	7	
5.	Öğrencilerim ders projeleri üzerinde benden çok az bir yardım alarak kendi başlarına çalışırlar.	1	2	3	4	5	6	7	
6.	Bilgimi ve uzmanlığımı öğrencilerle paylaşmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7	
7.	Performansları yetersiz olduğunda öğrencilere olumsuz geri bildirimde bulunurum.	1	2	3	4	5	6	7	
8.	Öğrencileri benim verdiğim örneklerden daha iyi örnek vermeleri için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	6	7	
9.	Öğrencilere bireysel çalışmalarında ve/veya grup projelerinde yaptıkları işi nasıl geliştirebilecekleri konusunda rehberlik yapmak için zaman ayırırım.	1	2	3	4	5	6	7	
10.	Sınıfta yapılan etkinlikler öğrencileri ders konuları hakkında kendi düşüncelerini oluşturmaya teşvik eder.	1	2	3	4	5	6	7	
11.	Bir konu hakkında söylediklerim öğrencilerin o alandaki konular üzerinde daha geniş bir görüş açısına sahip olmaları açısından önem taşır.	1	2	3	4	5	6	7	
12.	Öğrenciler benim standartlarımı ve beklentilerimi biraz katı ve değişmez olarak tanımlarlar.	1	2	3	4	5	6	7	
13.	Öğrencilere ders konularına tam olarak hakim olmaları için neyi, nasıl yapmaları gerektiğini açık bir biçimde gösteririm.	1	2	3	4	5	6	7	
14.	Derslerimde öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için küçük grup tartışmaları yapılır.	1	2	3	4	5	6	7	
15.	Öğrenciler bir ya da daha fazla ben merkezli(kendi kendine = öz denetimli) öğrenme deneyimi tasarlarlar.	1	2	3	4	5	6	7	
16.	Öğrencilerin ders sonunda konular hakkında daha geniş çalışmalar yapabilecek temele sahip olmalarını isterim.	1	2	3	4	5	6	7	
17.	Öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği ve nasıl öğrenebileceklerini tanımlamak bana ait bir sorumluluktur.	1	2	3	4	5	6	7	
18.	Konuyla ilgili bazı noktaları açıklamak için kendi kişisel deneyimlerimden örnekleri sıkça kullanırım.	1	2	3	4	5	6	7	
19.	Öğrencilere sorular sorarak, farklı seçenekleri araştırarak ve alternatif yollar tavsiye ederek öğrencilerin ders projelerini yönlendiririm.	1	2	3	4	5	6	7	
20.	Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerini geliştirmek önemli bir amaçtır.	1	2	3	4	5	6	7	
21.	Sınıftaki her ders saatinin önemli bir bölümünü ders anlatmaya ayırırım.	1	2	3	4	5	6	7	
22.	Derslerde verdiğim ödevlerin(görevlerin) nasıl yapılması gerektiğini çok açık bir şekilde belirtirim.	1	2	3	4	5	6	7	
23.	Öğrencilere çeşitli ilke ve kavramları nasıl kullanmaları gerektiğini sık sık gösteririm.	1	2	3	4	5	6	7	
24.	Derste etkinlikler öğrencilerin öğrenmeleri için insiyatif ve sorumluluk almalarını teşvik eder.	1	2	3	4	5	6	7	
25.	Öğrenciler sınıfta dersin bir bölümünde öğretim yapmak için sorumluluk alırlar.	1	2	3	4	5	6	7	
26.	Sınıfta tartışılan konular hakkındaki anlaşmazlığı gidermek için benim uzmanlığımdan belirgin bir şekilde faydalanılır.	1	2	3	4	5	6	7	
27.	Bu ders(dersler), ulaşmak istediğim çok belirgin amaç ve hedefleri içerir.	1	2	3	4	5	6	7	
28.	Öğrenciler kendi performansları hakkında yazılı ve/veya sözlü olarak sık sık eleştiriler alırlar.	1	2	3	4	5	6	7	
29.	Öğrencilerin derslerde neyi, nasıl öğreteceğim hakkında ki önerilerini öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5	6	7	
30.	Öğrenciler bağımsız çalışmalarını ve/veya grup projelerini tamamlama hızını kendileri belirlerler.	1	2	3	4	5	6	7	
31.	Öğrenciler beni ihtiyaç duydukları olguları, ilkeleri ve kavramları onlara sağlayan bir "bilgi deposu" olarak tanımlayabilirler.	1	2	3	4	5	6	7	
32.	Bu sınıfta öğrencilerden neler yapmalarını istediğim programımda açıkça belirtilmiştir.	1	2	3	4	5	6	7	
33.	Sonuçta, birçok öğrenci ders konuları hakkında benim gibi düşünmeye başlar.	1	2	3	4	5	6	7	
34.	Öğrenciler dersin gereklerini yerine getirmek için çeşitli etkinlikler arasından seçim yapabilirler.	1	2	3	4	5	6	7	
35.	Benim öğretim yaklaşımım, alt kademesindeki çalışanlarına görev ve sorumluluk dağıtan bir yöneticinin yaklaşımına benzer.	1	2	3	4	5	6	7	
36.	Derslerdeki tüm konuları işlemek için yeterli zamanım yoktur.	1	2	3	4	5	6	7	
37.	Benim standartlarım ve beklentilerim öğrencilerin öğrenmek için ihtiyaç duydukları disiplini geliştirmelerine yardımcı olur.	1	2	3	4	5	6	7	
38.	Öğrenciler beni davranış ve düşünceleriyle ilgili hatalarla yakından ilgilenen ve düzelden bir rehber olarak görürler.	1	2	3	4	5	6	7	
39.	Öğrencilerime derslerde başarılı olabilmeleri için yoğun olarak kişisel destek ve cesaret veririm.	1	2	3	4	5	6	7	
40.	Öğrencilerin yardıma ihtiyaç duydukları her zaman başvuracakları bir kaynak kişi olma rolünü benimserim.	1	2	3	4	5	6	7	

Ek G: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik

İnanç Ölçeği

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