

T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ORTA ÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN ÖZ – YETERLİK VE
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI DÜZENLEME BECERİLERİNE
YÖNELİK ALGILARI (MANİSA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RADIYE AKSOY

Danışman
YRD. DOC. DR. KEVSER BAYKARA

TEMMUZ 2011
MUĞLA

T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ORTA ÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN ÖZ – YETERLİK VE
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI DÜZENLEME BECERİLERİNE
YÖNELİK ALGILARI (MANİSA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RADIYE AKSOY

Danışman
YRD. DOC. DR. KEVSER BAYKARA

TEMMUZ 2011
MUĞLA

T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ORTA ÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN ÖZ – YETERLİK VE
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI DÜZENLEME BECERİLERİNE
YÖNELİK ALGILARI (MANİSA İLİ ÖRNEĞİ)

RADIYE AKSOY

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“ Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 15 Temmuz 2011
Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 15 Haziran 2011

Tez Danışmanı: Yrd. Doc. Dr. Kevser BAYKARA

Jüri Üyesi: Yrd. Doc. Dr. Murat GÖKALP

Jüri Üyesi: Yrd. Doc. Dr. Necdet AYKAÇ

Enstitü Müdürü : Prof. Dr. Ahmet DUMAN

TEMMUZ 2011
MUĞLA

TUTANAK

Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 04.06/2011 tarih ve 4/1/1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 25.14 maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı , Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Radiye AKSOY'un "Orta Öğretim Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik ve Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerine Yönelik algıları (Manisa İli Örneği)" adlı tezini incelemiş ve aday 15.06/2011 tarihinde saat 13.30 da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezinkabul... olduğuna oy birliği.. ile karar verildi.



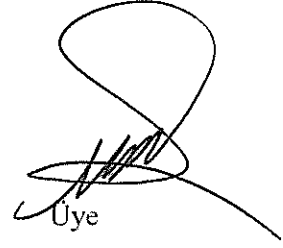
Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Kevser BAYKARA



Üye

Yrd. Doç. Dr. Murat GÖKALP



Üye

Yrd. Doç Dr. Necdet AYKAÇ

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Orta Öğretim Öğretmenlerinin Öğretmen Öz – Yeterlik Ve Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerine Yönelik Algıları (Manisa İli Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

15/07/2011
Radiye AKSOY
İMZASI



YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

Soyadı : AKSOY

Adı : Radiye

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe : Orta Öğretim Öğretmenlerinin Öğretmen Öz – Yeterlik Ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerine Yönelik Algıları (Manisa İli Örneği)

Y. Dil : Teachers Perceptions Of Self – Sufficiency Skills And Constructivist Learning Environment Of The Of Secondary Education Teachers' (Sample Of City Of Manisa)

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

Diğer Kuruluşlar :

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayımlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : BAYKARA Kevser

Ünvanı : Yrd. Doç. Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL : TÜRKÇE

TEZİN SAYFA SAYISI: 157

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Eğitim – Öğretim

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER :

1. Algı

2. Davranış

3. Öz – Yeterlik İnancı

4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER:

1. Perception

2. Behavior

3. Self – Sufficiency Belief

4. Constructivist Learning Environment.

- 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum
- 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir
- 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir

Yazarın İmzası :



Tarih : 15/07/2011

**ORTA ÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN ÖZ – YETERLİK VE
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI DÜZENLEME BECERİLERİNE
YÖNELİK ALGILARI (MANİSA İLİ ÖRNEĞİ)**

(Yüksek Lisans Tezi)

Radiye AKSOY

MUĞLA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

2011

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin öz – yeterlik algı düzeyleri ile yapılandırımcı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma grubu; 2010 – 2011 Eğitim – Öğretim yılında Manisa İli’ndeki orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında, 01.11.2010 ile 20.12.2010 tarihleri arasında Manisa ili ve ilçelerindeki tüm öğretmenlerin kurumlarına gidilmiş olup, 402 öğretmene ulaşılmıştır.

Öğretmenlere; “Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği” ve “Yapılandırımcı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; katılımcı öğretmenlerin öz – yeterlik algı düzeyleri ile yapılandırımcı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algı düzeylerinin; cinsiyet ve branş bağlamında anlamlı bir farklılık göstermediği, mesleki kıdem anlamında ise, hizmet süresi arttıkça, algı düzeylerinde de arttığı belirlenmiştir. “Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği” ve “Yapılandırımcı Öğrenme Ortamı Ölçeği” arasında da negatif bir korelasyon olduğu, yani ölçeklerden birine ilişkin değerler arttığında, diğerinin azaldığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Algı, Davranış, Öz – Yeterlik İnancı, Yapılandırmacı Öğrenme,
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı.

Sayfa Adedi : 157

Tez Yöneticisi : Yrd. Doç. Dr. Kevser BAYKARA

**TEACHERS PERCEPTIONS OF SELF – SUFFICIENCY SKILLS AND
CONSTRUCTIVIST LEARNING ENVIRONMENT OF THE OF
SECONDARY EDUCATION TEACHERS' (SAMPLE OF CITY OF MANİSA)**

(Master Thesis)

Radiye AKSOY

UNIVERSITY OF MUĞLA

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

2011

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the relationship between self – efficacy perception levels and skills for setting up a constructivist learning environment perception of teachers. Research group is formed from the teachers who are employed in secondary schools in Manisa city in 2010 – 2011 academic years. Within the scope of research, all the institutions of the teachers were visited and 402 teachers were reached in Manisa city and its provinces between the dates 01.11.2010 and 20.12.2010.

Teacher Self – Proficiency Scale, Constructivist Learning Environment Scale and personal information form which was developed by the researcher were applied to the teachers.

As a result of this study, it was determined that there is no difference between the levels of Self-Efficacy perception and levels of building constructivist learning environment skills according to gender and branch of participating teachers. In addition to that, it was seemed about the professional seniority that if the period of duty becomes longer, the perception level increases.

There is a negative correlation between teacher's Self – Efficacy scale and Constructivist Learning Environment Scale, if the values of the scales increase, values of the others decrease.

Key Words: Perception, Behavior, Self – Sufficiency Belief,

Constructivist Learning Environment.

Page Number : 157

Adviser : Yrd. Doç. Dr. Kevser BAYKARA

ÖNSÖZ

Bu araştırma, öğretmen öz – yeterlik algı düzeyi ile yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın, bu bağlamdaki değerlendirmelere farklı bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir.

Bilimsel değeri olan bir ürün olması için çabaladığım bu araştırma, pek çok kişinin desteği ve katkısıyla ortaya çıkmıştır.

Öncelikle araştırmamın her aşamasında görüş ve önerileriyle bana yol gösteren, ilgisi, desteği, güler yüzü, sevecenliği ve çalışmalarım için bana verdiği özgüven ile her anımda yanımda olan, bilimsel katkılarını her zaman hissettiğim tez danışmanım, değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Kevser BAYKARA 'ya;

Çalışmalarımın analizlerinde yardımını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Suat TÜRKOĞUZ'a;

Araştırmamda desteğini gördüğüm Dr. Cenk YOLDAŞ'a

Her zaman manevi katkılarıyla yanımda olmaya çalışan bütün dostlarıma;

Araştırma süresince sevgisi ve hoşgörüsüyle desteğini hiç esirgemeyen Cihan GİRGİN'e;

Başarılarımla gurur duyan, her konuda destek olan, sevgileriyle ,emekleriyle hep yanımda olan, başarılarımla asıl mimarı babam, Sezai AKSOY'a annem Hatice AKSOY'a ve kardeşim Utku AKSOY'a sonsuz sevilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın eğitim alanında faaliyet gösteren herkese faydalı olması dileğiyle sevgi ve saygılarımı sunarım.

Radiye AKSOY

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ	x
KISALTMALAR.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Algı Kavramı ve Davranışlar Üzerindeki Etkisi.....	4
1.1.1.1. Algı Kavramının Tanımı.....	4
1.1.1.2. Algılamayı Etkileyen Örgütleyici Faktörler.....	6
1.1.1.3. Algılamanın Davranışların Örgütlenmesi Üzerindeki Etkileri.....	10
1.1.2. Öz - Yeterlik Algısı.....	11
1.1.2.1. Yeterlik Teorisi ve Öz - Yeterlik İnancı.....	14
1.1.2.2. Öz - Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi.....	16
1.1.2.3. Öz - Yeterlik İnancının Kaynakları.....	17
1.1.2.4. Yüksek ve Düşük Öz - Yeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri.....	20
1.1.2.5. Öğretmen Öz – Yeterliği.....	22
1.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme.....	28
1.1.3.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kavramı.....	28
1.1.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme İlkeleri.....	33
1.1.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Uygulanabilecek Öğrenme Etkinlikleri.....	35
1.1.3.3.1. Öğretme Etkinliklerinin Seçimini Etkileyen Faktörler.....	35
1.1.3.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Uygulanabilecek Öğrenme Etkinlikleri.....	40
1.1.3.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Tasarlanması ve	

Uygulanması.....	47
1.1.3.4.1. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Özellikleri ve Öğeleri.....	47
1.1.3.4.2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Öğretmenin Rolü.....	55
1.1.3.4.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Öğrencinin Rolü.....	64
1.2. Araştırmanın Amacı.....	66
1.3. Araştırmanın Önemi.....	66
1.4. Problem Cümlesi.....	67
1.4.1. Alt Problemler.....	67
1.5. Sayıtlar.....	68
1.6. Sınırlılıklar.....	68
1.7. Tanımlar.....	68
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	70
2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	70
2.1.1. Öğretmen Öz – Yeterlik Algısı İle İlgili Araştırmalar.....	70
2.1.2. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri İle İlgili Araştırmalar.....	76
2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	84
2.2.1. Öğretmen Öz – Yeterlik Algısı İle İlgili Araştırmalar.....	84
2.2.2. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri İle İlgili Araştırmalar.....	96
3. YÖNTEM.....	104
3.1. Araştırmanın Modeli.....	104
3.2. Evren ve Örneklem.....	104
3.3. Veri Toplama Araçları.....	105
3.3.1. Katılımcı Bilgi Formu.....	105
3.3.2. Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği.....	105
3.3.3. Öğretmenlere Yönelik Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği....	107
3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	109
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	110
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	112

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	124
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	142
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	143
KAYNAKLAR.....	145
EK – I: Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği.....	151
EK – II: Öğretmenlere Yönelik Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği.....	154
EK – III: Valilik İzin Oluru.....	156
ÖZGEÇMİŞ.....	157

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. Geleneksel Sınıf Ortamı ile Yapısalcı Sınıf Özelliklerinin Karşılaştırılması	48
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Manisa Merkez ve İlçelere Göre Dağılımları	105
Tablo 3.2. Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği Alfa Güvenirlilik Katsayıları	106
Tablo 3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Alfa Güvenirlilik Katsayıları	106
Tablo 4.1. Cinsiyet Analizi	110
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı	110
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	111
Tablo 4.4. Öğretmen Öz – Yeterlik Algısı Puan Ortalamaları	112
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Öz – Yeterlik Algı Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımları ve Cinsiyet Farklılığına İlişkin t – Testi	113
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmen Öz – Yeterlik Algısı Puan Ortalamalarının Dağılımı	115
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Öz – Yeterlik Algı Puan Ortalamalarının Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin Varyans Analizi	117
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Öz – Yeterlik Algı Puan Ortalamalarının Branşlarına Göre Dağılımı	119
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Öz – Yeterlik Ölçeğine Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Branşlarına Göre Farklılığına İlişkin Varyans Analizi	122
Tablo 4.10. Öğretmen Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Kurma Beceri Düzeyleri	124
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğine Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımları ve Cinsiyet Farklılığına İlişkin t – Testi	126
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğine Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Kıdemlerine Göre Dağılımı	130
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğine Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin	

Varyans Analizi	133
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğine Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Branşlarına Göre Dağılımı	136
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğine Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Branşlarına Göre Farklılığına İlişkin Varyans Analizi	139
Tablo 4.16. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Kurma Becerilerine Yönelik Algıları İle Öğretmen Öz – Yeterlik Algı Düzeyleri Korelasyon Tablosu	142

ŒEKİLLER DİZİNİ

Œekil 1.1. Algılama – Davranış İlişkileri.....	10
--	----

KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NWSA: New World Sciences Academy

ODTÜ: Orta Doğu Teknik Üniversitesi

OMÜİFD: On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi

ÖMBP: Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programı

SPSS: Statistical Package for The Social Sciences

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

YÖÖÖ: Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın çıkış noktası olan problem durumu ile araştırmanın problem cümlesi ve alt problemler, denenceler, araştırmanın amacı, önemi, sayıltılar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsan, algı sayesinde nasıl bir çevre içerisinde olduğunun farkında olabilen bir varlıktır ve bu sayede insan, çevresindeki nesnelere ve nesnelere niteliklerini duyuları vasıtasıyla tanır. İnsan, duyuları yoluyla elde ettiği bu uyarıcılara bazı anlamlar verme eğilimine sahiptir ve duyuların yorumlanarak anlamlı hale getirilmesi sonucunda “algılama” gerçekleşir. Bu temelde düşünüldüğünde “algı”; çeşitli uyarımların, daha önceki yaşantıların da etkisi ile anlamlı hale getirilmesi olarak tanımlanabilmektedir (İnceoğlu, 2000).

Algının oluşumunda, duyu organlarımızın yapısının ve işleyişinin etkisi bulunmaktadır. Ancak bundan öte algı, duylara bir anlam yüklenildiğinde meydana gelmektedir. Bu şekilde de insani ne tür bir davranışta / tepkide bulunacağına karar vermekte ve çevresi ile uyumunu devam ettirebilmektedir. Bu doğrultuda kişilerarası algı da, çevremizdeki bireylerin davranışlarını açıklama, anlama ve tahmin etme girişimi olarak ifade edilebilir. Çünkü insan, ilişki ve etkileşim içerisinde bulunduğu diğer insanların davranışlarını anlamlandırmaya çalışma ve gelecekte nasıl davranabileceklerine ilişkin kestirmelerde bulunma eğilimine sahip olan bir varlıktır. Bundan dolayıdır ki algı, günlük yaşamın tüm süreçlerinde olduğu gibi, okul ortamında ve öğretmen – öğrenci ilişkilerinin şekillendirilmesinde ve bu şekillendirmeler doğrultusunda karşılıklı olarak nasıl davranışlarda bulunulacağına belirlenmesinde göz ardı edilmemesi gereken bir süreçtir.

Bir toplum olarak ilerleyebilmek ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine erişebilmek için, okullarda iyi bir eğitimin veriliyor olması gerektiği bilinen bir gerçektir. Ancak, okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi, yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri için, okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gerekliliği kaçınılmazdır. Okullardaki başarı grafiği de, nitelikli öğretmenler olmadan önemli düzeyde yükseltilemez. Bir başka ifadeyle, iyi bir neslin yetiştirilebilmesi için, iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin istenilen nitelikte olabilmeleri için de, birtakım standartların sağlanması gerekliliği söz konusudur. Bu standardın sağlanması için gerekli koşullardan birisi, öğretmen yeterlikleri konusu ile ilgilidir (Seferoğlu, 2005).

Yeterlik; bir rolü oynayabilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesi olarak tanımlanabilmektedir. Öz – yeterlik ise, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve Balcı'ya (2005) göre; “Bireyin, belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2009).

Bir öğretmenin, öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine ya da yeteneğine ilişkin inancı da, “öz - yeterlik inancı” olarak tanımlanmaktadır. Öz – yeterlik konusunda, davranışların oluşumunda etkili olan iki boyuttan ilki olan öz – yeterlik inançları, öğretmenlerin olumlu değişimler yaratma yeteneklerine ilişkin değerlendirmelerini; sonuç beklentisi ise, öğretmenin çevreyi ne ölçüde kontrol edebileceğine inandığını ifade etmektedir. (Üstüner vd., 2009).

Öz – yeterlik kavramıyla ilişkili en önemli kavramlardan biri, öğretmen öz – yeterlik algısıdır. Öğretmen öz – yeterlik algısı; öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine ya da görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki algıları olarak tanımlanmaktadır (Ekici, 2008).

Öz – yeterlik kavramı, özellikle eğitim ile ilgili süreçlerde, öğretmen ve öğrencilerin stresle mücadelesi için, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmek ve eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu nedenle öz – yeterlik, özellikle öğretmen eğitimi alanında çalışan uzmanların önemli çalışma alanlarından biri olmuştur. Bu bağlamda, gerek hizmet içi ve gerekse de hizmet öncesi dönemde, farklı branş ve kademelerdeki öğretmenlerin, kendilerine ilişkin öz – yeterlik algıları, eğitim bilimlerinde üzerinde önemle durulan ve tartışılan bir konu haline gelmiştir (Üstüner vd., 2009).

Bir öğrenme kuramı olmanın yanında, aynı zamanda bireysel bilgi, bilimsel bilgi, öğretim, eğitim, biliş, etik, politika kuramı ve bir dünya görüşü anlamına gelen Yapılandırmacı Yaklaşım da; felsefeden matematiğe, sosyolojiden mimarlığa, yönetim ve organizasyona kadar, pek çok alanda etkili bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılandırmacı Yaklaşım'ın “Bilgi Kuramı” anlayışının temelinde; düşüncelerimizle, düşüncelerimizin bağlamlarına ilişkin zihinsel yapıların, içsel ve öznel olarak oluşturulduğu anlayışı yatmaktadır. Bu anlayışa göre de dış dünya; bireyin iç dünyasında, nesnellikten bağımsız olarak ve ona yönelik olarak algılarla anlam kazanmaktadır (Şimşek, 2004).

Yapılandırmacı Yaklaşım; bulanık olan ya da bilimsel olmayan düşünceyle eş anlamlı olduğu gerekçesiyle, pek çok eğitim bilimcisi tarafından da eleştirilmektedir. Örneğin; bazı eğitim bilimciler, söz konusu yöntemlerin çok pahalı olması bakımından, uygulanması adına teknolojiye gerek duyulduğunu ve bu yaklaşım çerçevesindeki öğrenme süreçlerinin de değerlendirilmesinin oldukça güç olduğu yönünde eleştiri getirmektedirler. Fakat konunun araştırmacılar, bu iddialara hedef bazlı ve öğrenci merkezli aktivitelere duyulan ihtiyacı daha iyi açıklayan kuram ve tekniklerle karşılık vermişler ve yöntemsel uygulamalar için, uygun bağlamlar sağlamışlardır. Özellikle son yıllarda konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar da, öğretmenden çok öğrenciye odaklanmaktadır. Öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlardan birisi olan Yapılandırmacı Kuram da, öğrenme kavramını, öğrencinin etkin bir rol oynadığı bir süreç olarak algılamaktadır (Özer, 2001).

Günümüzde öğrenenlerin, bilgi kaynaklarına ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen ve yeniden düzenleyebilen; eleştirel düşünebilen ve karar verebilen; takım çalışmalarına katılabilen ve öğrenirken, aynı zamanda başkalarına da öğreten bireyler olarak yetişmesi beklenmektedir. Bu bireylerin, kendi sorunlarına çözüm üretmelerini yanı sıra, toplumsal sorunlara da çözüm üretmeleri beklenmektedir. Bu beklentiler, Yapılandırmacı Yaklaşım'ın öğrenme ilkelerinin, öğrenme ortamlarına aktarılmasını gündeme getirmektedir. Çünkü yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenler, kendilerine sunulan bilgiyi pasif olarak almak yerine, sorgularlar ve yeniden yapılandırır. Böyle bir öğrenme ortamında da, öğrenenin özneliği ve girişimciliği desteklenir.

Diğer yandan Richardson (1997); Yapılandırmacı Yaklaşım'ın henüz tam olarak tanımlanmadığını ve bu nedenle de yaklaşımla ilgili yeterli gelişimin sağlanmadığını, bu durumun da, okullarda Yapılandırmacı Yaklaşım'a uygun öğrenme ortamlarının yeterince oluşturulmamasından ve dolayısıyla da kullanılmamasından kaynaklandığını öne sürmektedir (Fer ve Cırık, 2006).

1.1.1. Algı Kavramı ve Davranışlar Üzerindeki Etkisi

1.1.1.1. Algı Kavramının Tanımı

Eğitimde bilişsel özelliklerin geliştirilmesi kadar, kuşkusuz duyuşsal özelliklerin geliştirilmesi de önemlidir. Duyuşsal alanın boyutları olan ilgi, algı ve güdülenmişlik gibi psikolojik yapılar, aynı zamanda bilişsel alanı da etkilemektedir. Bu bağlamda “algı” kavramı; “Duyu organlarına ulaşan dışsal uyaranların farkına varmak ve bu uyaranları yorumlamak” (Erdoğan, 1994), “Dışsal uyaranların farkına varmak ve farkına varılan uyaranları bilişsel yapı içerisine yerleştirerek, söz konusu uyaranları nitel ve nicel olarak yorumlamak” (Şimşek vd., 1998), “Beş duyu organı vasıtasıyla edinilen uyaranlar yardımıyla çevreden elde edilen bilgileri organize edilebilmek, anlaşılır kılabilmek ve yoruma kavuşturabilmek” (Eren, 2001), “Davranışı etkileyen bilişsel süreçleri ya da değişik zamanlarda dış dünyadan gelen

verileri bütünleştirmek ve yorumlamak” (Kalosa, 1969) gibi birçok açıdan benzerlik gösteren tanımlarla ifade edilebilmektedir.

Bilişsel temelli psikoloji çalışmalarında algının; duyuşsal bilginin alınması, yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesi anlamlarına gelen İngilizce “perception” ve Latince “almak” anlamına gelen “capere” sözcüklerinden türetildiği görülmektedir (Şahım, 2008).

“Algı” kavramı / süreci; David Hume, John Locke, George Berkeley ve Marleau Ponty tarafından, psikolojik ve biyolojik temellerde ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Söz konusu isimler, özellikle “Deneysel Epistemoloji” ve “Mantık Felsefesi” bağlamında, psikolojik ve biyolojik yaklaşımlarla “algı” kavramını incelemişlerdir. Bu yaklaşımlar çerçevesinde de; “algı” kavramının, kapsam itibarıyla “duyum” kavramı ile karıştırılabileceği belirtilmiş ve bu iki kavram arasındaki temel farkı belirleyen ayrımın da, duyumun bir yorumlama ve anlamaya dayanmaması dolayısıyla belirlenebileceği ifade edilmiştir (Şahım, 2008).

“Algı” kavramı ya da süreci, bilişsel süreçlerin temelinde yer alan duyuşsal bilgilerin alınmasını içerdiğinden, öğrenme sürecinin de temel unsurlarından birisi olarak değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme, algılamanın bir çeşit duyuşsal bilgilenme ve anlama olmasını ifade etmektedir. Bu nedendir ki insan için “algılama”, çevreyi anlamayı ve yorumlamayı mümkün kılan alternatifsiz bir süreçtir. Çünkü algılama ile birlikte insan, dış dünyadaki nesnelere ve farklı şekil ve durumları, kendi bütünselliği içerisine yerleştirme olanağına sahip olabilmektedir (Güney, 2000).

Güney (2000) bu çerçevede algılamanın; çevremizi anlamamızı ve yorumlamamızı mümkün kılan ve aynı zamanda bir çeşit “duyuşsal bilgilenme ve anlama” olduğunu belirtmiştir. Tüm bunların haricinde Güney (2000) algının; algılama ile birlikte dış dünyadaki obje ve nesnelere, farklı şekil ve mevcut durumların, beş duyu organında oluşan izlenimler ve sinir sistemindeki etkileşimler ile kişiye tanıtıldığını ve bu sayede de bilinçlenmenin oluşabileceği psikolojik

fonksiyonların ortaya çıktığını ifade etmektedir. Sonucunda da bireyler; bu fonksiyonlar sayesinde çevrelerinde olup bitenleri anlayabilmekte, yorumlayabilmekte, buna bağlı olarak kararlar verebilmekte ve bu kararları uygulayabilmekte ya da bu kararlar doğrultusunda davranış şekilleri geliştirebilmektedirler.

Şahım (2008); dış dünyadan gelen bilgilerin tamamının bireyler tarafından alınma olasılığının olmaması dolayısıyla seçime tabi tutulduğunu, bireylerin birçok değişiklikle karşı karşıya kalmaları bakımından yalnızca bazı uyaranlara tepki gösterdiklerini ve bu nedenle de algılamanın geçici bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda Şahım'a (2008) göre; bireylerin daha çok gereksinimlerine yönelik olan uyaranları seçme eğiliminde olmaları ve diğer uyaranlara karşı kayıtsız ya da isteksiz yaklaşımları söz konusu olmaktadır. Farklı bireylerin farklı uyaranları seçmelerinin temelinde de, bireylerin farklı kişilik, ihtiyaç, güdü, değer, inanç ve tecrübelerine sahip olmaları yatmaktadır. Çünkü söz konusu bu farklılıklar; bireylerin ilgi duydukları ve algıladıkları olay ve bilgileri gruplamaları, işlemeleri ve anlama kavuşturmaları üzerinde de etkili olmaktadır.

1.1.1.2. Algılamayı Etkileyen Örgütleyici Faktörler

Bireyler, içerisinde buldukları her toplumsal konumda, ortamdaki nesnelere gelen uyarı duyumlarından ancak bir kısmını algılayabilirler. Uyarıcıların büyük bir kısmı ise, "uyarı enerjileri" duyu alıcılarına erişemediği için algılanamaz. Bunun haricinde algılamada, ortamdaki uyarıcılardan hangisinin algılanacağı ve hangisine ne şekilde tepki verileceğinde, yaşam deneyimlerimiz de etkili olabilmektedir. Uyarı ile karşılaşma anında bireyin motivleri ve uyarıcıların sunulduğu ortamın ses, ısı, ışık vb. gibi etkileri de algılamayı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Haricinde uyarıcının algılanıp algılanmaması, daha önceki algılamalara ne denli benzerlik gösterdiğine de bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir.

Algılamayı etkileyen örgütleyici faktörler, genel başlıklar çerçevesinde aşağıdaki gibi de değerlendirilebilmektedir.

1) Basmakalıpçılık

Şahım (2008) tarafından “basmakalıp yargı”, insanların ve olayların önyargılar temelinde algılanması ve “bireylerin zihinlerindeki görüntüler” olarak tanımlanmaktadır. Şahım’a (2008) göre; bu görüntüler, bireylerin algılamasını değişik biçimlerde etkilemekte ve özellikle gruplara göre değerlendirmede, basmakalıp yargılar algılamayı direkt olarak etkilemektedir.

Tüm bunların haricinde “basmakalıp yargılar ya da şablonlar”; belirli bir gruba üye olanların genel karakteristikleri, nitelikleri ve davranışları hakkındaki genelleştirilmiş inançlar olarak da tanımlanabilmektedir. Bu doğrultuda da “basmakalıp yargılar”, bireysel deneyimlerden kaynaklanabildiği gibi, sosyal öğrenmelerin bir sonucu olarak da ortaya çıkabilmektedir (Gündüz Kalan, 2007).

2) Model Oluşturma

“Model oluşturma”; bireylerin, belirli bir konuda zihinlerinde ideal bir model ya da tiplene oluşturmaları olarak tanımlanabilmektedir. Bireyler bu modeller doğrultusunda olayları ve objeleri değerlendirdiklerinde de, algısal yanılgıların ortaya çıkması söz konusu olabilmektedir. “Model oluşturma” haricince, bireylerin kendi modelleri dışında kalan önemli noktaları göremedikleri ve detayların farkına varamadıkları anlayışına dayanmaktadır (Şahım, 2008).

3) Halo Etkisi

“Halo etkisi”; başkalarına ilişkin izlenimlerin, bireylerin algılanmasının ve başkalarının kişiliğinin homojenliğinin genellikle abartılmasının, bireylerin eğilimlerini etkilemesi olarak tanımlanabilmektedir. Bu türden özellikler, bireylerin cazip özellikler açısından çok fazla olumlu ve istenilmeyen özellikler bakımından da

çok fazla olumsuz değerlendirmelerde bulunmalarına yol açabilmektedir. Bu bağlamda, bireylerin başkalarına ilişkin “iyilik” ya da “kötülük” değerlendirmelerinde bulunmaları “halo etkisi” olarak ifade edilmektedir (Özen, 2010).

4) Seçici Algılama

“Seçici algılama”; bireylerin, sistematik olarak ilgilenmek, duyma ya da görmek istemedikleri bilgileri göz ardı etmeleri ve daha öncesinde öne çıkan / göze batan noktalara odaklanmaları olarak tanımlanabilmektedir. Bu eğilimin bir sonucu olarak ortaya çıkan öne çıkma ya da göze batma; tecrübelerin, inançların ve yönlendirmelerin açık bir fonksiyonu şeklinde ifade edilmektedir (Şahım, 2008).

5) Yansıtma Eğilimi

“Yansıtma eğilimi”; bireylerde, başka bireylerin de kendilerine benzediğini ya da başka bireylerin de kendilerinde bulunan karakteristik özellikleri taşıdığını varsayma eğilimi olarak tanımlanabilmektedir. “Yansıtma eğilimi” genellikle bilgi yokluğunda ya da eksikliğinde ortaya çıkmaktadır. Özellikle tehdit edici ya da istenmeyen durumlarla karşılaşılmaması durumunda, yansıtma eğiliminin bir savunma mekanizması olarak ortaya çıkması söz konusu olabilmektedir ve bu eğilim yüksek derecede kendini bilme, bilinç ve empati aracılığıyla kontrol edilebilmektedir (Gündüz Kalan, 2007).

6) Zıtlık Etkileri

“Zıtlık etkisi”; bir kimsenin kişilik özelliklerinden birinin, aynı özellikleri taşıyan kimselerden daha yüksek ya da düşük olarak değerlendirilmesi ile zıt bir durumun ortaya çıkması olarak tanımlanabilmektedir. Bireyler, bu etkileri sayesinde algısal anlamda diğer bireyler üzerinde çeşitli etkilere sahip olabilmektedirler (Şahım, 2008).

7) Beklentiler

“Beklenti”, herhangi bir şeyin istenilen şekilde sonuçlanmasını isteme olarak tanımlanabilmektedir. Çeşitli olay ve olgular da, bu beklentiler doğrultusunda tutumların oluşturulmasında ve davranışlar sergilenmesinde, her zaman olumlu yönde olmasa da etkili olabilmektedir. Ayrıca bu beklentiler; bireylerin ya da kurumların planlamalar, stratejiler ve programlar belirlemesini sağlayarak, geleceklerini şekillendirirken ileriye dönük tahminlerde bulunabilmelerini de sağlayabilmektedir (Özen ve Gülçatı, 2010).

8) Mantıksal Hata

Bireylerde, bir özelliğin varlığından başka bir özelliğin varlığını çıkarma doğrultusunda eğilimlerin görülmesi, “mantıksal hata” olarak değerlendirilmektedir. Mesela; zeki olduğu düşünülen birisinin, aynı zamanda kurnaz ya da güvenilir olduğunu düşünmek söz konusu olabilmektedir (Şahım, 2008).

9) Olumluluk Eğilimi ya da Yanlılığı

Başka bireyler hakkında, olumsuz değerlendirmelerden çok olumlu değerlendirmelerde bulunma eğilimi, “olumluluk yanlılığı” olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin olumluluk eğilimine sahip olmalarının ve diğer bireyler hakkında olumlu değerlendirmelerde bulunma eğilimi göstermelerinin temelinde de, olumlu değerlendirmelerin daha çabuk algılanmasının ve daha kolay ve çabuk öğrenilmesinin yer aldığı belirlenmiştir (Özen ve Gülçatı, 2010).

10) Öncelik ve Yakınlık Etkisi

Bireylerin ilişki ve etkileşimlerinde, beden dili dâhil birçok sosyal faktörün etkili olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, bu ilişki ve etkileşimlerin yönlendirilmesinde, bireylerin sahip oldukları olumlu ya da olumsuz tüm düşüncelerin etkisi olduğu

söylenbilir. Bu düşüncelerin algıları yönlendirmesi de, “yakınlık etkisi” olarak tanımlanmaktadır (Şahım, 2008).

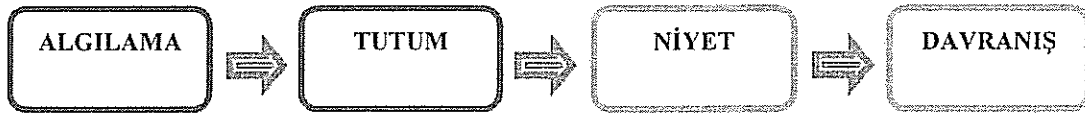
1.1.1.3. Algılamanın Davranışların Örgütlenmesi Üzerindeki Etkileri

Algılama davranışları, tutumların temelini oluşturması bakımından etkilemektedir. Bu da sonuçta, diğer insanlarla ilişkilerin temel belirleyicisi olma niteliğini ifade etmektedir. Çünkü insan ilişkilerinde verileri doğru değerlendirme, uygun verileri seçme ve olması gereken çerçevede organize etme konusunda yapılan hatalar, yanlış algılamaların ya da anlaşılmaların yaşanmasına neden olacaktır.

Bu tür durumlar da, bireyler ve birimler arasındaki organizasyonların performansını olumsuz yönde etkileyecek ve çatışma ve gerilimlerin doğması söz konusu olacaktır. Bu nedenledir ki, öğrencilerin yetiştirilmesinde ve akademik başarılarında, mutlaka ki öğretmenlerin algıları ve bu algıların sınıf içi davranışlarına yansımaları, büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü “algı” ve “davranış” arasında birebir bir ilişki bulunmaktadır.

Algılamanın davranışların örgütlenmesi üzerindeki etkisi, aşağıda verilen süreç bağlamında incelenebilmektedir.

Şekil 1.1. Algılama – Davranış İlişkileri



(Kaynak: Özdevecioğlu, 2004, s. 97)

1.1.2. Öz – Yeterlik Algısı

Bandura (1977); bireylerin yaşam boyu edindikleri deneyimler çerçevesinde ve “kendi baş etme yetenekleri” doğrultusunda, “özel inançlar” geliştirme eğiliminde olduklarını ve sahip oldukları öz – yeterlik inanç düzeylerinde artış söz konusu olmaya başladıkça da, davranış değişikliğinin ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu nedenle de, bir davranışın başarılı bir davranış olarak değerlendirilebilmesi ya da söz konusu davranıştan yüksek düzeyde performans alınabilmesi için, bireyin sahip olduğu öz – yeterlik inanç düzeyinin, o davranışa yönelik olarak ortaya çıkması veya davranışı yönlendirebilme gücüne / etkisine sahip olması gerekir. Bu kapsamda, özellikle öğrenci ve öğretmen öz – yeterlik inancı çerçevesinde yapılan araştırmalar, 1970’li yılların sonundan itibaren geliştirilmeye başlanan çeşitli ölçeklerle devam ettirilmektedir.

Sosyal Öğrenme Teorisi’nin temel kavramlarından biri olan “self – efficacy belief” kavramı; Türkçe’ye Özyürek (1995, 2001, 2002), Yiğit (2001), Kuzgun (2003), Çelikkaleli (2004), Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran – Esen (2006), Karahan ve arkadaşları (2006) ve Bacanlı (2006) tarafından “yetkinlik beklentisi” olarak çevrilmişken; Hazır – Bıkmaz (2002, 2004), Akkoyunlu ve Orhan (2003), Morgil ve arkadaşları (2004), Altunçekiç ve arkadaşları (2005), Kurbanoglu (2004) ve Üredi ve Üredi (2006) tarafından ise “öz – yeterlik inancı” olarak çevrilmiştir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006) (Kaya, 2008).

“Öz – yeterlik” kavramı, “benlik – saygısı” ve “benlik” kavramları ile de doğrudan ilişkili bir kavramdır ve hatta zaman zaman, bu kavramların birbirlerinin yerine kullanılmaları da söz konusu olabilmektedir. Ancak sonuçta “benlik” kavramı, “öz – yeterlik” kavramını da içermekte ve daha genel bir kavram olarak değerlendirilebilmektedir. Çünkü “öz – yeterlik” kavramı; belirli bir göreve ya da alana ilişkin özelleşmiş ya da daha spesifik bir inanca dayanır ve bu nedenle de, kapsamı, “benlik” kavramından daha dardır denilebilir. Haricinde “öz – yeterlik algısı”, akademik başarıyı tahmin etmede, “benlik saygısı”ndan da daha etkili bir kavramdır demek de yanlış olmayacaktır (Güngör ve Aşkar, 2004).

Bandura öz – yeterlik algısını (Kotaman, 2008); “İnsanların, belirli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili algıları ya da yargıları” olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda görülmektedir ki “öz – yeterlik”, bireylerin belirli görevleri başarabileceklerine ilişkin kişisel inançlarını içermektedir. “Öz – yeterlik”, bir algı ya da inanç temelinde karşımıza çıkan bir kavram ya da süreç olması bakımından da; birey, herhangi bir işi yapabilme kapasitesine fazlasıyla sahip olduğunu veya o işi yapmak adına gerekli olandan daha az kapasiteye ya da potansiyele sahip olduğunu düşünme eğiliminde olabilir. Örneğin; mesleğe yeni başlayan bir öğretmen, aslında işini en iyi şekilde yapabilecek akademik ve pedagojik donanıma sahip olmasına rağmen, henüz bu işi yapabilecek potansiyele sahip olmadığını düşünebilir ya da bunun tam tersi bir “öz – yeterlik algısı” içerisinde olabilir.

Bu çerçevede Bandura; tehlikeli olmayan etkinliklerde, iyimser bir özdeğerlendirmenin ya da öz – yeterlik algısının, kişiyi başarılı olmak adına motive ettiğini ileri sürmektedir. Ona göre; eğer öz – yeterlik düşüncesi her zaman için insanların rutin olarak yapabildiklerini ya da direkt olarak kapasitelerini yansıtsaydı, insanların da çok ender başarısız olmaları gerekirdi veya yine aynı nedenden dolayı, insanlar kendilerini geliştirmek adına çaba harcama eğiliminde olmazlardı (Bandura, 1986).

Tüm bunların haricinde Akkoyunlu ve Kurbanoğlu'na (2004) göre öz - yeterlik; “Algılanan ve gözlenen becerilerle ilgili olarak ortaya çıkan ve bazı şartlar altında, bireyin sahip olduğu kapasiteler ile ne yapabilirim sorusuna cevap olarak sahip olduğu içsel inanıştır”. Gürca'n'a (2005) göre; “Kapasite ve/veya özel performans hakkındaki inançlarla ilgilidir ve durumlarla mücadele etmede ya da bunu değiştirmede, yeteneklerini veya becerilerini koordine etmede bireyin yapabileceklerini içermektedir”. Güngör ve Aşkar'a (2004) göre; “Bir tür yetenek ile ilgilidir ve yetenekler, insanların dünya hakkında ne bildikleri ya da dünyada neyi – nasıl yapabileceklerine ilişkin algılarını ifade eder. Bu çerçevede “öz – yeterlik

algısı”; bireyin belirli alanlarda ya da belirli durumlarda yeteneklerini denetleyebilmesine dayanmaktadır”.

Hazır – Bıkmaz’a (2004) göre öz – yeterlik; “Davranışlar üzerindeki basit kestirmelere ya da nedensel özelliklerin bilinmesine değil, bireyin ne yapabileceğinin bilinmesine dayanır”. Işıksal ve Aşkar’a (2003) göre; “Bir hedefe ulaşmak adına gerçekleştirilen davranışların amacı ile ilgili bir süreç ya da yapılanma değildir”. Seferoğlu’na (2005) göre; “Kendimiz hakkındaki inanç ve beklentilerimizin bir toplamı olan “benlik saygısı” kavramından farklı bir kavramdır”. Yılmaz ve Köseoğlu’na (2004) göre; “Bir motivasyon ya da isteklendirme süreci değildir ve ancak motivasyonu artırıcı bir etmen olabilir”.

Çakıroğlu ve diğerlerine (2005) göre öz – yeterlik; “Beklenen sonuçla değil, davranışın sonucuna ilişkin bir inançtır ya da özel bir durumda, özel bir sonuca yol açan, özel bir davranıştır”. Hazır – Bıkmaz’a (2004) göre; “Sonucu ortaya çıkaran davranışın icra edilmesidir”. Gürcan’a (2005) göre “öz – yeterlik” kavramı; “Öz (self – concept)” ile aynı kavram değildir ve “öz” kavramı, hem “öz – yeterlik” hem de “benlik saygısı” kavramlarını kapsayan genel bir kavramdır. Çakıroğlu ve diğerlerine (2005) göre ise öz – yeterlik; “Bireyin kendisine duyduğu güvendir ve daha çok “– e bilmek” fiili ile başlayan yargıları ifade etmektedir. Bu çerçevede “öz – yeterlik”; bireyin, bir işi ya da görevi başarmak adına yeteneğine / kapasitesine olan güveni veya bu güven hakkındaki yargısı olarak da açıklanabilir”.

Özetle “öz – yeterlilik”, bireyin belirli bir görevi başarabileceğine dair inancıdır ve bu inanç; bireyin göreve ilişkin davranışa teşebbüs edip etmemesini, bu davranıştaki devamlılığını, davranışa dair güdülenmesini ve sonuç olarak da performansını direkt olarak etkilemektedir.

1.1.2.1. Yeterlik Teorisi ve Öz – Yeterlik İnancı

Bandura'nın "Öz – Yeterlik Teorisi"nin ya da "Öz – Yeterlik İnancı" nitelemesinin temelinde, "Karşılıklı Determinizm" anlayışının yer alması söz konusudur. "Karşılıklı Determinizm", öğrenmenin karşılıklı etkileşim içerisinde bulunan birçok değişkenden oluştuğu anlayışına dayanır ve bu değişkenler ya da etmenler de şekilde ifade edilir (Gözüm ve Aksayan, 1998);

- 1) **Kişisel Özellikler:** Öğrenmeyi etkileyen inançları ve tutumları ifade etmektedir.
- 2) **Davranışsal Etmenler:** Karşılaşılan durumlara verilen cevapları ya da gösterilen tepkileri ifade etmektedir.
- 3) **Çevresel Etmenler:** Ebeveynleri, öğretmenleri ve/veya akranları / arkadaşları ifade etmektedir.

"Öz – yeterlik inancı", Bandura'ya göre güdülenmeyi ve devamlılığı artırıcı ve böylece de, performansın sergilenmesini ve artırılmasını sağlayıcı bir rol oynamaktadır (Bandura, 1986). Bu nokta itibarıyla de "öz – yeterlik inancı"; beceri, yetenek ve bilgi gibi değişkenlere aracılık etmekte ve onlar arasında koordinasyon sağlayarak, bu değişkenlerin etkin bir birliktelik içerisinde işlevlerini yerine getirmesini sağlamaktadır. Bu da sonucunda öz – yeterliğin; yeni bir becerinin kazanılmasında ya da yeni bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesinde önemli bir görev üstlenmesi sonucunu doğurmaktadır.

Bandura'ya (1977) "öz – yeterlik inancı"; yeteneklerimiz ya da kapasitemize ilişkin inançlarımızdan oluşmaktadır ve yeteneklerimizi ya da kapasitemizi gerçekleyebilmek adına gereklidir.

Bandura (1977), bir başka bakış açısı çerçevesinde de “öz – yeterlik inancı” ile ilgili olarak, birbirleri ile ilintili dört bilgi kaynağının varlığı üzerinde durmaktadır (Yavuzer ve Koç, 2002);

1) Performans Başarıları ya da Yapılan İşler ve Başarılan Hedefler:

Bireyin üstlendiği sorumluluklar karşısında ya da yapmak durumunda / zorunda olduğu görevlerde gösterdiği başarı, onun benzer işler ya da sorumluluklar karşısında da aynı başarıyı göstereceğinin bir göstergesi olarak kabul edilir. Bu başarı, bireyde “ödül etkisi” yaratmakta ve bireyi gelecekteki başarıları adına güdülemektedir.

2) Dolaylı Yaşantılar ya da Başkalarının Deneyimleri:

Diğer bireylerin deneyimlerinden faydalanmak ve başkalarının başarılarını gözetmek, bireyin kendisinin de başarabileceğine ilişkin beklenti içerisine girmesine neden olacaktır.

3) Sözel İkna:

Bireyin başarılı olacağına ya da bir davranışı başarı ile yerine getirebileceğine ilişkin olarak desteklenmesi ve teşvik edilmesi, bir anlamda bireyin cesaretlendirilmesi, öz – yeterlik inanç düzeyinde artış görülmesine neden olacaktır.

4) Duygusal Durum:

Bireyin; fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak davranışı yapmaya hazır olması ve başarılı olmaya odaklanması, öz – yeterlik inanç düzeyinin artmasını sağlayacak ve girişimde bulunma olasılığını tetikleyecektir.

Bandura, öz – yeterlik inancının katalizör görevi görmesi bakımından, diğer benlik kavramlarının ve eylemde bulunulmasının temel bağdaştırıcısı olduğunu ileri sürmektedir.

Bireylerin davranışlarının temel nedenlerinin açıklanabilmesi çerçevesinde kullanılan Bandura'nın "Öz – Yeterlik Teorisi"; kendileri de bir "davranış değiştirme mühendisi" (Senemoğlu, 2001) olarak nitelendirilebilecek olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiklerini ne denli yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarını ya da bu inancın hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla da uygulanabilmekte ya da kullanılabilmektedir. Bu bağlamda "Öz – Yeterlik Teorisi"nin, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile ilgili olarak tahminlerde bulunma ya da geleceğe ilişkin kestirmeler ortaya koyma amacını taşıması da söz konusudur (Yılmaz vd., 2004). Bundan dolayıdır ki de "Öz – Yeterlik Teorisi", öğretmen davranışlarının analiz edilmesinde, anlaşılmasında ve geliştirilebilmesinde önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır.

1.1.2.2. Öz – Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi

Bandura'ya göre (Lök vd., 2009); bir beceriye sahip olmak ile o beceriyi farklı koşullarda da etkin kılabilme ve tutarlı bir şekilde kullanabilmek arasında farklılıklar bulunmaktadır. Mesela; birey belirli bir görevle ilgili yeterli bilgiye, beceriye ve yeteneğe sahip olduğunu düşünebilir. Ancak bu bilgi, beceri ve yeteneklerin farkında değilse ya da bunlara ilişkin kuşkulu bir yaklaşım içerisindeyse, bu bireyin görevi ifa etmek adına harekete geçmesi söz konusu olamayacaktır. Bu nedendir ki, kişi öncelikle bu bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olduğuna kendisi inanmalıdır. Eğer bu inanca düzeyi söz konusu olamamışsa, o görevle ilgili "öz – yeterlik inancı" da gelişmemiş demektir ki, kişi bu durumda bildiklerini uygulama yeterliğinden de yoksun kalacaktır. Bu durum da sonucunda; kolayca sonuca ulaşılması mümkün olmayan, uzun süreli çaba, emek, devamlılık ve azim gerektiren görevlerde, öz – yeterlik inancına sahip olmayan kişilerin, görevlerini yerine getirme eksiklikleri ile karşı karşıya kalmalarına neden olacaktır.

“Öz – yeterlik inancı” ile “sonuç beklentisi” arasındaki ilişkiyi önemli kılan bir diğer etmen de; öz – yeterlik inancının, dolaylı olarak sadece diğer değişkenleri değil, direkt olarak bilişsel performansı ve öğrenme başarısını etkilemesidir.

Jackson (2002) ve Winne ve Lodewyke’ye (2005) göre de; “öz – yeterlik inancı” ile “öğrenme performans düzeyinin belirlenmesi” arasında bir ilişki olduğunu bulunması söz konusudur. Haricinde Winne ve Lodewyke (2005) göre; öz – yeterlik inancı, yapılandırılmış öğrenme görevlerine ilişkin sonuç beklentisini etkilemekte ve başarılı olunacağı öngörüsü doğurmaktadır.

Shell, Colvin ve Bruning (1995) de; kapasitesi ya da başarısı düşük olan öğrencilerin performanslarının artırılmasında ya da geliştirilmesinde, öz – yeterlik inanç ve sonuç beklentisi düzeyinin artırılmasının, olumlu sonuçlar elde etmeyi sağlayacağını belirtmişlerdir.

Pintrich’e (1999) göre de; genel çerçevede öğrenme performansı yanında, öz – yeterlik inancı, sonuç beklentisini olumlu yönde etkilemekte ve bu etki de sıklıkla, güçlü düzeyde gerçekleşmektedir.

Bu anlatımlar bağlamında görülmektedir ki; neden – sonuç bağlantısının ve sonuç beklentisinin belirlenmesinde, öz – yeterlik inancının etkisi göz ardı edilemeyecek denli önemlidir.

1.1.2.3. Öz – Yeterlik İnancının Kaynakları

Bandura (1977, 1986); bireylerin öz – yeterlik inançlarının, temel dört kaynaktan etkilenerek ortaya çıktığını belirlemiş ve bu kaynakları şu çerçevede ortaya koymuştur (Yılmaz vd., 2006);

- Başarılı deneyimler;
- Vekâleten deneyimler;

- Sözel ikna ve
- Fizyolojik ve duygusal durumdur.

Bu dört kaynak arasında da, Bandura'ya göre en etkili olanı başarılı deneyimlerdir. Bir görevin yerine getirilmesi ya da bir performansın sergilenmesi ile ilgili olarak tekrar edilen başarılar, bireyin o göreve ya da performansa ilişkin öz – yeterlik inancının da kuvvetlenmesini sağlayacaktır. Bununla birlikte, aynı şekilde söz konusu görev ya da performans ile ilgili başarısızlıklar da, o görev ya da performans ile ilgili öz – yeterlik inancının zayıflamasına neden olacaktır. Ancak nadir olarak ortaya çıkan başarısızlık ya da başarısızlıklar, süregelen başarılar sonucunda yerleşmiş olan öz – yeterlik inanç düzeyinde herhangi bir değişiklik ortaya çıkmasına neden olmayacaktır. Örneğin; herhangi bir dersteki akademik başarı düzeyi belirli bir grafiği yakalamış bir öğrenci, bu derse ilişkin kötü bir notundan dolayı öz – yeterlik inancını yitirmeyecektir (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2002).

Hampton ve Mason'a (2003) göre (Gürol vd., 2010); öz – yeterlik kaynaklarının, öz – yeterlik inanç düzeyini ve dolayısıyla da başarıyı doğrudan etkilemesi söz konusudur.

Chase (2001) ve Milner ve Hoy (2001) (Küçükylmaz ve Duban, 2006); öz – yeterlik kaynaklarından başarılı deneyimlerin, öz – yeterlik inancı üzerindeki etkilidir ve yüksek öz – yeterlik inanç düzeyine sahip olma, düşük öz – yeterlik inanç düzeyine sahip olmaya göre, daha yüksek “gelecek öz – yeterlik inancı” taşımayı beraberinde getirmektedir.

Yine bir başka öz – yeterlik kaynağı olarak da “vekâleten deneyimler” değerlendirildiğinde görülmektedir ki, bu öz – yeterlik kaynağının, başarılı deneyimler kadar etkili olması söz konusu olamamaktadır. Vekâleten deneyimler (Yaman vd., 2005); başkalarının görev performansını gözlemek ve gözlemlerin öz – yeterlik inanç düzeyinin artırılmasında kullanmak çerçevesinde, “canlı modelleme”

ve “sözel modelleme” olarak, kendi içerisinde de iki farklı kaynak bağlamında değerlendirilebilmektedir. Gözlemde bulunan birey, eğer gözlenen bireyin söz konusu davranışının ödüllendirilmesi ile karşılaşılırsa, kendisini bu davranışta bulunma eğiliminde olacaktır. Aynı şekilde, eğer gözlenen modelin söz konusu davranışının cezalandırılması ile karşılaşılırsa, gözlemde bulunan bireyin o davranış yapma eğilimi de daha düşük olacaktır. Bu nokta itibariyle gözlemlenen bireylerin, gözlemleyen bireylerin öz – yeterlik inançlarını artırmaya ya da azaltmaya yönelik etkilerinden bahsetmek olasıdır.

Tüm bu belirlemelerin yanında, gözlemlenen modelin yaşı ve görevi ile ilgili uzmanlık derecesi ile gözlemleyen bireyin kişisel özellikleri / nitelikleri de, gözlemde bulunan bireyin öz – yeterlik inanç düzeyinin belirlenmesinde etkili olacaktır.

Schunk (1981), Schunk ve Hanson (1985), Schunk, Hanson ve Cox (1987) Schunk ve Hanson’ın (1989) da; vekâleten deneyimlerin, beceri ve öz – yeterlik gelişimini etkilediğini belirtmişlerdir. Örneğin Schunk (1981) (Küçükylmaz ve Duban, 2006); “Didaktik ve Modelli Eğitim Yöntemleri”nin, uzun bölmelerin öğrenilmesinde etkili olduğunu ve Modelli Eğitim Yöntemi’nin başarıyı daha fazla artırdığını belirtmiştir.

Bandura’ya (1986) göre de; “öz – yeterlik kaynakları”, özellikle kişilerin daha önceden deneyim ve bilgi sahibi olmadıkları görev alanlarında öz – yeterlik inanç düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda Bandura’ya göre; “sözel ikna” öz – yeterlik inanç düzeyinin artırılması adına kullanılan bir diğer yol ya da kaynaktır. “Sözel ikna”; bireyin görevleriyle ilgili sergilediği performansla ilişkin, diğer bireylerin o görevin başarı ile tamamlanacağına yönelik algılarını ve bu yöndeki geribildirimlerini içermektedir. Sözel iknanın temelinde yer alan “olumlu ikna edici geribildirim”, öz – yeterlik inanç düzeyinin yükselmesine yöneliktir, ancak eğer birey görevin yerine getirilmesinde sürekli başarısızlık yaşıyorsa, bu yükselmenin de geçici olarak ortaya çıkması söz konusu

olacaktır. Bu nedenle de bu öz – yeterlik kaynağının, öz – yeterlik inanç düzeyinin artırılması üzerinde etkisinin kısıtlı olduğunu / kaldığını söylemek olasıdır.

1.1.2.4. Yüksek ve Düşük Öz – Yeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Bandura (Bandura, 1986); öz – yeterlik inancının, belirli bir göreve ilişkin güdülenme derecesinin de belirleyicisi olduğunu ileri sürmektedir ve “güdülenme derecesi”, görev için ne kadar çaba sarf edileceğinden, çabanın ne kadar süre ile devam ettirilmesi gerektiğine dek, her aşamada belirleyici bir etkiye sahiptir demektir. Bundan dolayıdır ki; “yüksek öz – yeterlik” düzeyinde bulunan bir kişi, belirli bir görevi yerine getirmede zorluklarla karşılaştığında, o görevle ilgili olarak kendisinden daha “düşük öz – yeterlik” düzeyine sahip olan kişiden daha fazla verimlilik ve devamlılık gösterecektir.

Çünkü sonuçta “öz – yeterlik inancı” ya da kişinin yapabileceğine dair güçlü inanç duyması; devamlılığı, çabayı ve verimliliği artıracaktır. Eğer kişi, ifa etmek durumunda olduğu görevin kendi yapabilirliklerini aştığını düşünmüyorsa, o görevle ilgili olarak ortaya çıkan ya da çıkması muhtemel sorunları da kendisini geliştirmek adına bir fırsat olarak görecektir / değerlendirecek ve sorunlarını çözmek adına çaba sarf edecektir. Bu noktada da “sorunlar sorun olmaktan çıkacak” ve görevin daha iyi yapılabilmesini sağlamak ya da daha verimli olunabilmesi adına olanak sağlayacaktır. Bu durum da göstermektedir ki, sorunlarından korkmayan kişiler, daha yüksek hedefler belirleyebilen ve “yüksek öz – yeterlik” düzeyine sahip olabilen kişilerdir ve belirlenen bu hedeflere olan bağlılıkları da, “düşük öz – yeterlik” düzeyine sahip olan kişilerden daha yüksek olacaktır.

Öz – yeterlik düzeyi yüksek olan kişiler, başarısızlıklarının nedenlerini başka etmenlerde aramak yerine, çabalarının yetersizliğine ya da yanlış bilgi ve beceri kullanmalarına ilişkin düşünme eğilimine sahiptirler (Yaman vd., 2005). Bu durumu görebilmek de, mutlaka ki onarılması mümkün olan değişkenleri görebilmek anlamına gelir ki, bu söz konusu olan sorunun çözümlenebilmesi adına atılması gereken önemli adımlardan birisi olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu sayede,

başarısızlıklar ya da geçici sorunlar karşısında pes edilmemesi söz konusu olur ve sorunlar çözümlenebilir.

Diğer taraftan, yapabilirliklerinden kuşku duyan ya da “yüksek öz – yeterlik” düzeyine sahip olan bir kişi, sorunlara farklı açılardan bakma eğilimindedir. Bu kişiler, genellikle seçtiklere hedeflere bağlanamama ya da bu hedefi gerçekleştirebileceklerine ilişkin kendilerine güven duymama eğilimindedirler ki, bu da onların karşılaştıkları her sorunda pes etmeyi seçmeleri anlamına gelir. Başarısızlıklarını, ifa etmek durumunda oldukları görevin zaten başarılamayacak denli zor olduğuna ya da kişisel yetersizliklerine bağlayan bu kişiler, bu nedenle sorunların üstesinden gelebilmek adına yeterince çaba harcama eğilimi de göstermezler. Bu özellikler çerçevesinde “düşük öz – yeterlik” düzeyine sahip olan kişiler, sıklıkla başarısızlık senaryoları üretme ve çıkabilecek zorlukların kendi yapabilirliklerini nasıl aşabileceğini belirleme çabası içerisindedirler. Bu yanlış yaklaşım da onların, göreve ilişkin güdülenmelerini olumsuz yönde etkiler.

“Yüksek öz – yeterlik” ve “düşük öz – yeterlik” düzeyleri ya da algıları, mutlaka ki eğitim veya öğretmenler açısından da büyük bir önem arz etmektedir. (Kaya, 2008, s. 7) Mesela; “düşük öz – yeterlik” düzeyine sahip olan bir öğretmenin, öğrencilerine her gün yeni bir şeyler öğretebilmesi de olanaklı olamayacaktır. Böylesi bir tutum ya da yaklaşım içerisinde bulunan bu öğretmenin öğrencileri de, elbette ki yeni bir şey öğrenmeyi gereksiz görme eğiliminde olacaklardır. Bu durum, öğrenme sürecinin önündeki önemli bir engel olarak ortaya çıkacak ve yeterli güdüye sahip olmayan öğretmen, zorluklar karşısında kolayca pes edecektir.

İlgili araştırmalar da, Bandura'nın “öz – yeterlik inancı ve görev devamlılığı” ile ilgili fikirlerini desteklemeye yöneliktir. Örneğin (Kotaman, 2008); Bouffard ve Bouffard'a (1990) göre; performans gösterecekleri alanda eşit bilgi ve beceri düzeyine sahip olmaya ilişkin öz – yeterlik düşüncesinin, bilişsel performansları nasıl etkilemesi söz konusudur ve bireylerin, eşit düzeyde bilgi ve deneyime sahip olmaları durumunda bile, “yüksek öz – yeterlik” düzeyine sahip olan bireyler noktasında etkili olduğunu savunmaktadırlar.

Pintrich ve De Groot'a (1990) göre de; öğretmenlerin etkili ve verimli öğrenme / öğretme stratejilerini kullanmaları ve bu stratejileri "öz – yönelimli" olarak nasıl kullanacaklarını öğrencilerine öğretmeleri, akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir ve bu durum da, öğrencilerin öz – yeterlik düzeylerinin yükseltilmesinde ve bu stratejilerin daha fazla kullanılmasının etkili olmasında belirleyicidir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Öz – yeterlik inanç düzeyinin yüksek ya da düşük olması, sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de öğrenme stratejilerini kullanmalarını etkilemekte ve hem öğretmen hem de öğrenci başarısının artmasına katkıda bulunmaktadır. Bu çerçevede Pintrich (1999) araştırmasında, öğretmenlerin etkin öğrenme stratejilerini kullanmaları ile öz – yeterlik inanç düzeyinin yüksek olması arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir (Pintrich, 1999).

Görüldüğü üzere, öz – yeterlik inanç düzeyi yüksek olan öğrenci ve öğretmenlerin, öz – yeterlik inanç düzeyi düşük olan öğrenci ve öğretmenlere göre, etkili öğrenme stratejilerini kullanmada daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır.

1.1.2.5. Öğretmen Öz – Yeterliği

Öğretmenlerin öz – yeterlik inanç düzeylerinin performanslarına etkilerini inceleyen çeşitli araştırmalar, öğretmen öz – yeterlik inanç düzeyinin, öğrenci başarısını direkt olarak etkilediğini ortaya koymuşlardır (Izgar ve Dilmaç, 2008). Bu bağlamda "eğitim süreçlerinde öz – yeterlik inancı" ya da "öğretmenlerin öz – yeterlik inanç düzeyleri"; sınıf organizasyonu, eğitim stratejileri, soru sorma teknikleri, yenilik ve risk alma dereceleri, öğrencilerin görevlerini yerine getirmelerindeki idare ve kontrol teknikleri açısından belirleyici bir etkiye sahiptir.

Sullivan ve McDonough'a (2002) göre (Lök vd., 2009); öğretmenler, eğitimin iyi yönde gelişmesinin baş mimarları olarak kabul edilmelidirler. Bu çerçevede öğretmenlik, formülasyonu olmayan ya da nasıl yapılacağı / yapılması gerektiği formüllerle ifade edilemeyecek olan bir meslektir. Çünkü sonuçta her öğretmen; kendi yaratıcılık düzeyi, kendi uygulamaları ve sistematığı doğrultusunda

öğretmenlik yapmakta ve öğrencilerini de bu yönde yetiştirmektedir. Bu nedenle de Cobb ve McClain'e (1999) göre "öğretmenlik"; bir yapma ya da yerine getirme ya da kariyer edinme aracı olarak değil, bir yaratma süreci ya da yaşam tarzı olarak görülmelidir.

Eğitim – öğretim süreçlerinde öğretmenin alternatifi olabilecek bir sistem ya da mekanizma söz konusu edilemeyeceğinden ve tüm teknolojik gelişmelere rağmen öğretmene duyulan ihtiyacın devam etmesinden dolayı, öğretmenin ve öğretmenliğin öneminin ve gerekliliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar / araştırmalarla sıklıkla karşılaşmaktadır. Bu bağlamda Evertson, Anderson ve Brophy (1978), Soar ve Soar (1978) ve Stallings ve Hentzell (1978), iyi bir öğretmenin tek bir tarifinin yapılmasının mümkün olamayacağını belirtmişlerdir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008).

Porter ve Brophy'nin (1987) ileri sürdüklerine göre de (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006); iyi bir öğretmende olması gereken ya da iyi bir öğretmenden beklenmesi gereken vasıflar o kadar fazladır ki, bu vasıfların tümüne sahip bir öğretmenden bahsetmek de olası değildir. Berliner (1987) ve Rosenshine ve Furst'a (1973) göre de; iyi öğretmen olmanın tek bir tanımından bahsedilemese de, bazı ortak noktalardan söz edilmesi olasıdır. Bu özellikler, aşağıdaki şekilde belirlenebilir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008);

- Derse zamanında başlamak;
- Önceki derslere ilişkin konuları tekrar etmek;
- Önemli noktaların altını çizerek anlatmak;
- Üst düzey sorular sormak;
- Hazırlanan dersi netlik, belirginlik ve açıklıkla anlatmak.

Cruiskshank ve Haeefe (2001) de, iyi retmenden beklenen tutum ve davranışları on ana başlık altında toplamışlardır (Akbaş ve elikkaleli, 2006);

- 1) İdealist olabilmek;
- 2) Analitik düşünebilmek;
- 3) Etkili ders işleyebilmek;
- 4) Görevine bağlı olabilmek;
- 5) Yetenekli olabilmek;
- 6) Kendisini derse hazırlayabilmek;
- 7) ğrencilerinin derse hazırlıklı olarak gelebilmelerini sağlayabilmek;
- 8) Sınıfta ğrenilmeyen noktalar olduğunda, suçu ve sorumluluğu kendinde arayabilmek;
- 9) ğrenilmeyen konularda suçu öğrencide bulma eğiliminde olmamak ve
- 10) Yerinde sorular sorabilmek.

Sanders (2000) ise, iyi bir öğretmenden beklenen nitelikleri aşağıda verilen beş temel kategori bağlamında ele almıştır (akır vd., 2000);

- Mezuniyet Nitelikleri;
- ğrenim Becerileri;

- Mesleki Nitelikler;
- Kişisel Nitelikler ve
- Değer Yargıları.

McDonald (1975), öğretmenlerin öz – yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesine yönelik yaptığı araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin öz – yeterlikleri ile ilgili olarak şu üç alt başlığı belirlemiştir (Çakır vd., 2000);

- Kişilik özellikleri;
- Entelektüel vasıflar ve
- Öğretim yöntemleri ile ilgili yaklaşımlar ve tutumlar.

Bandura (1977), öz – yeterlik inancı ve öğretmen öz – yeterliği konusunda; bireylerin davranışta bulunmadan önce, öz – yeterlik inanç düzeylerine bağlı olarak, davranışlarıyla ilgili iyimser ya da kötümser tutumlar sergilediklerini ve bu tutumların da, davranışa hazırlanmaların da etkili olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, öz – yeterlik inanç düzeyi yüksek olan bireylerin, davranışın gerçekleştirilmesinin ardından, öz – yeterlik inanç düzeyi düşük olan bireylere göre, daha fazla çaba gösterme eğiliminde oldukları ve bu çabalarını uzun süre devam ettirdikleri, Bandura (1977) tarafından ortaya konulmuştur.

Tüm bu belirlemelere bağlı olarak da, öz – yeterlik inanç düzeyi yüksek olan bireylerin; engellerle karşılaştıklarında daha hızlı toparlanabildikleri, hedeflerine bağlılıklarını sürdürebildikleri ve yeniden görev ve sorumluluklarını kanalize olabildikleri, araştırma sonucunda ortaya konulmuştur. Bu bağlamda da Bandura (1977), öz – yeterlik inanç düzeyleri yüksek olan bireylerin, zorlayıcı ortamlar seçme

eğiliminde olduklarını ve çevrelerini araştırma ya da yeni çevreler yaratma eğiliminde bulduklarını ileri sürmektedir (Bandura 1977).

Enochs ve Riggs (1990) da (Enochs ve Riggs, 1990); öz – yeterlik inancının, eğitim – öğretim süreçlerinde ve öğretmen etkinliklerinde, bireysel farklılıkların açıklanması amacıyla kullanılabileceğini ve öğretmen davranışlarının anlaşılmasında ve geliştirilmesinde önemli katkılar sağlayacağını belirtmektedirler.

Atıcı (2000) da (Atıcı, 1993); öğretmen öz – yeterlik inancını, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri adına gerekli olan davranışları ortaya koyabilecekleri konusundaki inançları olarak tanımlamaktadırlar.

Tschannen – Moran ve Hoy (2001) de; öğretmenlerin, öz – yeterlik inanç düzeylerine bağlı olarak, eğitim – öğretim süreçlerine harcadıkları çaba, hedef ve istek düzeylerinin değiştiğini belirlemişlerdir (Megan vd., 1998). Ayrıca Tschannen – Moran ve Hoy'a (2001) göre, öz – yeterlik inanç düzeyleri yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında; sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma eğiliminde olma ve öğrenme zorluğu çeken öğrenciler için dönütlerde bulunma gibi konularda, davranış farklılıklarının olması söz konusudur ve bu farklılıklar da, öğrenci motivasyonu ve başarısı üzerinde direkt olarak etkilidir.

Schmitz'e (2000) göre de; öz – yeterlik inancına ilişkin beklentilerin, meslek kaynaklı stres yaşantıları için koruyucu bir faktör niteliği taşımakta ve öz – yeterlik inanç düzeyleri yüksek olan öğretmenler, daha fazla yönelimli ve memnuniyet dereceleri daha yüksek öğretmenlerdir (Schmitz, 1999).

Gibson ve Dembo (1984) da (Gibson ve Dembo, 1984); etkin öğretim metotları ile öğrenme süreçlerinin direkt olarak etkilenebileceğini bilen / inanan ve öğretme yeteneklerine güvenen öğretmenlerin, sebatkâr olduklarını farklı dönütler vermek adına çaba harcadıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca Gibson ve Dembo'ya (1984) göre; öğretmen öz – yeterlik inanç düzeyi ile öğrenci başarısı arasında direkt bir ilişki

bulunmakta ve öğretmen öz – yeterlik inanç düzeyinin yüksek olması, öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilemektedir.

Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu'na (2002) göre de (Özkan vd., 2002); öz – yeterlik inanç düzeyleri yüksek ve düşük olan sınıf öğretmenleri arasında, önemli sınıf içi davranış farklılıklarının (sınıf düzeni ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler verilmesi vb.) olması söz konusudur ve bu durum da, öğrenci başarısı üzerinde direkt olarak etkilidir.

Bandura (1977) da (Yavuzer ve Koç, 2002); öğrencilerin bilişsel açıdan geliştirilmesine yönelik olarak düzenlenen bir öğrenme ortamının hazırlanmasında, öğretmen yeterliğinin ve öz – yeterlik beklentisinin önemli bir etkiye sahip olduğu belirtmiştir. Bunun haricinde Bandura (1977), öz – yeterliğin duruma özgü olduğunu ve genel olarak belirlenemeyeceğini ileri sürmektedir.

Öğretmenlerin öz – yeterliklerinin belirlenmesine konusunda, genel olarak öğretmen öz – yeterlik inanç düzeylerine yönelik olmasına karşın, özellikle son dönemlerde, spesifik konulara ilişkin öğretmen öz – yeterliği konusunun ön planda tutulması söz konusudur. Örneğin Enochs ve Riggs (1990) (Enochs ve Riggs, 1990); öğretmenlerin genel öz – yeterlik inançlarının, belirli bir alanda eğitim – öğretim süreçlerini yürütme yeteneklerine ilişkin yeteneklerini ya da öz – yeterlik inanç düzeylerini yansıtmadığını belirtmişler ve öğretmenlerin özel alanlardaki öz – yeterliklerinin saptanmasının daha önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Konuyla ilgili olarak Enochs ve Riggs (1990); fen öğretimi öz – yeterlik inanç düzeyine ilişkin spesifik bir ölçünün, fen eğitimi davranışının daha yetkin bir göstergesi olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ashton'a göre (Enochs ve Riggs, 1990); öğretmen yetiştirme programları, hizmet öncesinde öğretmenlerin öz – yeterlik inanç düzeylerini açıklamak adına ve bu düzeylerin davranışlarına nasıl yansıdığını belirlemek adına, organize edilmiş bir kavram olarak "öğretmen öz – yeterlik" kavramının kullanılması söz konusudur. Öğretmen yetiştirme programları da, öz – yeterlik inanç düzeyinin artırılmasına

yönelik araçların kullanımını sağlayabilir ve geleceğin öğretmenleri için, belirli bir alanın içeriği ve kullanılan yöntemlerden daha fazlası hazır hale getirilebilmelidir.

Sonuç olarak; eğitim – öğretim süreçlerinde öz – yeterlik inanç düzeyinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılmaya başlanması ve sürdürülüyor olması ile öğretmen ve öğrencilerin öz – yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesine yönelik önemli adımlar atılmaya başlanmış ve bu çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular, hem ülkemiz söz konusu olduğunda, hem de diğer ülkeler bağlamında, gerek hizmet içi ve gerekse de hizmet öncesi eğitimlerde kullanılır hale gelmiştir. Bu doğrultuda da eğitim programları ve sistemleri, bireylerin – öğretmen ve öğrencilerin – öz – yeterlik inanç düzeyleri gözetilerek hazırlanmaya, düzenlenmeye ve geliştirilmeye başlanmış ve öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini taşıyan ve sürdürme çabası içerisinde olan öğretmenlerin varlığı ile de, öğretmen kalitesinin artırılmasına önemli katkılar sağlanabilmesi mümkün olabilmektedir.

1.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme

1.1.3.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kavramı

Günümüzde bireylerin, bilgi tüketen değil, bilgi üreten konumda olmaları beklenmektedir denilebilir. Bu bağlamda çağdaş dünyanın kabul ettiği birey modeli; kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayan ve bu yorumlar doğrultusunda yeni anlamlar yaratan / ortaya koyan ve bu süreçte etkin rol oynayan bireyler olmaya yöneliktir. Bilginin doğası ve öğrenme de, günümüzde yeni yeni kabul görmeye başlayan yapılandırmacı öğrenmenin temel dayanağını oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Demirel'e (2000) göre de yapılandırmacılık (Demirel, 2000); öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayalıdır.

Son yıllarda, "Yapılandırmacı Kuram (Constructivism)" ile ilgili bilimsel çalışmalara, eğitim literatüründe sıklıkla karşılaşılmaya başlanmıştır. Bu çerçevede, yapılandırmacı öğrenmenin uzun bir tarihi geçmişe dayandığı ve yapılandırmacılığı

benimseyen ilk eğitimcinin, 18. yüzyılda İtalya’da yaşayan Giambattista Vico olduğu ileri sürülmektedir. Ancak Vico’nun yapılandırmacılık ile ilgili görüşleri, o yüzyılda eğitimcilerin dikkatini fazla çekmemiştir (İşman, 1999). Günümüzdeki anlamıyla ise yapılandırmacı öğrenme, Piaget’nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğrenme kuramı olarak görülmesine karşın; Yapılandırmacı Kuram, var olan geleneksel kuramlara (Davranışsal Yaklaşım ve Bilişsel Yaklaşım) alternatif bir yöntem olarak ve teknolojik çağın gerektirdiği ihtiyaçlara cevap vermesi adına geliştirilmiştir.

İngilizce kökenli bir kavram olan “constructivism” kavramıyla ilgili Türkçe kaynaklara bakıldığında, kavramın karşılığı konusunda bir uzlaşmanın henüz gerçekleşmediği görülmektedir. Kara ve Özgün - Koca (2004), Baki ve Bell (1997), Tezci ve Gürol (2001), Asan ve Güneş (2000), Kılıç (2001), Yıldırım ve Akar (2004), Kabapınar (2004), Gürol ve Atıcı (2001), Semerci (2003) ve Yanpar ve Şahin (2003), “constructivism” kavramına karşılık olarak “oluşturmacılık” kavramını önermektedirler. Köseoğlu vd. (2002), Yurdakul ve Demirel (2004) ve Şaşan (2002), “yapılandırmacılık”, Aşkar, Aktamış vd. (2003) “yapıcılık”, Alkan vd. (1995) ve Deryakulu (2001) “inşacılık”, Mupaoğlu ve Aktürk (2001) “kurgulamacılık” ve Koçloğlu ve Köymen ise, “yapısalcı (oluşturmacılık)” kavramlarını önermektedirler (Karadağ ve Korkmaz, 2007).

Kavrama karşılık bulmak adına söz konusu olan bu uzlaşmazlık bir kenara bırakıldığında ise, literatürdeki değerlendirmelerin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının en temel özelliklerinin; öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat veren bir yaklaşım olduğunu konusunda hemfikir oldukları görülmektedir.

Genel olarak “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”; insanların, kendi davranışlarının “niyetli ve amaca yönelik ajanları” olduğu kadar, bilginin ve anlamın pasif değil, aktif yapıcıları olmasından yola çıkılarak türetilmiştir. Yapılandırmacılık; kendi başına bir öğrenme yöntemi olarak görülemese de, anlamaya ya da bilmeye

nasıl ulaşıldığı ile ilgili felsefi bir bakış açısı olarak değerlendirilebilir (Duffy and Savery, 1995).

Glaserfeld'e (1995) göre; her ne kadar yapılandırmacı öğrenmenin farklı yorumları yapılmaktaysa da, bunlar bütünsel olarak aşağıdaki gibi özetlenebilir (Karadağ ve Korkmaz, 2007);

- Yapılandırmacı öğrenme, bilgi parçalarından bir şey inşa etme değildir, yani ortaya çıkan yapı "anlama" olarak değerlendirilemez.
- Yeni bir anlayışla oluşturulmuş olmasına karşın yapılandırmacı öğrenme; Piaget'nin mevcut olan bilgi teorileri ve bilgi felsefesi konularını yetersiz bulması nedeniyle ortaya çıkmıştır.
- Öğrenme durumunda çocukların var olan zihinsel yapısı ya da zihin şemaları, çevrede yeni deneyim ve bilgilerle işbirliği yapar. Daha sonra çocuğun düşünmesinde sayısal değişiklikler meydana gelir. Bu doğrultuda zihne yerleştirme, yeni bilgilerin önceki bilgilerle bütünleşmesi ile meydana gelir.

Temel olarak bilginin, öğrenenin zihninde yapılandırıldığını savunan "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"nın temel felsefesi dört basamakta ifade edilebilir (Gürdal, Şahin ve Çağlar, 2001);

1) Özümleme Aşaması:

Dışarıdan bir bilgi alındığında, bu bilgi bireyin önceki bilgileri ile çelişmiyorsa ve zihindeki düzene göre belli bir sınıfa giriyorsa, hafızaya yerleşir.

2) Ayarlama Aşaması:

Dışarıdan alınan bir bilgi, zihindeki sınıflamaya uymuyorsa, bu durum bireyde zihin dengesizliğinin ortaya çıkmasına neden olacaktır. Bu duruma; “yeniden yapılanma sürecine uyum”, yeniden yapılanma işlemine de “kendi kendine ayarlama” adı verilir.

3) Zihin Dengesizliğinin Sona Ermesi Aşaması:

Birey, bir yaşantısı sonucunda zihinsel dengesizlik yaşamaya başladığı zaman, hem ön bilgilerini hem de zihinsel yeteneklerini kullanarak, zihninde yeniden yapılandırma oluşturma yoluna gider. Bunlardan birinde yaşanan başarısızlık, zihinsel dengesizlik ve uyumsuzluk davranışlarının devam etmesine neden olacaktır. Kendi kendini ayarlama başarılı olduğunda ise, insan zihni yeniden yapılanacak ve zihin dengesizliği sona erecektir.

4) Zihnin Yeniden Yapılanması Aşaması:

Birey, dışarıdan herhangi bir girdi almaksızın, kendi zihninde sorular üretmek ve bu soruları çözerek, yeni bilgiler üretme yoluna gidebilir. Bu durumda da, bireyin zihinsel yapısının yeniden yapılanması söz konusu olmaya başlar.

Görülmektedir ki, yapılandırmacı anlayışta öğrenme; mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu devam eden / ilerleyen bir süreçtir. Yapılandırmacılara göre de “bilgi”, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır. Bu çerçevede bireyler, anlamları araştıran etkin organizmalar olarak değerlendirilmelidir. Sonuçta öğrenilmesi gereken ne olursa olsun, yapılandırmacı süreçler çalışmakta ve öğrenenler, tatmin edici bir yapıya ulaşmaya kadar, zihinsel yapılar oluşturulmaya devam etmekte ve

bu yapılar anlamlandırılmakta ve test edilmektedir. Daha sonra ise, yeni ve de özellikle çelişkili yaşantılar, bu yapılarda merak duygusunun ortaya çıkmasına neden olmakta ve böylece bireyler, yeni bilgiyi anlamlandırmak için, yeniden yapılandırmak zorunda kalmaktadırlar.

Yapılandırmacılıkta, birey bilgi ile uğraşırsa ve o bilgi alanında derinleşirse, oluşturulan bilginin, bireyi yaşadığı sürece bırakmayacağı düşünülmektedir. Bu anlamda, bilginin öğrenen tarafından alınıp kabullenilmesi değil, bireyin bu bilgiden nasıl bir anlam çıkaracağı daha önemli görülmektedir. Bu nedenle de; yapılandırma, yaratma, keşfetme ve bilgi geliştirmeye ilgili olan yapılandırmacı anlamda bir öğrenmenin (Marlowe & Page, 1998);

- a) Bilginin hem işlenmesi hem de sonuçlarının sorgulanması, yorumlanması ve analiz edilmesi;
- b) Bu bilgiyi ve düşünme işlemini geliştirme, artırma, fikir ve düşüncelerin anlaşılması ile anlamın yenilenmesi ya da geliştirilmesi;
- c) Edinilen deneyimlerle geçmişteki deneyimlerin bütünleştirilmesi olduğu ileri sürülmektedir.

Marlow ve Page'in yaptığı bu açıklamalar ışığında da Lerman (1989) ve Kilpatrick (1987), yapılandırmacılığın temel önermelerini aşağıdaki gibi özetlemişlerdir (Olssen, 1996);

- 1) Bilgi, çevreden pasif bir şekilde alınmaz ve algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır.
- 2) Bilgiye ulaşmak, bireyin yaşamını düzenleyen bir uyum sürecidir. Bilen kişi, zihin dışında var olan bağımsız bir dünyayı keşfetmez.
- 3) Bilgi, bireysel ve toplumsal olarak oluşturulur.

1.1.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme İlkeleri

Öğrenme etkin bir süreçtir ve öğrenciler, duyuşal girdileri anlam oluşturmak adına kullanırlar. Bu ilkenin daha geleneksel oluşturulmuş şekli ise, etkin öğrenenin bir şey yapması gerektiği düşüncesinin vurgulanmasıdır. Önceki anlatımlarda da belirtildiği üzere, yapılandırmacı öğrenmede de “öğrenme süreci”; dış dünyada var olan bilginin edilgen olarak kabul edilmesiyle değil, öğrenenin dış dünya ile etkileşime geçmesi ile edinilir.

Bu anlatımlar doğrultusunda “Yapılandırmacı Öğrenme İlkeleri”, aşağıdaki gibi değerlendirilebilir (Gürdal, Şahin ve Çağlar, 2001);

- **Bireyler öğrenirken, öğrenmeyi de öğrenirler.**

Öğrenme; hem anlamın oluşturulmasından, hem de anlamlar dizgesi oluşturulmasından meydana gelir. Oluşturulan her anlam, benzer örneklere uyacak diğer olguların da daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

- **Anlam oluşturma etkinliği zihinseldir.**

Anlam oluşturma, zihinde gerçekleşen bir süreçtir. Fiziksel etkinlik ve elle tecrübe etmek öğrenmek için gerekli olabilir, ancak yeterli değildir ve elleri olduğu kadar, zihinsel becerileri de harekete geçirecek etkinliklerin oluşturulması sağlanmalıdır. John Dewey bu duruma, “Yansımali (Reflektif) Etkinlik” adını vermektedir.

- **Öğrenme dilsel süreçlere dayanır.**

Dil öğrenmeyi etkileyen bir süreçtir ve araştırmacılar, bireylerin içsel konuşma yaşadıklarını belirlemişlerdir. Vigotsky’e göre de, dil ve öğrenmenin ayrılmaz bir şekilde birbirlerine bağlı olmaları söz konusudur.

- **Öğrenme toplumsal bir etkinliktir.**

Öğrenmeler, sıklıkla yakın çevremizdeki bireylerle etkileşimlerimiz / ilişkilerimiz sonucunda gerçekleşir. Konuyla ilgili olarak John Dewey'in de vurguladığı gibi; "Geleneksel eğitim, öğrenciyi bütün toplumsal etkileşimlerinden yalıtmaya ve eğitimi, öğrenci ile öğrenilmesi amaçlanan materyalin birebir ilişkisi olarak görmeye yöneliktir. Buna karşılık "gelişimci eğitim anlayışı", öğrenmenin toplumsal tarafını kabul eder ve konuşmayı, diğer bireylerle etkileşimi ve bilginin uygulanmasını öğrenmenin bir parçası olarak kullanır.

- **Öğrenme bağlamsaldır.**

Birey öğrenme sürecinde, salt yalıtılmış gerçeklikleri ve kuramları yaşamdan ayrı bir yapı içerisinde öğrenmemektedir. Bu bağlamda, öğrenme etkin bir kavramdır ve yaşamla öğrenmenin birbirinden bağımsız ya da ayrı olarak ele alınması söz konusu olamaz.

- **Öğrenme için bilgiye gereksinim vardır.**

Önceki bilgiler üzerine inşa edilmeden, yeni bilgilerin öğrenilmesi söz konusu olamayacaktır.

- **Öğrendikçe daha da fazlası öğrenilir.**

Öğrenme – öğretme süreçleri ile ilgili her eylem, öğrencilerin deneyimleri ve önbilgi düzeyleri ile örtüşürülmek durumundadır.

- **Öğrenmek için zamana gereksinim vardır.**

Öğrenme, anlık olarak gerçekleştirilen bir süreç değildir. Bu nedenle de, iyi bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için; öğrenilenlerin ve öğrenilenlere

ilişkin düşüncelerin tekrar tekrar gözden geçirilmesi, denenmesi, onlarla oynanması ve kullanılması yerinde olacaktır. Öğrenilen herhangi bir bilgi gözden geçirildiğinde, o bilgilerin tekrar tekrar maruz kalınan ve sıklıkla düşünülen bilgiler olduğu anlaşılabilir. Hatta çok derin düşüncelerin ya da görüşlerin, öncesel uzun hazırlamalara bağlı olduğunu söylemek olasıdır.

- **Güdülenme, öğrenmenin anahtar kavramlarından birisidir.**

Güdülenme, öğrenmeye yardımcı olmakla birlikte, aynı zamanda öğrenme için vazgeçilmez bir temeldir.

- **Anlamli öğrenmeler önemlidir.**

Anlamli öğrenmeler, daha kalıcı olma özelliğine sahiptirler. Çünkü gerçek öğrenme etkinlikleri ya da görevleri sonucunda ortaya konulmuşlardır.

1.1.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Uygulanabilecek Öğrenme Etkinlikleri

1.1.3.3.1. Öğrenme Etkinliklerinin Seçimini Etkileyen Faktörler

Çağdaş öğretim sistemlerinde, öğrenme etkinliklerinin temelinde / merkezinde öğrencinin yer alması ve bu süreçte de öğrencinin aktif kılınması esastır. Bunu sağlayabilmek adına, öğretim sözel semboller yerine görsel olarak yapılır ve öğrenmenin temelinde, daha çok “yaparak – yaşayarak öğrenme” yer almaktadır. Öğretmenin görevleri de; öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak, öğrenciye rehberlik etmek olarak belirlenmiştir ve öğretmen, öğrenciyi sürekli güdülemeyle yükümlü tutulmuştur. Bu sistemlerde, öğrenciye ne sunulduğu ile ilgilenmek yerine, öğrencinin ne yaptığı ile ilgilenmek daha fazla önem kazanmıştır.

Çağdaş öğretim yöntemlerinin temelinde yer alan etkinlikler de; öğrencinin kendi kendisine öğrenmesini, zamanını kendisine göre ayarlamasını ve öğrenme kaynağı ile doğrudan doğruya etkileşime girmesini sağlamaya çalışmaktadır. Bu etkinlikler de ayrıca, bilgisayar ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ilerlemelerin bir sonucu olarak, öğrencinin birincil bilgiye kendisinin ulaşmasının ve yapılandırmasının sağlanması hedeflenmektedir. Bu etkinliklerde belirtildiği gibi öğretmen, öğrenciye sadece yol gösteren ve kaynaklık eden bir rehber konumundadır.

Etkinliklerin ayrıca öğrenme – öğretme sürecinde, öğrencilere istendik davranışlar kazandırmada büyük öneme sahip olması söz konusudur. Çünkü sonuçta bilinmektedir ki, öğrencilerle etkili bir iletişimin sağlanması, uygun bir yöntem ve bu yöntemin izin verdiği etkinliklerin seçilmesi ile mümkün olabilecektir. Etkinliklerin seçilmesinde başarı sağlanması ayrıca, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal giriş davranışları ile zihinsel gelişim seviyesinin ve motivasyon düzeyinin de dikkate alınmasına bağlı olacaktır. Yöntem ve etkinliklerin belirlenmesinde, araştırma sonuçlarından faydalanılarak, hangi etkinliklerin hangi seviyeye uygun olduğunu ve hangi konuda başarı sağlanabilmesine yardımcı olacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrenme etkinliklerinin seçimini etkileyen faktörler, Demirel (2009) tarafından aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (Demirel, 2009);

1) Ulaşılabacak Hedefler:

Öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler ya da kazandırılmak istenen özellikler, kullanılacak öğrenme etkinliğinin belirlenmesinde etkilidir. Örneğin; dersin amacı, o dersin hangi yöntemle işlenmesi gerektiğini ve hangi etkinliklerin bu derse uygun olduğunu belirleyecektir. Duyuşsal davranışların geliştirilmesi amaçlanan bir derste, “rol oynama” ve “örnek olay incelemesi” yöntemlerine endeksli etkinliklerin kullanılması fayda sağlayacaktır. Bunun gibi, bilişsel alanda kazandırılması gereken bir davranış

ile farklı analiz seviyelerinin kazandırılmasına dayanan bir davranışın da, farklı yöntemlere ve etkinliklere ihtiyaç duyması söz konusu olacaktır.

2) Öğretmenin Yöntem Konusundaki Becerisi:

Öğretmenler, kişilik yapılarına göre bazı yöntemlere ve etkinliklere daha yatkın olabilirler. Bu nedenle öğretmen, bu etkinlikler konusunda kendisini geliştirmeli ve konunun yapısına göre etkinlikler belirlemelidir. Öğretmenin iletişim becerisi ve değerleri de, etkinliklerin belirlenmesinde ve uygulanmasında etkili olacaktır.

3) İçeriğin Yapısı:

Bazı konular, bazı yöntemlerle ve bu yöntemlere uygun etkinliklerle işlenmeye daha uygun olabilir. Örneğin; Beden Eğitimi dersi için “gösteri yöntemi” ve buna uygun etkinlikler, Tarih dersi için ise “anlatım yöntemi” ve buna uygun etkinlikler tercih edilebilir.

4) Süre ve Maliyet:

Maliyet ve süre, yöntemin ve dolayısıyla da etkinliklerin belirlenmesinde etkili olacaktır. Örneğin; “anlatım yöntemi” ve “soru - cevap yöntemi” ve buna uygun etkinlikler için ek bir maliyete gerek yokken, “gezi - gözlem yöntemi” ve buna uygun etkinlikler için maddi destek gerekecektir. Aynı şekilde, bazı yöntemler ve bu yöntemlere uygun olarak gerçekleştirilen etkinlikler daha fazla süre gerektirmektedir. Örneğin; “grup tartışması yöntemi” çerçevesinde uygulanan etkinliklerde, programda verilen sürenin gözetilmesi yerinde olacaktır.

5) Kullanım Kolaylığı:

Öğretim etkinliklerinden bazıları, daha fazla çalışma gerektirebilir. Bu durum ise, öğretmenin zorlanmasına neden olabilecektir. Bu nedenle de öğretmenler, daha kolay yöntemlerin ve etkinliklerin seçilmesi yoluna gidebilmektedirler.

6) Öğrenci Sayısı, Derslik ve Büyüklüğü:

Çağdaş öğretim yöntemlerinin ve bu yöntemlere uygun düşen etkinliklerin kullanılabilmesi için, sınıflardaki öğrenci mevcutlarının düşük olması sağlanmalıdır. Örneğin; 10 ya da 15 kişiden oluşan bir sınıfta “rol oynama yöntemi” ya da “örnek olay incelemesi yöntemi” çerçevesindeki etkinliklere yer verilebilir. Ancak sayı arttıkça, daha klasik etkinliklerin kullanılması zorunluluğu ortaya çıkacaktır. Dersliklerin yapısı ile sıraların dağılışı / dizilişi de etkinliklerin belirlenmesinde etkili olacaktır.

7) Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeyi:

Öğrencilerin konu hakkındaki bilgi seviyeleri de, seçilebilecek etkinlikleri etkileyecektir. Örneğin; konu hakkında hiçbir bilgi sahibi olmayan bir grupta, “tartışma yöntemi” çerçevesinde etkinliklere yer verilmesi, amacına tam ulaşmayan bir uygulama olacaktır.

8) Öğrenme Stilleri:

Öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı olması da göz ardı edilmemelidir. Bu nedendir ki, sınıf ortamındaki öğrencilerin öğrenme stillerinin, etkinliklerin belirlenmesinde göz önünde bulundurulması yerinde olacaktır.

9) Dersin Farklı Zamanlarında Farklı Etkinliklerin Kullanılması:

Öğretmen, dersin konusuna bağlı olarak, dersin farklı zamanlarında farklı etkinlikler kullanma yoluna gidebilir.

10) Öğretmen Öz – Yeterliği:

Öğretmenin, alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi konusundaki öz - yeterlik algısı da, etkinlikleri belirlemede etkili olacaktır.

Tüm bunların haricinde, öğretmenin farklı etkinlikler kullanması gerekliliği ya da etkinliklerin belirlenmesini etkileyen faktörler, şu şekilde ifade edilebilir;

- Her etkinlik, her öğrenci için uygun değildir.
- Her etkinlik, her öğrencinin ilgisini eşit düzeyde çekmeyecektir.
- Bir etkinlik, tek başına bütün konuların öğrenilmesi için yeterli olmayacaktır.
- Bir etkinlik, bütün hedeflere ulaşılabilmesini sağlamada yeterli olmayacaktır.

1.1.3.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Uygulanabilecek Öğrenme Etkinlikleri

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan bir öğretmen, öğrenenleriyle işbirliği içerisinde aşağıda verilen etkinlikleri gerçekleştirebilmelidir;

- **Öğrenenin özerkliği ve girişimleri desteklenmelidir.**

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen, öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili olarak daha fazla sorumluluk almalarını destekler. Çünkü özerk öğrenenler; kişisel amaç ve yaklaşımlarını kendileri belirlerler, öğrenilecek bilgiler arasındaki ilişkileri kendileri ararlar, bu ilişkileri bulabilmek için sorular sorup yanıtlarını oluştururlar ve sonuçlarını kendi aralarında tartışır. Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yönlendirebilmeleri için, onlara daha fazla sorumluluk ve denetim olanağı verilmesi gerekmektedir. Öğretmen; bu süreçte öğrenenin belirli bilgileri belirli biçimde öğrenmesi için, yönlendiren biri değil, öğrenenin kendi öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek üzere seçtiği yolda, ona yardım ve rehberlik eden biri konumunda olmalıdır (Abbout ve Ryan, 1999).

- **Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra, ham veriler ve birincil bilgi kaynaklar kullanılmalıdır.**

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'na göre öğrenme, gerçek sorunlara geçerli çözümler arama etkinliğinin bir sonucu olarak görülür. Bu nedenle, öğretimde öğrenenin sorunu çözmek amacıyla kullanabileceği, etkileşimde bulunabileceği, üzerinde düşünmesini, anlamlandırmasını ve yorumlamasını gerektiren ham verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanmak gerekmektedir. Öğrenenlerin, eldeki soruna sağlıklı çözümler oluşturabilmeleri için, öğretim sırasında belirli bir konuyu yalnızca tek bakış açısından ele alan kaynak ya da materyalleri kullanmak yeterli değildir. Bu, hem öğrenenlerin aynı konuya ilişkin farklı bakış açılarını tam anlamıyla öğrenememelerine, hem de sunulan bakış açısıyla sınırlı bir anlayış geliştirmelerine neden olur. Oysa yapılandırmacı öğrenmenin hedeflerinden biri, öğrenenlerin belirli

bir konuya ilişkin çoklu bakış açılarını görebilmelerini ve bu farklı görüşleri kullanarak, kendi özel anlayışlarını oluşturmalarına yardımcı olmaktır (Karal, Reisoğlu ve Günaydın, 2010).

- **Bir öğrenme görevini oluştururken; “belirlemek”, “karşılaştırmak”, “sınıflamak”, “çözümlemek” ve “oluşturmak” gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık verilmelidir.**

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmenler, bir öğrenme görevini oluştururken “saymak”, “listelemek”, “adlarını söylemek”, “bilmek” ve “tamamlamak” gibi öğrenilecek içeriğin basit biçimde ezberlenmesine yönelik öğrenme görevlerini değil; “sınıflamak”, “çözümlemek”, “belirlemek” “oluşturmak” ve “tartışmak” gibi daha üst düzeydeki bilişsel etkinlikleri içeren görevler oluşturmalarıdır. Basitçe ezberlenen bilgiler, çok kolay unutulmakta ve gerektiği zaman etkin şekilde kullanılamamaktadır. Öğretim sırasında öğrenenlere sunulan öğrenme görevleri, onların öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümünde kullanabilmelerine olanak sağlamalıdır (Mısır ve Çalışkan, 2007).

- **Bir öğrenme görevi oluşturulurken, görevin gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat edilmelidir.**

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı uygulamalarında, öğrenenlerin yerine getirmeleri gereken öğrenme görevlerinin ya da öğrenecekleri içeriğin, gerçek yaşamdaki kadar karmaşık ve ayrıntılı olması gerekir. Böylece, öğrenilecek olan bilgilerin gerçek yaşam bağlamında yer alması ve yeni bir durumla karşılaşıldığında kolayca transfer edilmesi sağlanır. Bu tür bir eğitim alan öğrenenler, yaşamda daha başarılı olurlar. Güçlükler karşısında yılmaz ve yaşama yön veren değerlerin yeniden üretilmesine katkıda bulunurlar (Karal, Reisoğlu ve Günaydın, 2010).

- **Bir öğrenme görevi oluşturulurken, görevin doğrudan parçalara ayrılması yerine, bütüncül olarak tasarlanması söz konusu olmalıdır.**

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmenler, sunacakları konuların düzenlemesini; gerçek ve karmaşık sorunlar, düşündürücü ayrıntılar ve hatta karşıt durumlar bağlamında yaparlar. Bunun nedeni; öğrenilecek bilgi ya da düşünceler ne kadar bütüncül bir yapı içerisinde sunulursa, öğrenenlerin de o konuyu o denli kapsamlı ve bütünsel olarak öğrenmelerinin sağlanmasıdır. Geleneksel uygulamalarda, içerik çoğunlukla bir bütün olarak değil, küçük birimlere ayrıştırılarak ve tekil parçalar üzerine odaklanılarak sunulur. Dolayısıyla öğrenenler, sunulan parçalardan kendilerince anlamlı bir bütün oluşturmada zorlanırlar. Bu da, içerik öğelerinin birbirinden kopuk ya da yalıtılmış biçimde öğrenilmesine ve aralarındaki ilişkiler ya da karşılıklı etkileşimleri içeren bütünlüğün kavranamamasına neden olur (Abbott ve Ryan, 1999).

- **Ders, öğrenen tepkilerine göre yönlendirilmeli ve gerekli olduğundan öğretim stratejileri ve içerik değiştirilmelidir.**

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan bir öğretmen; öğrenenlerden gelen tepki ya da isteklere göre dersinin akışını değiştirebilir. Sınıfın ilgilenmediği bir konuyu, ortadaki ilgisizliğe karşın aynı biçimde sunmada ısrar etmek yerine, öğrenenlerin daha çok ilgi duydukları noktalara ağırlık verip, pek ilgi duymadıkları konuları gerektiğinde erteleyerek, öğrenenlerin ilgisini ve derse katılma isteklerini canlı tutmak olanaklıdır (Mısır ve Çalışkan, 2007).

- **Öğrenilecek konuyla ilgili görüşler, öğrenilenlerle paylaşılmadan önce, öğrenenlerin o konuya ilişkin görüşlerinin ve bakış açılarının ne olduğu belirlenmelidir.**

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen; işlenecek konularla ilgili olarak öğrencilerin görüşlerini belirlemeden önce, doğrudan kendi sahip olduğu görüş ve bilgileri sunmaya kalkarsa, öğrenenlerin kişisel görüşlerini

birbirleriyle paylaşıp üzerinde düşünmeleri sağlanamaz. Bu gibi durumlarda çoğu öğrenen, öğretmenin görüşlerini “doğru yanıt” olarak benimser. Böylece, öğrenenlerin kendi görüşlerini ifade etmeleri ve daha sonra da kendilerine özgü bir düşünce geliştirmeleri engellenmiş olur. Dahası, öğretmenin öğrenenlerin konuya bakış açılarını bilmesi, öğrenenlerin düşünce biçimlerine ilişkin ipucu sağlar. Öğrenenlerin ne düşündüğünü ve nasıl düşündüğünü anlayan bir öğretmen; öğrenenleri hangi etkinliklere yönlendirmesi gerektiğini, öğretimi hangi bağlamda ve nasıl daha anlamlı hale getirebileceğini kolaylıkla belirleyebilir. Özellikle başlangıçta karşılaşılan hatalı ya da eksik bakış açıları, öğretimin nereden başlatılabileceği ve hangi noktalara ağırlık verilmesi gerektiği yönünde öğretmene işlevsel kanıtlar sağlar (Mısır ve Çalışkan, 2007).

- **Öğretimin başında, öğrenenlerin konuyla ilgili görüşlerine karşı nitelikte öğrenme deneyimleri sunulmalı ve olabildiğince farklı açılardan düşünceleri ve tartışmaları sağlanmalıdır.**

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı uygulanan öğrenenler; çoğu zaman öğrenilecek konuyla ilgili olarak, kendi görüşlerine sıkı sıkıya bağlıdırlar ve bu görüşler, eksik ya da yanlış bilgilenmeye de dayalı olabilir. Öğretmenlerin, doğrudan kendi görüşlerini sunarak, öğrenenlerin zihinlerindeki görüşleri / düşünceleri değiştirmeleri oldukça zordur. Bu nedenle de öğretmenler, öğrenenlerin görüşlerine karşı örnekler sunarak, benzerlikleri ve farklılıkları vurgulayarak, uzlaşmacı ya da yeniliğe açık tutumları özendirerek, öğrenenlerin kendi görüşleri üzerinde yeniden düşünmelerine ve yeni bir görüş oluşturmalarına önderlik edebilirler. Bu şekilde de öğrenenler, bir konuda birden fazla doğrunun olabileceği yönünde esnek ve ılımlı bir tutum geliştirebilirler (Abbott ve Ryan, 1999).

- **Öğrenenlerin ilgilerini çekecek sorular ortaya atılmalıdır.**

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmenler; öğrenenlerin öğrenmeye karşı ilgilerini sağlamak üzere, onların ilgilerini çekecek sorular bulup ya da oluşturup, öğretimi bu sorunların çözümlenmesi yönünde gerçekleştirirler.

Öğrenenlerin konuya ilgisinin sağlanması, öğretmenin oluşturacağı sorun durumunun, öğrenenlerin ne derece ilgisini çekeceğiyle yakından ilişkilidir. Öğrenenlerin ilgisini derse çekecek iyi bir sorun, hem öğrenenin çözüm için geçerliliği sınanabilir bir yargıda bulunmasını gerektirmeli, hem de sorunun çözümü için tek doğru yol yerine, birden çok çözüm seçeneğinin kullanılabilmesine olanak tanıyacak kadar karmaşık ve çok yönlü olmalıdır (Karal, Reisoğlu ve Günaydın, 2010).

- **Öğrenenlerin, hem öğretmenle hem de diğer öğrenenlerle diyalogu desteklenmelidir.**

Öğrenenlerin, sunulan içeriğe ilişkin düşünce ve görüşlerini değiştirmenin ya da güçlendirmenin en etkili yolu, düşüncelerini toplumsal yaşam içerisinde paylaşımlarına izin vermektir. Sınıf ortamında öğrenenlere, kendi görüş ve düşüncelerini anlatma ve arkadaşlarının düşüncelerini dinleyerek, bunlar üzerinde düşünme olanağı sağlanmalı ve bireysel düşüncelerini, toplumsal olarak sınavabilmeleri için uygun ortam yaratılmalıdır. Bunun için de öğrenenler, sınıf ortamında hem öğretmenleri ile hem de arkadaşları ile rahatça diyalog kurabilme imkânına sahip olabilmelidir (Karal, Reisoğlu ve Günaydın, 2010).

- **Öğrenenlere; açık uçlu, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sorularak, konuyu araştırmaları desteklenmeli, aynı zamanda öğrenenleri kendi arkadaşlarına sorular sormaya özendirilmelidir.**

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmenler; öğrenenlerin işlenecek konuya ilişkin kendi görüşlerini oluşturabilmelerini desteklemek üzere, karmaşık ve düşündürücü soruları kullanırlar. Öğrenenlere yöneltilen bu tür soruların yanıtı, bilgilerin basitçe ezberlenmesini değil, çok yönlü düşünerek öğrenen tarafından geliştirilmesini gerektirmelidir. Bu tür soruların, çoğu zaman birden çok yanıt olabilir ve öğrenenlerin bir yanıt geliştirebilmeleri için, konuyu kapsamlı ve geniş bir biçimde araştırmaları gerekebilir. Bu nedenle unutmamak gerekir ki, her

soru öğrenmeye katkıda bulunmaz ve yalnızca derinlemesine bilgi işleme gerektiren sorular öğrenme açısından değer taşır (Karal, Reisoğlu ve Günaydın, 2010).

- **Öğrenenlere bir soru yöneltildiğinde, olası bir yanıt üzerinde düşünebilmeleri için yeterince bekleme süresi tanınmalıdır.**

Çoğu öğrenen, sınıf ortamında sorulan sorulara zihninde yanıt ararken, yanıt, öğretene ya da başka bir öğrenen tarafından verilmiş olabilir. Bu nedendir ki, öğrenenlerin sorulara yanıt vermek üzere zihinlerindeki bilgileri işlemek için zamana gereksinim duymaları söz konusudur. Anında yanıt isteyen bir öğretmen, düşündürücü ve karmaşık sorular ortaya attığında, öğrenenlere yeterli düşünme zamanı vererek, onların yanıtı bulmak üzere zihinsel yatırım yapmalarına ve katılımlarına olanak tanınmalıdır (Mısır ve Çalışkan, 2007).

- **Öğrenenlere, sunulan bilgiler arasında ilişki kurabilmeleri ve çeşitli görüşleri birbirleriyle karıştırmamaları için zaman verilmelidir.**

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen; öğrenenlerin konuyla ilgili bilgileri arasında bağlantılar kurabilmeleri için yeterli zaman ve araç - gereci sağlar. Bu yolla öğrenenler; farklı görüşleri birbirleriyle karşılaştırır, benzer ve karşıt yönleri belirler ve sonuçta bütüncül bir şekilde, konuya ilişkin kendi görüşlerini geliştirirler. Bilgiler öğrenene, birbirleriyle ilişkilendirilmeden ardışık biçimde sunulup geçilemez. Öğrenenden beklenen, öğrenme sırasında karşılaştığı yeni bilgileri, hem kendi aralarında hem de önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle anlamlı bir şekilde ilişkilendirmesidir. Bu ise, çaba ve zaman isteyen bir etkinliktir (Mısır ve Çalışkan, 2007).

- **Öğretim sırasında, “Öğrenme Döngüsü Modeli (keşfetme, kavramı tanıma ve uygulama)” kullanarak, öğrenenlerin doğal merakını beslemelidir.**

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen, bu süreçte aşağıdaki aşamaları gözeterek hareket etmelidir (Sabancı, 2009);

- **Öğretmen bu aşamada;** öğrenenlerin konuya karşı merakını uyandırmak ve dikkatini çekmek üzere, önce araç ve gereçlerle öğrenenlerin etkileşimini sağlar ve öğrenenler, araç – gereçlerde yer alan konulara ilişkin sorular ve görüşler oluştururlar / keşfederler.
 - **İkinci aşamada öğretmen;** öğrenenlerin kendi oluşturdukları sorulara ve geliştirdikleri görüşlere odaklanarak dersi işler; ilgili kavramları ya da terimleri verir veya kavramlar tanıtır.
 - **Son aşamadaki etkinlikler;** öğrenenlerin, üzerinde çalışılan kavramlara ilişkin yeni bir bakış açısı ve görüş geliştirmelerine yardımcı olacak yeni sorunlar ve durumlar üzerinde sürdürülür / uygulanır.
- **Öğrenenlerin başarısı, öğrenme bağlamına göre değerlendirilmelidir.**

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen; öğrenenlerin ezberleme yeteneklerine dayalı olarak, belirli bir konuya ilişkin ne bildikleri üzerinde değil, daha çok performans ve düşünme süreçleri üzerine odaklanır. Bu nedenle de öğretmen; ölçüt – dayanaklı, yani neyin başarılı olarak kabul edileceğini önceden belirleyen ve tek doğrulu sınavlardan çok, gerçek durumlara dayalı sorun çözme becerilerini ölçen performans değerlendirme yaklaşımlarını kullanır. Bu tür bir değerlendirmede bulunmanın amacı; öğrenenlerin sınav sorularına doğru yanıt verip vermediklerini belirlemekle sınırlı değildir. Amaç, bunun çok ötesinde, öğrenenlerin

konuları nasıl anladıklarını ve önceki düşüncelerinden farklı ne tür yeni düşünceler oluşturduklarını belirlemektir (Martin, 1998).

Bu çerçevede değerlendirme etkinlikleri, yalnızca öğretimin ortasında ve sonunda uygulanan sınavlarla değil, tüm öğretim boyunca sürer ve yalnızca sınavlarla değil; gözlem, görüşme, tartışma ve öğrenme etkinlikleri sırasında öğrencilerce oluşturulan tüm yaratıları (raporlar, notlar, çizimler, ödevler, proje çalışmaları, resimler, bültenler, koleksiyonlar vb.) içeren dosyaların değerlendirilmesini de kapsar. Bu yapıldığında, daha geniş ve ayrıntılı bir değerlendirmenin de yapılması sağlanmış olur. Daha da önemlisi; bireysel gelişim, yaratıcı etkinlik ve toplumsal sorumluluk bilinci özendirilmiş olacaktır. Bu da, her öğrenenin kendi çabaları hakkında geribildirim alması demektir. Burada dikkat edilmesi gereken temel nokta, geribildirim ne kadar ayrıntılı ve değişik bağlamlara dayalı olursa, yararlanma düzeyi de o kadar artacaktır (Martin, 1998).

1.1.3.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Tasarlanması ve Uygulanması

1.1.3.4.1. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Özellikleri ve Öğeleri

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” anlayışıyla düzenlenen bir öğrenme ortamında öncelikle kabul edilen ilke, eğitimin doğrusal olmadığı, tersine döngüsel olduğudur. Dahası, eğitim parçalardan bütüne doğru değil, bütünden parçalara gidilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Eğitimde kullanılan konuların, bölümlere / parçalara ayrılması ve bu ayrı bölümlerin / parçaların öğrenilmesi sonucu tam öğrenmenin gerçekleşebileceği ve bütüne ulaşılacağı görüşü ise, öğrenenleri de “sosyal atomlar (bölümler ya da parçalar)” olarak gören pozitivist görüşten doğar ve uygulanır (Özden, 2002).

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'na göre ise; bütünden parçalara gidilir ve parçalardan, bütündeki anlamların anlaşılması beklenmez. Yapılandırmacılık tüm dengeli destekler. Öğrencilerin dünya ile ilgili içsel olarak oluşturdukları

anlayışları vardır ve yeni bir bilgi ile karşılaştıklarında, onu sahip oldukları bilgiden doğan anlayışlarıyla değerlendirirler ve anlayışlarını değiştirip geliştirirler. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nın uygulandığı sınıflarda, öğretmenler öğrenenlerin genel kavramları anlamaları için fırsat yaratırlar. Öğrenenlerin kendi kavramlarını gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri için çelişkileri, soruları ve kavramları tartışmaları için araştırma imkânları yaratır ve yeni kavramlar sunarlar (Özden, 2002).

Aşağıda Tablo 1.1.'de, geleneksel sınıf ortamı ile yapısalıcı sınıf özelliklerinin bir karşılaştırması yapılmaktadır.

Tablo 1.1. Geleneksel Sınıf Ortamı ile Yapısalıcı Sınıf Özelliklerinin Karşılaştırılması

GELENEKSEL SINIF ORTAMI	YAPILANDIRMACI SINIF ORTAMI
Program, parçadan bütüne doğru ve bazı temel becerileri vurgulayacak şekilde kurgulanmıştır.	Program, bütünden parçaya doğru ve genel kavramları vurgulayacak şekilde yapılandırılmıştır.
Belirlenmiş programa katı şekilde bir şekilde uyulur.	Öğrencilerden gelen sorular programı şekillendirir.
Program çalışmaları, ağırlıklı olarak ders ve alıştırmaya kitaplarına dayanır.	Program çalışmaları ağırlıklı olarak, birincil kaynaklara ve beceri geliştirmeye dayalı materyallere dayanır.
Öğrencilerin zihni, öğretmen tarafından doldurulması gereken boş bir levha olarak görülür.	Öğrenciler, dünya hakkında yaratıcı fikirlere sahip düşünürler olarak algılanır.
Öğretmenler, genel olarak öğretici bir tavırla davranırlar ve bilgi yayma kaynağı olarak değerlendirilirler.	Öğretmenler, genel olarak etkileşimli bir tavır sergilerler ve öğrenci ile çevre arasında aracı rolündedirler.
Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeleri gerektiğine inandıkları tek doğru cevabın arayışındadır.	Öğretmenler, sonraki derslere veri oluşturmak amacıyla ve sahip oldukları kavramları anlayabilmek için, öğrenmeye çaba gösterirler.
Öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenden bağımsız bir süreç olarak görülür ve genel olarak testler yoluyla değerlendirme yapılır.	Öğrencilerin değerlendirilmesi, öğrenme süreci ile iç içedir. Değerlendirme, öğretmen tarafından ve öğrencilerin dersteki etkinliklerinin gözlenmesi, ortaya koydukları sergi ya da ürünlerin değerlendirilmesi yoluyla yapılır.
Öğrenciler, öncelikle yalnız çalışırlar.	Öğrencilerin grupla birlikte çalışmaları esastır.

(Kaynak: Sabancı, 2009)

Öğretmenler, öğrenenlerin bakış açılarına değer verirler ve bunu amaç olarak belirlerler. Öğrenileni ve öğrenenlerin fikirlerini tartışmaya açarlar, öğrenenlere göre anlamlı sorunları tartışır, dersleri genel kavramlar ve büyük fikirler çerçevesinde şekillendirirler ve öğrenenleri günlük eğitim bağlamı içerisinde değerlendirirler. Geleneksel sınıflarda; bilgi vermek, ders kitabında bir bölümü okumak, dersleri tek doğru üzerine kurmak, sınavları değerlendirmek ve öğrencileri, aynı düşünme şekline sahip boş sayfalar gibi düşünmek daha kolay olabilir. Ancak, öğrenenlerin düşünen ve sorun çözebilen bireyler olmaları isteniyorsa, onlara eğitim süreçlerinde bunlar için olanak sağlanmalıdır. Hayatları boyunca karşılaşacakları karmaşık, çelişkili, çoklu gerçeklik ve doğrularla nasıl mücadele edecekleri, öğrenenlere eğitim sürecinde öğretilmelidir (Özden, 2002).

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'na göre insan; dünyadaki deneyimleri hakkındaki anlayışını, anlamak için gerekli olan araçları arayarak oluşturur. Sınıf içerisindeki etkinliklerin de, bu anlayışları dile getirmek için gerekli olan araçların arandığı ortamları oluşturmaları gerekir. Bireyler, kendilerine anlamlı gelmeyen nesnelere ve fikirler hakkında düşünmezler, bunları ya sahip oldukları düşünme yapıları ile değerlendirirler ya da ellerinde başka araçlar varsa, bunların ışığında değerlendirip, yeni düşünüş şekilleri oluştururlar. Her iki durumda da, yabancı olan ile ilgili "alımlama" ve "yorumlar" birleşik bir şekilde işlem görür (Mısır ve Çalışkan, 2007).

Örneğin; su ile ilgili deneyimleri, içme ve yıkanma suyu kavramlarıyla sınırlı olan bir kişinin, denizdeki suyla karşılaşması düşünüldüğünde, bu kişinin deniz suyunu tattığında ve tadının farklı olduğunu anladığında, su ile ilgili yeni bir kavram oluşturması ya da bunu reddetmesi gerekecektir. Her iki durumda da bu bilgi, ne kendisinden, ne de su nesnesinden kaynaklanır. Kişinin deneyimleri ve deniz suyu nesnesinin birlikte aynı eylemde buluşması sonucu meydana gelir. Bu şekilde, bu kişi su ile ilgili yeni bir kavram geliştirmiş olur ve su ile ilgili yeni ve öncekinden daha farklı bir düşünce şeması oluşturur (Sabancı, 2009). Bu bağlamda öğretmenler, öğrenenlere sınıf ortamı içerisinde, dünyanın deneyim zenginliğini ve onların kendi

sorularını sorabilmeleri için gerekli olan gücü, kendi cevaplarını aramaları gerektiği anlayışını ve dünyanın karmaşık bir ilişkiler ağı olduğu anlayışını vermelidirler.

Geleneksel sınıf ortamında gerçekleşen iletişimlerde, öğretmenin konuşması baskın bir rol üstlenir, çünkü öğretene bilgi vermek durumundadır. Bu iletişimin diğer baskın tarafı ise, ders kitabıdır. Dolayısıyla öğrenen, kendi yaratma sürecine girmez ve sadece ders kitaplarındaki kavramları tekrarlar. Bu sürece kendi düşüncelerini katmak istediğinde ise, bu sefer kendi düşünme şekli doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmekte ve bu da, öğrenenin sınıf toplumu içerisinde risk almasını engellemekte ve tek doğrulu bir bağlam içerisinde farklılığa yer verilmemektedir. Buna ek olarak; öğrenene, kendi varlığının dışında belirlenmiş ve onun da bilmesi ve öğrenmesi gereken bir dünya olduğu görüşü yerleştirilmektedir. Kendi yaratıcılığı ve düşünme şekilleri yok farz edilmektedir (Sabancı, 2009).

Bu tür öğrenenin gereksinimlerin göre yapılmayan bir eğitimde, başarı ve başarısızlık en temel ölçüt olarak kabul edilmekte ve sınıf ortamında öğrenilen bilginin, öğrenen tarafından gerçek hayatta ne kadar kullanılabildiği sorgulanmaktadır. Böyle durumlarda, değerlendirmenin sınavlar ve testler aracılığıyla yapılması, öğrenenlerin amaçlarına ulaşmak için kısa zamanda işe yarayacak yolların, kuralların ve hafızanın çok önemli olduğu düşüncesi yerleşmiş olur. Öğrenenlerin; bağlam, gerçeklik, bütünlük bilinci ve derin anlayışlarını geliştirmesi önemsiz gibi görülür. Ancak belirli bir sınavda işe yarayan yolların, birkaç ay sonra öğrenenlere sorulması ve bunların hatırlanması, uygulama arasındaki ilişkinin ne yönde olabileceği düşünülmemektedir.

Dewey'e (1966) göre; öğrenenlerin sınıf ortamına getirdikleri doğal merak ve enerjinin, Aquino'lu Thomas'nın ifadesiyle "kısa dönemli zevkler için harcanması" doğru olmayacaktır. Bu doğal merak ve enerjinin, öğrenenlerin hayatları boyunca yaşanabilecekleri düşünme şeklinin geliştirilmesine yatırılması daha akılcı olacaktır. Öğrenenler, yetişkinler gibi öğrenmek için gerekli olan merak, araştırma isteği, sorgulama, düşünebilme yeteneği ve gerçek sorunları çözebilme güdüsü gibi araçlara sahiptir (Mısır ve Çalışkan, 2007).

Öğrenenlerin gelişimsel yetileri de, bu süreçteki diğer önemli bir etken olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler, öğrencilerin katkılarının da farkında olmalıdırlar. Bu gelişim, oluşturma / yapılandırma kavramına da açıklık getirmektedir. Hiçbir şey yoktan var olmaz; bilgi de bu şekilde, ön deneyimlerin oluşturduğu düşünme şekillerinin değişmesi, etkileşmesi ve birleşmesiyle oluşur.

Geleneksel sınıflarda öğrenme, öğrenilenlerin yeni sunulan bilginin tekrarlanması ya da taklit edilmesi üzerine kuruludur. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'na göre düzenlenen sınıf ortamında ise "öğrenme"; yeni bilginin öğrenen tarafından içselleştirilmesine, tekrar şekillendirilmesine ve dönüştürülmesine dayanır. Dönüşüm, yeni düşünme şekillerinin yaratılması ile oluşur. Bu dönüşüm, ancak öğrenenin eski bilgilerini tekrar düşünmesi sonucunda oluşabilir (Özden, 2002).

Geleneksel sınıf ortamı, davranışçı eğitim anlayışı kapsamında değerlendirilir. Sınıf ortamının fiziksel özellikleri, öğrenme – öğretme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sınıfın fiziksel özellikleri kapsamında, başta sınıf yerleşim düzeni olmak üzere; aydınlatma, havalandırma, ses ve renk düzeni sayılabilir (Özden, 2002).

Yapılandırmacılık açısından sınıfın fiziksel özellikleri, öğrenci merkezli ve esnek öğrenme ortamlarını kapsayacak biçimde olmalıdır. Öğrenciler, sınıfa farklı öğrenme stil, inanç, değer ve sosyal tercihleri gibi özelliklerle gelmektedir. Bu özellikler, öğrencilerin bireysel bilgi yapılandırmalarını etkilemektedir. Örneğin; bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özellikler olarak tanımlanan öğrenme stilleri, çevresel koşullar, duyuşsal özellikler, sosyal tercihler ve fiziksel özelliklerden etkilenmektedir (Özer, 2001).

Bu nedenle sınıf yerleşim düzeni, benimsenen eğitim anlayışı ve diğer yapısal düzenlemelerin göstergesidir denilebilir (Özden, 2002). Yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir (Yaşar, 1998). Bir sınıfın yerleşim düzeni, öğrencilerin o sınıfta edilgen ya da etkin bir role sahip olup olmadıklarının bir belirleyicisidir. (Saban, 2002, s.

101) Sınıf ortamında öğrencilerin etkin olabilmesi, sınıfın esnek yapılanmaya olanak vermesiyle sağlanabilir. Bunun için de, gerektiğinde farklı yerleşim düzenleri oluşturulabilmelidir.

Sınıf yerleşim düzenleri, aşağıdaki şekilde sağlanabilir (Özden, 2002);

- Bireysel Yerleşim Düzeni – U Yerleşim Düzeni;
- Sıralı Yerleşim Düzeni;
- Küme Yerleşim Düzeni ve
- Yuvarlak Masa Yerleşim Düzeni.

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nın uygulandığı sınıf yerleşim düzenlerinin belirgin özellikleri şu şekilde ifade edilebilir (Özden, 2002);

- **Bireysel Yerleşim Düzeni'nde;**
 - Öğrencilerin tek başlarına kullanabildikleri masa ve sandalyeleri vardır.
 - Öğrenciler, öğretmenle ve kendi aralarında farklı amaçlar için bir araya gelebilirler.
 - Öğrenci merkezli bir yerleşim düzeni söz konusudur.
- **Sıralı Yerleşim Düzeni'nde;**
 - Öğrenciler sıralarda arka arkaya otururlar.

- Öğretmen merkezli bir yerleşim düzeni söz konusudur.
- Sınıftaki etkileşim genellikle çok yönlüdür.
- **Küme Yerleşim Düzeni'nde;**
 - Öğrenci – öğrenci etkileşimi yoğun olarak gerçekleşir.
 - Öğrencilerin birbirlerinin kümelerinden sorumlu oldukları, öğrenci merkezli bir yerleşim düzeni söz konusudur.
- **Yuvarlak Masa Yerleşim Düzeni ise;**
 - Öğrencilerin geniş bir masa etrafında, birbirlerini görerek ve daha kolay iletişime girerek oturdukları bir yerleşim düzeni söz konusudur.

Bu açıklamalara dayalı olarak, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'na göre, bir dersin yerleşim düzeninin belirlenmesinde aşağıdaki önerilerin dikkate alınması söz konusu olabilir (Mısıır ve Çalışkan, 2007);

- Sınıf yerleşim düzeni öğrenci merkezli olmalıdır.
- Sınıftaki masaların arasında belirli bir boşluk bırakılarak, öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine ve birbirlerinden yardım almalarına olanak sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.
- Öğrencilerin kullandıkları sandalyelerin dönerli olmasına özen gösterilmelidir. Böylece öğrenciler, öğretmenin tahtada yapacağı açıklamaları, sınıfa göstereceği örnekleri ya da sunuları, yerlerinden kalkmadan rahatça görebilmelidir.

- Sınıfta, masaların kapladığı alanın dışında da kullanılacak ortak etkinlik alanı olmalıdır.

Sınıf yerleşim düzeninin belirlenmesinde; dersin içeriği, yapılacak etkinlik türü, öğrenci sayısı, öğretim basamağı ve sınıfın fiziksel büyüklüğü gibi değişkenler belirleyici olmaktadır. McKenzie (1997), dersler için U Yerleşim Düzeni'nin daha uygun olduğunu belirtmektedir. Yurdakul (2004) da yaptığı araştırmada, yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının gerçekleştiği fiziksel ortamları üç bölümde değerlendirmiştir (Yurdakul ve Demirel, 2004);

- Etkinlik Planlama Alanı;
- Temel Öğrenme Alanı ve
- Teknoloji Desteği Alanı.

Teknoloji Desteği Alanı; bir dersliğin U Yerleşim Biçimi Düzeni'nde yerleştirilmesini ifade etmektedir. Bu yerleşim düzeninin olduğu ortamda, öğrenciler arasındaki etkileşimin arttığı ve çeşitli etkinliklerin birlikte yapıldığı ortaya çıkmıştır. U Yerleşim Düzeni'nde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmenler, rollerini daha rahat sergileyebilmektedirler. Sonuç olarak, yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının gerçekleştirildiği derslerde, U Yerleşim Düzeni'nin tercih edilmesinin hem öğretmen hem de öğrenciler için daha uygun olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamında, öğrenme ortamının özellikleri kadar ve belki de daha fazla, öğretmenin etkili olduğu söylenebilir. Bu çerçevede, çalışmanın bu aşamasında, "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Öğretmen Rolü" başlığı altında anlatımlarda / belirlemelerde bulunulacaktır.

1.1.3.4.2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Öğretmen Rolü

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, bir bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklamaya yönelik olarak ortaya konulmuş felsefi bir kuramdır ve bu yaklaşıma göre öğrenme, insan zihnindeki yapılanmalar sonucunda meydana gelmektedir. Yani öğrenme, bireyin zihninde oluşan içsel bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumda birey, dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, bu uyarıcıların aktif özümseyicisi ve uyarıcılardan davranış oluşturunucusu konumundadır. Çünkü insan zihni, tüm bilgilerin depolandığı bir yapı değil, yeni baştan inşa edildiği bir yapıdır. İşte bu nedenle de her birey, öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır.

Tüm bu anlatımlar bağlamında, yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmen, yöntem çeşitliliğini tercih etmeli ve aşağıda verilen öğretim stratejilerine daha fazla yer vermelidir (Saban, 2004);

- Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme
- Proje Temelli Öğrenme
- İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve
- Örnek Olay İncelemesi gibi.

Ancak bu çerçevede öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rehber, bir yardımcı ya da bir kılavuz olma niteliğine kavuşabilecektir.

Sınıf ortamında “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” doğrultusunda hareket eden bir öğretmen ile geleneksel sınıf ortamındaki bir öğretmenin rolleri farklılık göstermektedir. Geleneksel sınıf ortamında öğretmen, kitaplardan ya da çeşitli bilimsel kaynaklardan aldığı bilimsel bilgileri öğrencilerine aktarmakta; ancak

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nda, surum neredeyse bunun tam tersi olarak gerçekleşmektedir. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen; öğrencilerin sordukları sorulara direkt cevaplar vermek yerine, öğrenciyi düşünmeye sevk ederek, öğrencilerin araştırarak bilgiye ulaşmalarını sağlamaktadır (Bağcı – Kılıç, 2001).

Sınıf ortamında Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmenin rollerini, Brook & Brooks (1999) şu şekilde sıralamıştır (Bağcı – Kılıç, 2001);

- **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen, öğrenci anatomisini destekler ve kabul eder.**

Yani, öğrencinin öğrenme ve öğretme ortamlarında bağımsız ve bilinçli roller almasını destekler. Herhangi bir konunun öğrenilmesinde, öğrencinin bilimsel olarak düşünüp farklı değerler ortaya koyabilmesi adına, öğretmenin öğrenci farklılıklarının bilincinde olması gerekmektedir.

- **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen, gerçek bilgileri ve güncel kaynakları kullanır.**

Diğer bir ifadeyle öğretmen, çağdaş gereksinimleri takip eder ve sınıf ortamına getirir. Ders konuları hayatın bir parçası olduğundan, öğretmen konuların daha anlaşılır ve kalıcı olmasını sağlamak adına, bunları güncel olaylarla ve örnek konularla desteklemelidir.

- **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen; bilişsel olan tanımlama, analiz, tahmin ve düşünme kavramlarını / süreçlerini temel alır.**

Bu süreçlerin ana amacı, öğrenmeleri hafızada etkili olarak yapılandırmaktır. Bunun için de öğrencilere ders anlatılırken, onların düşüncelerine önem verilmeli ve

konuyla ilgili görüşleri değerlendirilmelidir. Çünkü öğrenci, kendi beceri ve yetenekleri ile öğrenince, öğrenilenlerin yapılandırılması daha kolay olmaktadır.

- **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen; öğrencilerin dersleri yönlendirmesini, yeni yöntemler uygulamasını ve alternatif konular önermesini kabul eder.**

Öğretmenin bu yaklaşımı kullanmasının amacı, öğrencinin kendi öğrenme ihtiyaçlarını etkin olarak karşılamak istemesidir. Bir dersin her konusu farklı bir olayı açıklamakta olup, öğrencilerin bu olaylara ilgileri ve ihtiyaçları da birbirlerinden farklı olabilmektedir. Öğretmen, bu öğrenci farklılıklarını göz önünde bulundurup, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklı yöntem ve teknikler ile dersi desteklemelidir.

- **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen; kendi bilgilerini paylaşmadan önce, öğrencilerin konuları anlayış biçimlerini ortaya çıkarmaya çalışır.**

Yani öğretmen, öğrencinin yeni bilgileri hafızasında nasıl yapılandırıldığını belirler. Öğrenci derste bilimsel bilgileri öğrenirken, bu yeni bilgileri eski bilgilerin üzerine inşa etmektedir. Bu nedenle de öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin farkında olmalıdır.

- **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen; öğrencilerin, öğretmeni ve diğer arkadaşları ile diyaloga girmesini destekler.**

Bu yolla kurulacak olan iletişim kanalı ile bilgiler etkili olarak yayılabilir ve yapılandırılabilir. Öğrencilerin, çok farklı düşüncelerin olduğunu anlamasına da yardım eder.

- **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen, öğrencilerin kendi aralarında açık uçlu sorular sormasını destekler.**

Bu çerçevede, öğrenci merkezli öğrenme – öğretme faaliyetleri gerçekleştirilmiş olur. Öğretmen; öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilimsel bilgileri kendi hafızalarında yapılandırıp organize edebilmeleri için otorite figürü olmamalı, öğrencilerin aktif rol almalarını sağlamalı ve sınıf içerisinde öğrencileri, birbirlerini düşünmeye sevk edecek sorular sormaya yönlendirmelidir.

- **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen, öğrencinin kendi kendine sorumluluk alma duygusunu destekler.**

Öğretmen, içsel olan bu davranışın, öğrenciler tarafından geliştirilmesine yardım eder. Herhangi bir dersin her konusunun bilimsel bir süreç gerektirmesi dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerin bilim adamı gibi araştırma ve inceleme yapmalarını desteklemeli ve bu şekilde de, sorumluluk duygularının gelişmesine yardımcı olmalıdır. Çünkü öğrencide sorumluluk duygusunun gelişmesi, kendini geliştirme adına da önem taşımaktadır.

- **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen; öğrencilerin tartışma grupları oluşturmalarını ve hipotez geliştirmelerini sağlayacak deneyimler kazanmasını destekler.**

Bu uygulamada, öğrencinin ihtiyacı olan bilgileri öğrenmesini sağlamak adına ilgili gruplar oluşturulur ve sorunlar ile ilgili çözüm yöntemleri geliştirilir. Uygulamada ayrıca, bilgilerin bilimsel olarak ele alınması gerektiğinden ve öğrencilerin bu bilimsel bilgilere öğretmen rehberliğinde kendilerinin ulaşması amaçlandığından, onların çalışma yapabilecekleri uygun gruplar oluşturulmalı ve kubaşık öğrenmeye (işbirliğine dayalı öğrenmeye) imkân sağlanmalıdır.

- **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen, sorular sorulduktan sonra cevap verilebilmesi için bir bekleme zamanı kullanır.**

Bu yaklaşım, öğrencilerin düşünme imkânı bulabilmesini ve yeni yöntemler geliştirebilmesini sağlar.

- **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen; öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini ve konular arası ilişki geliştirmelerini sağlar ve bunun için uygun zamanı verir.**

Ders konuları birbirleriyle yakın ilişkili olduğundan, öğretmen öğrencileri ile diğer konularla ve hatta diğer dersler ile bağlantı kurmasına ve bu konular ve dersler arasındaki ilişkiyi anlamalarına yardımcı olmalıdır.

- **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen, öğrencilerinin doğal olan bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olur.**

Her öğrencinin ilgi alanları farklı olabilir. Bu farklılıklara rağmen ilgi alanlarının geliştirilmesi sağlanabilmeli ve öğrenciye, farklı ilgi alanlarına sahip olmanın önemi anlatılmalıdır. Bazı derslerde çok sayıda kapsamlı konunun olması, öğrencilerin bu ilgi alanlarını daha iyi anlamalarına ve geliştirmelerine imkân sağlamaktadır.

- **Öğrencilere, sürekli bilgi aktarılan bir yapı olarak bakmak yerine, onlardan kendi bilgi yapılanmalarını gerçekleştirmede aktif olmaları istenir.**

Öğrencilerin farklı yapılarda oldukları gerçeğinden hareketle öğretmenler, farklı yöntemlerle “neyi - nasıl” öğretecekleri konusunda çeşitli anlayışlara sahip olmalıdır. Günümüzün eğitim anlayışında, sınıf odaklı bir eğitim - öğretim yaklaşımı yerine, öğrencinin bilgi yapısı temel alınmaktadır. Bu yaklaşım, sanayi ve kısmen bilişim / bilgi toplumunda yaşanacak olan öğretmen merkezli bir sınıftan daha fazla,

öğrenci merkezli bir yaklaşıma geçilmesini öngörmektedir. Öğrenci merkezli sınıf; karşılıklı sosyal ilişkileri, bağımsız araştırma ve çalışmayı, yaratıcılık göstermeyi ve çeşitli öğrenme biçimlerini de dikkate alan küçük bir yapıdır.

- **Öğrenci özerkliği ve girişimciliği kabullenilir ve cesaretlendirilir.**

Öğrencilerin fikirlerine saygı duyularak, bağımsız düşünceleri cesaretlendirilir. Öğretmenler, öğrencilerin entelektüel kimlik sahibi olmalarına yardım eder. Öğrencilerin, sadece problemleri ve soruları tasarlayan değil; aynı zamanda problemleri çözen, sorulara cevap arayan / bulan, analiz edebilen ve kendi öğrendiklerinin sorumluluğunu üstlenen bireyler olmaları sağlanmalıdır.

- **Öğretmenler, öğrencilere açık uçlu sorular sorar.**

Öğretmenler, öğrencilerin açık uçlu sorular karşısında düşüncelerini sağlar ve cevaplamaları için gerekli zamanı onlara verir.

- **Yüksek düzeyde düşünme cesaretlendirilir.**

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmenler; öğrencilerinin basit ve gerçeklere dayanan cevaplar vermesinin ötesine geçmeleri konusunda teşvik edicidirler. Öğrencilerin fikirlerini savunmaları yanında, kavramları analiz ve tahmin etmeleri ve doğrularak özetlemeleri / ilişkilendirmeleri özendirilmelidir.

- **Öğrenciler, öğretmenleri ve diğer arkadaşları ile sürekli diyalog içerisindedir.**

Bu diyaloglar, öğrencilerin fikirlerinin değişmesine ve geliştirilmesine yardım etmeye yöneliktir.

- Öğrenciler, tartışmaları cesaretlendiren ve hipotezlere meydan okuyan deneyimlerle meşgul olmalıdır.

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmen, özellikle deneyimlere odaklı grup tartışmalarında, öğrencilere hipotezlerini test etmeleri için fırsatlar verir.

- Derslerde işlenmemiş veriler kullanılır.

Öğretmen derslerinde; daha önce üzerinde durmadığı konulara ve temel kaynaklara, motive edici fiziki ve çoklu etkileşimli materyallere yer verir.

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan bir öğretmen; sınıf ortamında bu rollerin hepsini aynı anda yerine getirmeyebilir. Ancak çoğunlukla bu rolleri; dersin içeriğine, öğrencilerin özelliklerine ve sınıf ortamının olanaklarına göre olabildiğince yerine getirmeye çalışır.

Yapılandırmacı öğrenme planlarında da; öğrencilerin, temel kavramlara ilgilerinin çekildiği, ön bilgilerinin açığa çıkartıldığı, problem durumu ile karşı karşıya getirildiği ve işbirliği içinde çözümler üretmelerinin, tartışmalarının, bilgi kaynaklarına ulaşmalarının sağlandığı ve bilgi, duygu ve düşünce paylaşımlarına ve kendilerini değerlendirmelerine olanak verildiği görülmektedir. Bu süreçte öğretmen, neleri öğreteceğini değil, öğrencilerin nasıl öğrenebileceklerini ön planda tutmalıdır. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına ve kendilerini değerlendirmelerine olanak verecek bireysel ya da grup etkinlikleri; özgün, gerçek yaşam problemleriyle iç içe ve birincil kaynaklardan yararlanılacak şekilde öğrencilerle birlikte tasarlanmalıdır.

Yapılandırmacı öğretmen eğitiminde de, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmeleri ve öğretim etkinliklerinde yapılandırmacı yaklaşımları kullanmaları amaçlanmaktadır. Bunun için, öğretmen eğitimi programlarında yapılandırmacı modeller uygulanarak, öğrencilerin kendi çabalarıyla yapılandırmacılığı kavramaları ve kullanmaları sağlanabilir. Öğretmen eğitimi programlarında, öğrencilere

yapılandırmacığın nasıl kazandırılacağı ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının nasıl düzenlenebileceğine ilişkin çeşitli modeller geliştirilmiş ve araştırmalar yapılmıştır (Altan, 2010).

Görülmektedir ki; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” ile işlenen derste öğretmenden ilk beklenen, öğrencilerin zihinsel yapılarının oluşmasına rehberlik etmesi ve anlama kabiliyetlerinin gelişmesine uygun öğrenme etkinlikleri düzenlemesidir. Bu bağlamda, öğrencilerin yeni görüşler oluşturmalarına ve bu görüşlerini daha önceki bilgilerine bağlamalarında öğretmenin rolü önemlidir. Örneğin; öğrenme sürecinde öğrencinin dikkati geniş kavramlar üzerine yoğunlaştırılıyorsa, daha sonra kavramların parçalara bölünerek anlaşılması sağlanmalıdır.

“Yapılandırmacı Öğrenme”, aynı zamanda aktif ve öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini de içermektedir. Öğrenci merkezli etkinliklerin gerçekleştirildiği bu süreçte öğrenciler; kendi sorularını sormaya, kendi deneyimlerini ortaya koymaya ve kendi sonuçlarına varmaya özendirilirler. Bu şekilde öğrencilerin, kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturmaları sağlanır. Bu süreçte, eğitim teknolojilerinin etkin kullanılması da önemli bir katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin bilgiye ulaşmalarının kolaylaştırılması, gözlem ve araştırma gibi etkinliklerin, bilgi teknolojisi ürünleri kullanılarak yapılmasının sağlanması da önemli noktalardandır. Çünkü eğitim teknolojilerinin öğrenme - öğretme süreçlerinde kullanılması, öğrenci ve öğretmene büyük kolaylıklar sağlayacaktır.

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nı uygulayan öğretmenin yeterlilikleri de, aşağıdaki şekilde değerlendirilebilir (Mısırs ve Çalışkan, 2007);

1) Öğrenme – öğretme sürecinde sade, anlaşılır ve akıcı bir kullanabilmelidir:

Öğrencilerin kavramları doğru bir şekilde öğrenmelerinde, öğretmenin sınıf ortamında kullandığı dil oldukça önemlidir. Öğretmenler, kullandıkları

kavramların öğrenci dünyasında, daha önceden var olmasına ya da var olan kavramlarla örtüşür olmasına dikkat etmelidir.

2) Öğrencilere hazır bilgi vermemelidir:

Öğretmenler, öğrencilerin yapılan etkinlikler ve yönlendirmelerle bilgiye ulaşabilecekleri durumlarda, direkt olarak bilgi vermez. Öğrencilerin keşfetmelerini bekler ve gerekli yerlerde rehberlik yapar. Öğretmen, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde, önceki bilgi ve deneyimlerin temel rol oynadığını biliyorsa, öğrencilerin konu hakkında ne bildiklerini dikkate almadan öğrenme olmadığının ve sadece, bilginin geçici olarak misafir edildiğinin farkındadır.

3) Öğrencilerin, hem kendileri ile hem de diğer öğrenciler ile ilişki ve etkileşim içerisinde olmalarını desteklemeli ve teşvik etmelidir:

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı uygulanan sınıf ortamında, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarında sosyal etkileşim oldukça önemlidir. Diğerleri ve özellikle akranlar, konuşma ve bilgiyi anlamlandırma süreçlerine yardımcı olmaktadır. Bunun için öğretmen, öğrencileri konuşmaya ve tartışmaya teşvik etmeli ve dersleri çoğu zaman, grup ya da işbirliğine dayalı öğrenme şeklinde sürdürmelidir. Bilgi paylaşımı ön planda olmalı ve bunun geliştirilmesine önem verilmelidir. Öğrencilerin daha fazla konuşmasını ya da derse katılımını sağlamak için sorular sorulmalı ve öğretmen konuşması en aza indirilmelidir.

4) Öğrencilerin düşüncelerini sorgulayabilmelidir:

Öğrencilerin araştırma yapmalarına ve birbirlerine sorular sormalarına uygun ortam yaratılmalıdır.

5) Öğretmen tarafından sorulan sorular, neyin bilinip neyin bilinmediğinin belirlenmesine yönelik olmalıdır:

Öğretmen; öğrenciyi motive etmek, öğrencilerde uygulama ve araştırma isteği yaratmak, öğrencilerin düşüncelerini düzenlemeye yardımcı olmak ve düşünme yeteneklerini geliştirmek, yorum yapabilmelerini sağlamak, ilgi alanlarını keşfetmek, gözden geçirmeyi (tekrarı) sağlamak, düşünme süreçlerini ortaya çıkarmak, öğrenme zorluklarını belirlemek ve değerlendirmek amacıyla sorular sormalıdır. Öğretmenler derslerinde, diğer tekniklere göre en fazla soru sorma tekniğini kullanırlar. Fakat soruların içeriği düşünüldüğünde, soruların % 93'ünün çok hızlı bir şekilde cevaplandırılması gerektiğinin düşünülmesi, bu soruların düşük düşünme becerileri gerektiren sorular olduğunu göstermektedir.

Yapılandırmacı öğretmen eğitimcisinden de, yapılandırmacı roller beklenmektedir. Yapılandırmacı öğretmen eğitimcisi; işbirliğini, yansıtıcılığı, katılımcılığı ve disiplinler arası hareket etmeyi gerektiren rolleri üstlenmeli ve böylece demokratik uygulamalara olanak vermelidir. Öğretmenin; uzman olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenmeye yardım eden ve destekleyen rolü ön plana çıktığından; öğretmen eğitiminde öğrencilerin, etkin öğrenmenin önemini daha fazla kavramalarına ve uygulayabilmelerine olanak verilmesi gerekmektedir.

1.1.3.4.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Öğrenci Rolü

Öğrenmenin kontrolü bireydedir. Öğrenci, öğrenmeye öğretmeni ile birlikte yön vermek durumundadır. Öğretmenlerin önceki yaşantıları, öğrenme stilleri, bakış açıları ve hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenmelerine yön veren etmenlerdir. Öğrenen, kendi kararlarını kendisi alır. Birey, zihinsel özerkliğini kullanarak, öğrenme sürecinde etkin rol almak için, eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim kurar ve fikirleri tartışır. Öğrenen, öğrenme ortamlarındaki öğretici sorularıyla diğer bireylerin gelişimine de katkıda bulunur.

Yapılandırmacılık, her ne kadar bilimsel metodolojiye dayanıyorsa da, öğrencilerden tam olarak bilim adamı gibi bahsetmek mümkün değildir. Gil Perez (2002) öğrencileri, “acemi araştırmacılar (novice researchers)” olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşımın, Vigotsky’nin “potansiyel gelişme bölgesi” ve yetişkinlerin eğitimindeki rollerine dair görüşleri de dikkate alındığında, daha doğru bir yorum olacağı açıktır (Mısır ve Çalışkan, 2007).

Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Bir başka ifadeyle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar. Mücadeleci, meraklı, girişimci ve sabırlı olmak, yapılandırmacı öğrenmede bulunması gereken kişisel özelliklerdir. Öğrenenler; bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır. Böylece içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren bireylerin; girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma ve öğrendiklerini yaşamlarında kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme çerçevesinde, sınıf ortamında öğrenciye ilişkin söylenebilecekler aşağıdaki gibi değerlendirilebilir (Altan, 2010);

- Yapılandırmacı öğrenme; öğrenenin kendi yetenekleri, güdülleri, inançları, tutumu ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan bir karar verme sürecidir. Birey öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkindir.
- Öğrenmenin kontrolü bireydedir.
- Öğrenenlerin önceki yaşantıları, öğrenme stilleri, bakış açıları ve hazır bulunuşluk düzeyleri öğrenmelerine yön veren etmenlerdir.
- Birey, zihinsel özerkliğini kullanarak, öğrenme sürecinde etkili rol almak için eleştirel ve yapıcı sorular sorar.

- Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Bir başka ifadeyle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan şekliyle değil, zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluştururlar.
- Öğrenenler; bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır.
- Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sorumluluklarını yerine getiren bireylerin, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir.

Öğrencinin yapılandırmacı öğrenme ortamındaki bu rolleri, öğretmen eğitimi programlarını da etkilemiştir. Bilgi aktarmaya dayalı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni paradigma, öğretmen eğitimi ve öğretmenin öğrenmesine ilişkin reform arayışlarını beraberinde getirmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Manisa İli örneği bağlamında, orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin; öğretmenlik mesleğine karşı tutumları, öğretmenlik öz – yeterlik algı düzeyleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine yönelik algılarının hangi yönde olduğunu ve söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Çalışmanın, orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin; öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının, öğretmen öz – yeterlik ve yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algılarının ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi 2005 – 2006 Eğitim – Öğretim yılı itibariyle uygulanmaya

başlanan “Yapılandırmacı Yaklaşım” temelindeki öğretim programlarının değerlendirilmesine, geliştirilebilmesine ve yaygınlaştırılabilmesine yönelik olarak, önemli ipuçları ya da sonuçlara ulaşmayı sağlayacağı beklenmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

Manisa İli örneği bağlamında, orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin; öğretmenlik mesleğine karşı tutumları, öğretmenlik öz – yeterlik algı düzeyleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine yönelik algıları hangi yöndedir ve söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4.1. Alt Problemler

Öğretmenlerin;

1. Öğretmen öz – yeterlik algıları hangi düzeydedir?

1.1. Öğretmen öz – yeterlik düzeyleri, cinsiyete göre değişmekte midir?

1.2. Öğretmen öz – yeterlik algı düzeyleri, meslekteki kıdeme göre değişmekte midir?

1.3. Öğretmen öz – yeterlik algı düzeyleri, branşlara göre değişmekte midir?

Öğretmenlerin;

2. Yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algıları hangi düzeydedir?

2.1. Yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algıları, cinsiyete göre değişmekte midir?

2.2. Yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algıları, meslekteki kıdeme göre değişmekte midir?

2.3. Yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algıları, branşlara göre değişmekte midir?

Öğretmenlerin;

3. Yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algıları ile öğretmen öz – yeterlik algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.5. Sayıtlılar

1. Her iki ölçeğin uygulanmasında öğretmenler, ölçme araçlarındaki maddeleri objektif ve hiçbir etki altında kalmadan yanıtlamışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2010 – 2011 Eğitim – Öğretim yılı Manisa İli Merkez İlçesi orta öğretim kurumlarında farklı branşlarda görev yapan 402 öğretmenle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Algı: Dışsal uyarıların farkına varmak ve farkına varılan uyarıların bilişsel yapı içerisine yerleştirerek, söz konusu uyarıların nitel ve nicel olarak yorumlamaktır (Şimşek vd., 1998).

Davranış: Bireylerin direkt olarak gözlenebilen ya da dolaylı olarak ölçülebilen hareketleridir (Erdoğan, 1994).

Öz – Yeterlik: Bireyin, belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Balcı, 2005).

Öğretmen Öz – Yeterlik Algısı: Öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine ya da görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki algıları olarak tanımlanmaktadır (Ekici, 2008).

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat veren öğrenme yaklaşımıdır (Alkan vd., 1995).

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı: Öğrenmenin kalıcılığını sağlayacak ve üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde tasarlanan, öğrencinin merkezde olduğu öğrenme ortamıdır.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; yapılan literatür taramaları sonucunda ulaşılan; “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları”, “Öğretmen Öz – Yeterlik Algısı” ve “Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri” ile ilgili, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.1.1. Öğretmen Öz – Yeterlik Algısı İle İlgili Araştırmalar

Ülkemizde “Öğretmen Öz – Yeterlik Algısı” ile ilgili çalışmaların ilk olarak, 1978 yılından itibaren yapılmaya başlandığı görülmektedir. Bu bağlamda ilk araştırmalar, Akyüz (1978) ve Demirel (1999) tarafından yapılmıştır. “Öğretmen Öz – Yeterlik Algısı” ile ilgili araştırmalardan bazıları aşağıdaki gibi değerlendirilebilir.

Akyüz (1978) araştırmasında, öğretmenlerin öz – yeterlik algılarını hangi belirlemeler çerçevesinde ifade ettiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda da, kendisini yeterli olarak nitelendiren öğretmenlerin karakteristik özelliklerini şu çerçevede belirlemiştir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008);

- İyi, şefkatli, hoşgörülü, sabırlı, sevecen ve ilgili olmak;
- Anne – baba karakteristik özelliklerini kullanmak;
- Geniş bir sevgi potansiyeline sahip olmak;
- Öğrenciye karşı tutumlarda samimi ve adaletli olmak;

Akyüz (1978) araştırmasında; inatçı, çabuk kızan, hoşgörüden yoksun, kibirli ve kendini beğenmiş öğretmenlerin öğrencilerinin başarı düzeylerinin; hoşgörülü, sabırlı ve alçakgönüllü öğretmenlerin öğrencilerinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çerçevede de, öğretmenlerin kişilikleri ile yeterlilik düzeyleri ve

verimlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008).

Demirel (1999), öğretmenlerin öz – yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesini amaçladığı araştırmasında; “Etkili Öğretmenin Nitelikleri” konusunda belirlemelerde bulunmuştur. Demirel (1999) araştırmasının sonucunda; etkili öğretmenin nitelikleri arasında en önemli değer olarak, öz – yeterlik inancının geldiğini belirlemiş ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının hangi düzeyde olduğunu ya da öğretmenlik öz – yeterlik inanç düzeyinin, öğretmenlik görev ve sorumluluklarını yerine getirmede belirleyici olduğunu saptamıştır (Demirel, 2000).

Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004) araştırmalarında; öğretmenlerin öğretim teknolojilerine olan ilgilerinin ve bu teknolojileri kullanmalarına yönelik sonuç beklentilerinin, öz – yeterlik algılarını hangi düzeyde etkilediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; öz – yeterlik inanç düzeyinin, öğretmenlerin bilgisayar kullanım sıklığı ile ilintili olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede denilebilir ki; bilgisayar kullanımı, öz – yeterlik inanç düzeyinin artması noktasında olumlu etkide bulunmaktadır. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004) araştırmalarında; öz – yeterlik algısının eğitimde üzerinde önemle durulması gereken bir öge olması nedeniyle, öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz – yeterlik inanç düzeylerini de ölçmek adına bir ölçek geliştirmiş ve kullanmışlardır. Ölçeğin uygulanması sonucunda; eğitsel internet kullanımının, öz – yeterlik algısının yüksek düzeyde gerçekleşmesini sağladığı saptanmıştır. Bu bağlamda da eğitsel internet kullanımının, “pozitif öz – yeterlik algısı” oluşturmada etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Yaman (2004), 450 ortaöğretim öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin öz – yeterlik inanç düzeylerinin, öğrencilerinin başarılarını hangi yönde etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Yaman (2004); öğretmenlerin öz - yeterlik inanç düzeylerinin, öğrencilerinin başarılarını olumlu yönde etkileme kapasitesine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca,

öğretmenlerin öz – yeterlik inancına sahip olma düzeyleri ile bireysel farklılıkları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yaman (2004) araştırmasında, öğretmenlerin öz – yeterlik algılarının aşağıda verilen süreçleri etkilendiğini de ortaya koymuştur (Yaman vd., 2005);

- Öz – yeterlik algısı, aynı zamanda sınıf organizasyonunu etkilemektedir.
- Öz – yeterlik algısı, eğitim stratejilerinin belirlenmesini etkilemektedir.
- Öz – yeterlik algısı, soru sorma tekniklerinin belirlenmesini etkilemektedir.
- Öz – yeterlik algısı, yenilikleri uygulama ve risk alma derecesini etkilemektedir.
- Öz – yeterlik algısı, öğrencinin görevini yerine getirme sürecinin takip edilmesini etkilemektedir.
- Öz – yeterlik algısı, idari görevlerin yerine getirilebilmesinde etkilidir.

Bıkmaz (2002), Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) ve Savran ve Çakıroğlu (2002) tarafından (Yavuzer ve Koç, 2002); fen alanında, hem ölçek uyarlama hem de öz – yeterlik düzeyini belirleme araştırmaları yapılmıştır. Bu araştırmalarda; öğretmenlerin fen bilgisi ve biyoloji öğretimini etkili ve verimli bir şekilde yapabileceklerine ve öğrencilerinin başarısını artırabileceklerine yönelik, kendi yetenekleri hakkındaki yargı ve inanları olarak tanımlanabilen, fen bilgisi ve biyoloji öğretimi öz – yeterlik inanç düzeyleri incelenmiştir.

Kaya (2008) araştırmasında; 312 dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayına uygulanan “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz – Yeterlik Algı Ölçeği”nin dört faktöründen biri olan, “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz – yeterlik düzeyleri” faktörünün, çeşitli değişkenler açısından incelenmesini

amaçlamıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının, düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili olarak ölçülen “öz – yeterlik” düzeylerinin; onların “cinsiyet” değişkeninden, “yaş” değişkeninden, “öğrenim gördükleri okul türü” değişkeninden, “mezun öğrenim görülen üniversite” değişkeninden, “mezun oldukları ortaöğretim kurumu türü” değişkeninden ve “üniversite sınavındaki tercih sırası” değişkeninden etkilenmediğini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayların, bir yılda okudukları kitap sayısı ile düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz – yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür.

Kaya (2008) araştırmasında; Sosyal Bilgileri Öğretmeni adayların, düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz – yeterlik düzeylerinin artması ile lisans eğitimi boyunca aldıkları dersler arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Kaya (2008); bu derslerin, düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin öz – yeterlik düzeylerini de artırma eğilimi gösterdiğini ileri sürmüştür. Bununla birlikte araştırmada; Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayların, düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin öz – yeterlik düzeyleri artarken analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin de arttığı; düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin öz – yeterlik düzeyleri azalırken analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin de azaldığı görülmüştür. Bu sonuçların yanı sıra Kaya (2008); Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayların, düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz – yeterlik düzeylerinin, akademik başarı ortalamalarına göre farklılaştığını da saptamıştır. Saptanan bu farklılık; akademik başarı ortalaması “2.51 – 3.00” arasında olan Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayların, düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz – yeterlik düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları “3.01 – 3.50” arasında olan Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayların, düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz – yeterlik düzeyleri arasında belirlenmiştir. Bu iki grup arasındaki farklılık ise; akademik başarı ortalaması “3.01 – 3.50” arasında olan Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayların lehine olarak saptanmıştır.

Üredi ve Üredi (2007) araştırmalarında; öğretmenlerin öz – yeterlik inanç düzeylerinin, sınıf içerisindeki performans ve uygulamalarını etkileyip etkilemediğini, etkiliyorsa, bu etkilenimin hangi yönde gerçekleştiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz - yeterlik inanç düzeylerinin, sınıf içerisindeki performans ve uygulamaları etkilediği ve öz – yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğretim konusunda daha arzulu ve tutkulu oldukları belirlenmiştir. Üredi ve Üredi (2007) araştırma kapsamında; Fen Bilgisi Öğretmeni adaylarını “sınıf”, “cinsiyet” ve “başarı durumu” değişkenlerine göre ve fen öğretimine ilişkin öz – yeterlik algıları bağlamında karşılaştırmış ve araştırmalarında; öğretmen adaylarından 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ve başarı düzeyi yüksek olan adayların düşük olan adaylara göre, yüksek düzeyde fen öğretimi öz – yeterlik inancına ve sonuç beklentisine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca araştırmada, fen öğretimine ya da alan bilgisine yönelik öz – yeterlik inanç düzeyinin gelişimi ile problem çözme becerisinin gelişimi arasında da doğru bir orantı olduğu tespit edilmiştir (Kaya, 2008).

Deryakulu, Büyüköztürk, Karadeniz ve Olkun (2009) araştırmalarında; öğretmen adaylarının eğitsel kullanım yeterliliklerinin, öz - yeterlik inanç düzeyi bağlamında incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma çerçevesinde, adayların eğitsel kullanım yeterlilikleriyle ilgili genel yargıları, “öz – yeterlik inanç düzeyi” olarak ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının öz – yeterlik inanç düzeylerini, belirli bir etkinlikte başarı göstermeye yönelik kapasiteye olan inanç olarak tanımladıkları belirlenmiştir (Lök vd., 2009).

Ubuz ve Sarı (2009) araştırmalarında, Gazi Üniversitesi İkinci Öğretim’de okumakta olan “109” 3. sınıf öğrencisi öğretmen adayının, öz- yeterlik algıları ile ilgili belirlemelerde bulunmayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında Ubuz ve Sarı (200), öğretmen adaylarına açık uçlu sorular yönelmişler ve öğretmen adaylarının öz – yeterlik algısına ilişkin belirlemelerini şu şekilde değerlendirmişlerdir. Öz – yeterlik inancına sahip olmak (Lök vd., 2009);

- Konuya ve konu anlatımına hâkim olmaktır.
- Farklı öğretim yöntemleri geliştirebilmek ve bilgili ve başarılı bir öğretmen olabilmektir.
- Öğretici çözümler üretebilmektir.
- Her öğrencinin, kendi isteği ve kabiliyeti doğrultusunda yetişebilmesini sağlayacak çözümler üretebilmektir.
- “Çağının Öğretmeni” olabilmektir.
- Bilgiye nerede ve nasıl ulaşılabileceğini bilebilme, araştırmacı olabilmek ve hem kendisini hem de öğrencilerini bilgiye ulaştırmada aktif olabilmektir.
- İnsanı ve toplumu tanıyabilmek ve iyi iletişim kurabilme becerisine sahip olabilmektir.
- İçinde sevgiyi barındırabilen kişisel niteliklere sahip olabilmektir.
- Öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli ders işleyebilmektir.
- Toplumu ve toplumdaki farklılıkları, okul türlerinin ve hatta farklı coğrafi bölgelerdeki farklılıkları irdeleyebilmektir.
- Pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi ve mesleki gelişim düzeyini yüksek tutabilmektir.

Bu araştırmalar, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, öz – yeterlik inanç düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenemediğini ve farklı sonuçlara ulaşılabilmesini göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

2.1.2. Öğretmenlerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri İle İlgili Araştırmalar

Ülkemizde “Öğretmenlerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri” ile ilgili araştırmalardan bazıları aşağıdaki gibi değerlendirilebilir.

İşman (1999); öğretmenlerin, öğrencilerine Yapılandırıcı Öğrenme ortamında ders vermelerini incelemiştir. Araştırmasında; “Geleneksel Öğrenme Yöntemleri” ile “Yapılandırıcı Öğrenme Yöntemleri”ni uygulayan öğretmenlerin öğrencilerinin başarı düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemiş ve “Yapılandırıcı Öğrenme Yöntemleri”ni kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin, “Geleneksel Öğrenme Yöntemleri”ni kullanan öğretmenlerin öğrencilerinden, aşağıdaki belirlemeler çerçevesinde daha başarılı oldukları belirlemiştir;

- Yapılandırıcı öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı öğrenciler, gerçek yaşamda kazandıkları deneyimleri kullanma imkânına sahip olduklarından daha başarılı olmuşlardır.
- Yapılandırıcı öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı öğrenciler, gerçek yaşantı deneyimlerinin, bilginin hafızada yapılandırılmasında kullanılması dolayısıyla daha başarılı olmuşlardır.
- Yapılandırıcı öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı öğrenciler, bir bilgiyi gerçek yaşantı içerisinde edindiklerinden daha başarılı olmuşlardır.

- Yapılandırmacı öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı öğrenciler, herhangi bir bilgiyi öğrenme adına deneyimlerle temellendirme yolunu kullandıklarından daha başarılı olmuşlardır.

Gürdal vd. (2001), sınıf ortamında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını kullanan bir grup öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, bu yaklaşımın kullanılmasının öğrencilerinin akademik öğrenmelerini nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf ortamında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrencilerin, öğrenme düzeylerini ve akademik başarılarını artırmak adına, aşağıda verilen yönelimlere sahip oldukları belirlenmiştir. Söz konusu öğrenciler;

- Dışarıdan aldıkları bilgileri, önceki bilgileriyle ilişkilendirme eğilimindedirler.
- Edindikleri bilgileri, belirli bir düzen içerisinde hafızalarına yerleştirme eğilimindedirler.
- Dışarıdan alınan bilginin, geçmiş bilgilerle örtüşmemesi halinde, bilgileri yeniden yapılandırma eğilimindedirler.
- Zihinsel yeteneklerini kullanma eğilimindedirler.
- Başarısız olmalarına neden olan yanlış bilgilerin yerine doğru bilgileri yerleştirme eğilimindedirler.
- Dışarıdan herhangi bir bilgi almaksızın da, zihinlerin de yeni sorunlar ve çözümler üretmek öğrenme eğilimindedirler.

Şahin'in (2003) araştırmasında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri ile sınıf ortamının düzenlenmesi konusundaki görüşlerini şu şekilde belirlemiştir (Şimşek, 2004);

- Yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri yararlıdır ve öğretmen rehberliğinde, öğrenme daha sağlıklı gerçekleşmektedir.
- Yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri, öğrenme ve başarı düzeyini artırmaktadır.
- Yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri, öğretmenin sorumluluğunu artırmakta ve öğretmenin etkin katılımında bulunmasını sağlayarak, yeni bilgilerin ön bilgilere dayalı olarak yapılandırılması sağlanmaktadır.
- Bu yapılandırma süreci, öğretmenin anlamlandırmada bulunmasını ve gelişiminin farkına olmasını sağlamaktadır.

Akar ve Yıldırım (2004) araştırmalarında; "Yapılandırmacı Öğrenme" ortamlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme düzeylerinin, bu yaklaşımdan nasıl etkilendiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda Akar ve Yıldırım (2004); yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenim gören öğretmen adaylarının daha anlamlı şekilde öğrendiklerini, kendilerini öğretmen olarak gördüklerini ve performanslarının değerlendirilmesinin de, öğrenmelerine önemli ölçüde katkı sağladığının belirlendiğini ortaya koymuşlardır (Şimşek, 2004).

Arslan ve Şahin ise (2004) araştırmalarında, "Yapılandırmacı Öğrenme" içerisinde uygulanan / kullanılan "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modeli"nin, öğretmen adaylarında hangi kazanımları ortaya çıkardığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma doğrultusunda, "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modeli"nin öğretmen adaylarında aşağıdaki kazanımları sağladığı saptanmıştır (Şimşek, 2004);

- Grup çalışmaları yapılmasını ve fikirlerin paylaşılmasını sağlama;

- Tartışma ortamı yaratma;
- Sunum yapma imkânı verme;
- Fikrini savunma ve düşüncelerini ifade etme imkânı sağlama;
- Arkadaşlarının fikirlerine saygı duymayı sağlama ve
- Soru sorabilme becerisine sahip olabilmeyi sağlama.

“Yapılandırmacı Öğrenme” ile ilgili olarak, özellikle matematik öğrenimi çerçevesinde “soyutlama” yapılması konusunda araştırmalar yapan Özmantar (2004) ile Yeşildere ve Türnüklü (2008); öğrencilerin, “soyutlama” yoluyla öğrenme bağlamında öğrenmelerinin gerçekleştirilmesinin sonuçlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Matematik dersi ile gerçekleştirilen “soyutlama” ile de, yüksek seviyede bir “sezgi” ile “kavrama yeteneği” ortaya çıktığını belirlemişler ve bu çerçevede de bir sınıflama yapmak suretiyle, yeni bir yapıya ya da nesneye ulaşılabilmesinin mümkün olduğunu ortaya koymuşlardır (Coşkun ve Alkan, 2010).

Yeşildere ve Türnüklü (2008) araştırmalarında; sınıf ortamında “Örnek Olay İncelemesi Yöntemi”nin kullanılmasının, öğrenci başarısı üzerinde nasıl etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında Yeşildere ve Türnüklü (2008); farklı düzeyde matematik bilgisine sahip olan 8. sınıf öğrencilerinin bilgi oluşturma süreçlerini incelemişlerdir. “Örnek Olay İncelemesi Yöntemi”nin kullanıldığı ve matematiksel bilgi düzeyi yüksek olan 2 öğrenci, matematiksel bilgi düzeyi düşük olan 2 öğrenci, yani toplam dört öğrenci ile yürütülen araştırmada; problem çözme sürecinde verilen ipucu ile önceden oluşturulmuş yapının hatırlanmasını içeren “tanıma” eyleminde, düşük ve yüksek düzeyde matematik bilgisine sahip olan öğrenciler arasında, ipucunu değerlendirme ve çözüme ulaşmalarında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda; matematiksel

bilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin, ipuçları sayesinde hatalarını fark ettikleri ve doğru sonuca gitmek adına hatalarını düzelttikleri; matematiksel bilgi düzeyi düşük olan öğrencilerin ise, ipuçlarını fark etmedikleri ve kullanma eğilimine sahip olmadıkları belirlenmiştir (Coşkun ve Alkan, 2010).

Demirel (2006) araştırmasında; “Yapılandırmacı Sınıf Ortamı”nın, öğretmen ve öğrenci üzerinde etkilerini incelemeyi amaçlamış ve yapılandırmacı sınıf ortamı çerçevesinde eğitim - öğretim süreçlerini devam ettiren bir grup öğretmen üzerindeki araştırmasının sonucunda; yapılandırmacı sınıf ortamının, sadece bilgilerin aktarılması adına oluşturulmuş bir yer değil, aynı zamanda etkin katılımı sağlaması gereken, bilgi sorgulamalarını içeren, problem çözümlerine yer veren ve araştırmaya teşvik eden bir nitelik taşımasını gerektiğini ortaya koymuştur (Demirel, 2009).

Deryakulu (2006) da araştırmasında, yapılandırmacı sınıf ortamında eğitim - öğretim süreçlerini devam ettiren öğretmenlerin farklı yöntemleri kullanmalarının, süreci nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; çok çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılmasının, yeni teknolojilerden yararlanılmasının ve öğrenenin, ön bilgilerini kullanarak yeni bilgileri anlamlandırma yoluna gitmesinin, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir (Altun ve Yılmaz, 2008).

Koç ve Demirel (2006), “sınıf ortamı” incelemesi temelinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada; eğitim programlarının merkezinde öğrenenin olmasının, öğrenme sürecini hangi yönde etkilediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada; öğrenme hedeflerinin sürece dayalı olarak ve üst düzey öğrenmeye endeksli olarak gerçekleştirilmesinin, öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine dayalı ve gerçek yaşamla bağlantılı olmasının, öğrenme - öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin, öğrenenle birlikte planlanıp uygulanmasının ve değerlendirilmesinin olumlu sonuçlara ulaşılabilmesini sağlayacağı belirlenmiştir (Altun ve Yılmaz, 2008).

Arslan (2007) araştırmalarında; sınıf ortamında “Yapılandırma Öğrenme Planları” uygulayan öğretmenlerin, öğretme becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Arslan (2007); sınıf ortamında yapılandırmacı öğrenme planları uygulayan öğretmenlerin öğrencilerinin; ilgilerinin temel kavramlara çekilebildiğini, ön bilgilerinin açığa çıkarabildiğini, problem durumu ile karşı karşıya kaldıklarında işbirliği içerisinde çözümler üretebildiklerini, bilgi kaynaklarına ulaşabildiklerini, tartışabildiklerini, bilgi, duygu ve düşünce paylaşımında bulunabildiklerini ve kendilerini değerlendirebildiklerini saptamıştır (Altun ve Yılmaz, 2008).

Bu araştırmalar sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı (2008), öğrencilerin zihinsel etkinliklerine endeksli olarak gerçekleştirilen öğrenmelerin daha kalıcı olduğunu belirlemiş olmak adına, Matematik dersi öğretiminde yenilik yapılması yoluna gitmiştir. Matematik dersi programında söz konusu olan “Tam Değer Fonksiyonu” ve aynı türden kabul edilebilecek diğere parçalı fonksiyonlar için, “Ortaöğretim Matematik Dersi” programlarında; 9. sınıfta “Bağıntı, Fonksiyon ve İşlem” kavramları ile ilgili olan ders saatini 24, 11. sınıfta “Üstel Fonksiyon ve Logaritma Fonksiyonu” ile ilgili olan ders saatini 22 ve 12. sınıfta “Fonksiyon, Parçalı Fonksiyon ve Mutlak Değer Fonksiyonu” ile ilgili olan ders saatini 16 saate çıkartmıştır.

Ünal ve Çelikkaya (2009) tarafından yapılan araştırmada; “Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi”nin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, öğretim programlarında yapılan değişikliği takiben, 2007 – 2008 Eğitim – Öğretim yılı 1. Dönemi’nde yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Yapılandırmacı Yaklaşım İlkeleri’ne göre işlenen dersin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin akademik başarılarını ve öğrenilenleri hatırlama düzeylerini artırdığını göstermiştir (Erdoğan ve Yenilmez, 2009).

Oğuz (2009) ise araştırmasında; öğretmen adaylarının görüşlerine dayanarak, sınıf ortamının düzenlenmesinde yapılandırmacı yaklaşım ilkelerinin ne denli uygulandığının belirlemesini yapmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, aşağıdaki bulgulara ulaşıldığı belirtilmiştir (Erdoğan ve Yenilmez, 2009);

- Öğretmen Eğitim Programları'nda, "Yapılandırmacı Öğrenme" ortamlarının tam olarak ya da olması gereken çerçevede gerçekleştirilebildiği söylenemez.
- Öğretmen Eğitim Programları'nda; öğretimin planlanmasının, öğretmen adaylarının katılımıyla ve onların ilgi ve gereksinimlerinin dikkate alınmasıyla gerçekleştirilmesine önem verildiği söylenemez.
- Öğretmen Eğitim Programları'nda; "Yapılandırmacı Öğrenme" ortamı oluşturabilmek için, etkin öğrenme etkinliklerinden yararlanılmasına imkân verilmemektedir.
- Öğretmen Eğitim Programları'nda; "Yapılandırmacı Öğrenme" ortamı oluşturabilmek için, birincil kaynaklardan faydalanılmasına imkân verilmemektedir.
- Öğretmen Eğitim Programları'nda; "Yapılandırmacı Öğrenme" ortamı oluşturabilmek için, yeni teknolojilere yer verilmesine olanak sağlanmamaktadır.
- Öğretmen Eğitim Programları'nda; "Yapılandırmacı Öğrenme" ortamı oluşturabilmek için öğretmenlere, "gerçek yaşam deneyimleri" kazandırılmamaktadır.
- Öğretmen Eğitim Programları'nda, yapılacak ölçme ve değerlendirmelerin, öğrenme sürecinin her aşamasında gerçekleştirilebilmesine yönelik bilgilendirmelere yer verilmemektedir.

- Öğretmen Eğitim Programları'nda, çeşitli ölçme araç ve yöntemlerinin kullanımına yer verilmemektedir.
- Öğretmen Eğitim Programları'nda, öğretmen adaylarına “Yapılandırmacılık İlkeleri”nin nasıl uygulanabileceği ile ilgili model davranışlar gösterilmemektedir.
- Öğretmen Eğitim Programları; öğrenci merkezli, etkin ve yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenlerin yetiştirilebilmesine olanak vermemektedir. Öğretmen Eğitim Programları; öncelikle öğretmen adaylarının böylesi bir ortamda eğitim görmelerine yönelik olarak düzenlenmemektedir.

“Yapılandırmacı Öğrenme” ile “Öz – Yeterlik Algısı” arasındaki ilişkinin araştırılması amacıyla da; Kılıç, Nalçacı ve Ercoskun (2004) çalışmalarda bulunmuşlardır. Kılıç, Nalçacı ve Ercoskun (2004) araştırmalarının sonucunda; öğretmenlerin kendilerinin “Yapılandırmacı Öğrenme” ortamında yetişmemiş olmak bakımından, sınıf ortamında yapılandırmacı öğrenme ilkeleri doğrultusunda öğretimi planlama ve uygulamada sorunlar yaşadıklarını belirlemişlerdir (Karadağ ve Korkmaz, 2007).

Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu da (2005) benzer şekilde araştırmalarında, yine “Yapılandırmacı Öğrenme” ortamında yetişmenin, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ilkeleri çerçevesinde sınıf yönetiminde bulunmalarını nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, yapılandırma öğrenme ortamında yetişmemiş olmaları bakımından; öğretmenlerin meslek bilgilerinin yetersiz olduğunu, eğitim ve öğretim programlarını iyi hazırlayıp uygulayamadıklarını belirlemişler ve öğretmenlerin mesleki bilgilerine yönelik yetersizliklerin giderilmesine yönelik olarak da, hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Araştırma doğrultusunda Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005); öğretmenlerin “öz – yeterlik algılarının düşük olması” ile

“Yapılandırmacı Öğrenme” ortamında öğrenim görmemiş olmalarının anlamlı bir ilişki gösterdiğini belirlemişlerdir (Karadağ ve Korkmaz, 2007).

2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan “Öğretmen Öz – Yeterlik Algısı” ve “Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri” ile ilgili araştırmalardan bazıları aşağıdaki çerçevede değerlendirilebilir.

2.2.1. Öğretmen Öz – Yeterlik Algısı İle İlgili Araştırmalar

“Self – Efficacy Belief (Öz – Yeterlik İnancı ya da Yetkinlik Beklentisi)” ile ilgili araştırmalardan bazıları da aşağıdaki gibi değerlendirilebilir.

Evertson, Anderson ve Brophy (1978), araştırmalarında öğretmenlerin öz – yeterlik inanç düzeylerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz – yeterlik inancına sahip olmalarını, aşağıda verilen özelliklere endekslediklerini belirlemişlerdir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006);

- Derse zamanında başlamak;
- Önceki konuları tekrar etmek;
- Önemli noktaların altını çizerek anlatmak;
- Üst düzey sorular sormak;
- Hazırlanılan dersi netlik, belirginlik ve açıklıkla anlatmak;
- İdeal, analitik ve görevine bağlı olmak;

- Sadece kendisini değil, öğrencilerini de derse hazırlıklı getirebilmeyi sağlamak;
- Öğrencilerin öğrenememeleri durumunda, suçu öğrencide değil kendinde aramak;
- İhtiyaç duyulan bilgiye nasıl ve nerede ulaşabileceğini bilmek ve araştırmacı olmak
- Öğrencileri bilgiye ulaştırabilmek için aktif çaba harcamak.

Asthon ve Webb'in (1986) yaptıkları araştırmalarda, düşük öz - yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerle, yüksek öz - yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf ortamlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, düşük öz - yeterlik algısına sahip öğretmenlerin; kendi sınıflarının disiplinde, motivasyonunda ve başarısında eksikliklerle karşılaştıklarını, yüksek öz - yeterlik algısına sahip öğretmenlerin ise, bu eksiklikleri daha fazla giderme eğiliminde olduklarını belirlemişlerdir (Taşdelen, 2010).

Schunk ve Hanson (1985); yaştaş modellerin, çocukların öz - yeterlik ve bilişsel öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini yaptıkları deneysel araştırma bağlamında incelemişlerdir. Araştırma sonucunda Schunk ve Hanson (1985); yaşları sekiz ile on bir arasında değişen öğrencilerine örneklemelerine dâhil etmişler ve öğrencilerin çıkarma işlemi doğru yapabilmelerine ilişkin öz - yeterlik düzeylerinin saptanması konusunda, "ön - test uygulaması" gerçekleştirmişlerdir. Ön - test uygulamasından sonra katılımcılar, rastsal olarak seçilen altı deney koşulundan birine atanmışlar. Deney koşulları şu çerçevede belirlenmiştir (Yaman vd., 2005);

- Erkek Başarılı Model;
- Erkek Çabalayarak Başaran Model;

- Kız Başarılı Model;
- Kız Çabalayarak Başaran Model;
- Öğretmen Model
- Modelsiz.

Erkek öğrenciler erkek model olan deney gruplarına, kız öğrenciler ise, kız model olan deney gruplarına atanmışlar ve tüm katılımcılara, çıkarma işlemleri ile ilgili 45 dakikalık film izlemişlerdir. Filmin izlenmesinin ertesi günü katılımcılar, çıkarma işlemleri ile konusunda bir eğitim programına alınmışlar ve eğitim, beş gün aralıksız devam ettirilmiştir. Eğitimin son gününde, ön – test çerçevesinde uygulanan süreç değerlendirilmiş ve öğrencilerin çıkarma işlemleri ile ilgili öz – yeterlik inanç düzeyleri, beceri düzeyleri ve görev devamlılıkları ölçülmüştür. Schunk ve Hanson (1985); yaştaş modellerin çıkarma işlemleri ile ilgili öz – yeterlik inanç düzeylerini, öğretmen modeli ve modelsiz koşullara göre de incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; öğretmen modelini izleyen öğrencilerin, hiçbir model izlemeyen öğrencilerden daha yüksek çıkarma işlemi becerisine ve öz – yeterlik inanç düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Schunk, Hanson ve Cox (1987), Schunk ve Hanson'ın (1985) kullandıkları deneysel süreçleri temelinde bir başka çalışmada bulunmuşlardır. Araştırmada; öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde çalışmalarda bulunmuş ve katılımcılar şu deney koşullarına atanmışlardır (Gürol vd., 2010);

- Kız Çabalayarak Başaran Model;
- Kız Başarılı Model;
- Erkek Başarılı Model

- Erkek Çabalayarak Başaran Model.

Araştırma sonucunda Schunk, Hanson ve Cox (1987); çabalayarak başaran modelleri izlemenin, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin öz – yeterlik inanç düzeyleri ve görev becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı belirlenmesi konusunda daha etkili olduğunu belirlemişlerdir. Çabalayarak başaran modeli izleyen öğrencilerin de, başarılı modeli izleyen öğrencilere göre modellerini kendilerine yakın bulma oranları, istatistiksel olarak daha anlamlı düzeyde bulunmuştur.

Schuk ve Hanson (1989) da; matematik dersinde zorlanan ve yaşları sekiz ile on bir arasında değişen ilkokul / ilköğretim öğrencilerinin katılımı ile üç dizi deney yapmışlardır. Her üç deneye de farklı öğrencilerin katılması sağlanmıştır. Üç deneyde de genel çerçevede; öğrencilerin, kendilerinin model olarak izlenmesinin, matematik problemi çözme konusunda performanslarına ve konuyla ilgili öz – yeterlik inanç düzeylerine etkisinin incelenmesi söz konusu olmuştur. Öğrenciler için, şu modellerin oluşturulması yoluna gidilmiştir (Gürol ve Karaaslan, 2010);

- Yaştaş Modelin İzlenmesi;
- Kendilerinin Model Olarak İzlenmesi ve
- Model İzlenmemesi – Sadece Ders Anlatımının Görülmesi.

Araştırmada öğrencilerin, eldeli ve kesirli toplama konusuna ilişkin olarak hazırlanmış bir eğitim videosu izlenmeleri sağlanmış ve daha sonra da kendilerinden, eldeli toplama ile ilgili soruları çözmeleri istenmiştir. Bu öğrenciler, daha sonra kendilerini izlemişler ve tüm modeller için, “Sözel Modelleme Yöntemi”nin uygulanması söz konusu olmuştur.

Tüm deney grupları, çalışmanın ardından ne yaptıklarını sözel olarak ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları şu çerçevede değerlendirilmiştir (Gürol vd., 2010);

- Kendisini model olarak izleyen öğrencilerin, bilişsel beceri düzeylerinin öğrenme başarıları üzerinde de artırıcı yönde bir etkisi olduğu belirlenmiştir.
- Kendisini model olarak izleyen öğrencilerin bulunduğu grup, öğrenilmesi ya da edinilmesi gereken matematik becerisinde, yaştaşı model olarak izleyen öğrencilerin olduğu gruba göre anlamlı düzeyde daha başarılı bulunmuşlardır.
- Bu grubun, öğrenilmesi gereken matematik becerisine ilişkin öz – yeterlik inanç düzeylerinin de, performansları videoya kaydedilen, ancak kendilerine gösterilmeyen ve performansları videoya kaydedilmeyen gruptaki öğrencilerden, istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde bir öz – yeterlik inanç düzeyi içerisinde oldukları belirlenmiştir.

Shell, Bruning ve Murphy (1989), Pajares ve Valiante (1997) ve Shell, Colvin ve Bruning (1995); “öz – yeterlik inancı” ile “akademik okuma – yazma başarısı” arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Shell, Bruning ve Murphy (1989) araştırmalarında; öz – yeterlik inancının ve sonuç beklentisinin, üniversite öğrencilerinin okuma – yazma başarısı ile olumlu bir ilişki içerisinde olduğunu belirlemişler ve haricinde öz – yeterlik inancının, okuma – yazma başarısı ile sonuç beklentisine göre daha güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymuşlardır.

Woolfook da (1990) araştırmasında, öğretmenlerin öz – yeterlik algı düzeylerinin, öğrencilerine yaklaşımları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Woolfook (1990); “öz – yeterlik algısı” yüksek düzeyde gerçekleşen öğretmenlerin, öğrencilerine karşı daha samimi, coşkulu ve hevesli yaklaştıklarını belirlemiş ve öğrencileri ile dostça ilişkiler kuran bu öğretmenlerin,

öğrencilerinin başarı düzeylerinin de artmasında oldukça etkili olduklarını ortaya koymuştur. Woolfook (1990) araştırmasında, “öz – yeterlik inanç düzeyi yüksek olan öğretmenler” ile “öz – yeterlik inanç düzeyi düşük olan öğretmenler” arasındaki farklılıkları da incelemiştir. Bu öğretmenler arasında; ses tonu, kullanılan kelimeler, jestler ve mimikler bağlamında farklılıklar olduğunu belirlemiş ve “öz – yeterlik inanç düzeyi yüksek olan öğretmenlerin”, “öz – yeterlik inanç düzeyi düşük olan öğretmenlere” göre, bu değişkenleri daha doğru kullandıklarını tespit etmiştir (Akkaya, 2009).

Bir başka çalışmada Randhawa, Beamer ve Lundberger (1993) (Lök vd., 2009); matematik öz – yeterlik inancının ve matematikle ilgili tutumun, matematik başarısını önceleyen ve öz – yeterliği bağdaştırıcı değişkenler olduğunu belirlemişlerdir. Sonuç itibarıyla bu çalışmalar; öz – yeterlik kavramının ya da inancının, akademik öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde yönlendirici ve bağdaştırıcı bir rol oynadığını ve alternatifsiz bir etmen olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı doğrultuda araştırmalar, öz – yeterlik inanç düzeyinin, diğer değişkenleri bağdaştırıcı bir rol oynadığını ve bilişsel performansın artmasını ve bu çerçevede de, dolaylı yoldan da olsa etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Pajares ve Miller (1994), 350 lise öğrencisi üzerinde yaptıkları “Öz Yeterlik İnancı Araştırması”nda; “matematik öz – yeterliği”, “matematik anksiyetesi” ve “matematiğin kullanılışı” temelinde, benlik kavramı ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişler ve “öz – yeterlik” dışındaki değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerinde, “öz – yeterlik” değişkenin bağdaştırıcı bir rol oynadığını belirlemişlerdir. Ayrıca üst düzey akademik matematik bilgisine sahip olmanın, “matematik öz – yeterlilik” düzeyini artırdığını ve matematik performansı üzerinde olumlu bir etki yarattığını saptamışlardır (Gürcan, 2005).

Konuyla ilgili diğer araştırmalar da, bu bulguları desteklemeye yöneliktir. Mesela Pajares ve Valiante (1997) de; beşinci sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik öz – yeterlik inançlarının, yazılacak şeyin zihinde canlandırılmasını doğrudan etkilediğini belirlemişlerdir. Buna ek olarak; yazma öz – yeterliğinin, kompozisyon

yazma performansını artırdığını ve öğrencinin yazacağı konuyu hayalinde canlandırmasının, yazma tutumu ve performansı üzerinde etkili olduğunu saptamışlardır. Yani çalışmada, Bandura'nın ortaya koyduğu "Öz – Yeterlik Teorisi" çerçevesinde ele alındığı gibi; değişkenlerin, öz – yeterlik değişkenini etkilediği oranda, diğer değişkenleri de etkilediği ortaya konulmuştur (Pajares ve Valiante, 1997).

Bruning, Schraw ve Ronning (1995) araştırmalarında, öğretmen adaylarının "öz – yeterlik inancı" ile ilgili belirlemelerde bulunmayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında inceledikleri bir grup öğretmenin öz – yeterlik inanç düzeyleri üzerinde, aşağıdaki değişkenlerin ya da etmenlerin etkili olduğunu ortaya koymuştur (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004);

1) Kişisel Özellikler:

Öğrenmeyi etkileyen inançları ve tutumları içermektedir.

2) Davranışsal Etmenler:

Karşılaşılan bir duruma verilen cevapları ya da gösterilen tepkileri içermektedir.

3) Çevresel Etmenler:

Ebeveynleri, öğretmenleri ve/veya akranları kapsamaktadır.

Shell, Colvin ve Bruning (1995) de; dördüncü, yedinci ve onuncu sınıf öğrencilerinin katılımıyla düzenlenen bir ilişkisel araştırma gerçekleştirmişler ve yüksek başarı düzeyine sahip olan öğrencilerin, ortalama başarı gösteren öğrencilerden, ortalama başarı gösteren öğrencilerin de, düşük başarı gösteren öğrencilerden daha yüksek okuma – yazma öz – yeterlik inancına ve sonuç

beklentisine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Araştırma aynı zamanda; düşük başarı gösteren öğrenciler arasında da, daha başarılı olanların diğerlerine göre daha yüksek bir okuma – yazma öz – yeterlik inancı ve sonuç beklentisi düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Multon, Brown ve Lent (1997) de, 39 araştırmanın “Meta – Analizi”ni yapmak adına çalışmada bulunmuşlar ve değişik tipte öğrenci örneklemeleri ve araştırma tasarılarından oluşan araştırmaların analizinden elde ettikleri sonuçlar doğrultusunda; öz – yeterlik öğrenci varyansının % 14’üne ve akademik devamlılık varyansının % 12’sine yönelik açıklamalar getirmişlerdir. Sonuç itibariyle bu çalışmalar, “yüksek öz – yeterlik” düzeyinin ya da inancının, görev performansı ve devamlılığı için güdülenmeyi artırdığını ortaya koymuştur (Gözüm ve Aksayan, 1998).

Lopez (1997), “öz – yeterlik inancı” ile ilgili araştırmasında; “öz – yeterlik inancı” ile “bireyin performans yeterlilikleri” arasında ya da “öz – yeterlik inancı” ile “bireyin bir işi ya da görevi yerine getirmedeki bireysel yeterlilikleri” arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı incelemiştir. Araştırma sonucunda Lopez (1997); “öz – yeterlik inancı” ile “bireyin performans yeterlilikleri” arasında ya da “öz – yeterlik inancı” ile “bireyin bir işi ya da görevi yerine getirmedeki bireysel yeterlilikleri” arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bireylerin, “öz – yeterlik inançları” ile ilgili olarak belirlemelerde bulunmak adına da, temel olarak “Ben bunu yapabilir miyim?” sorusunu sorma eğiliminde olduklarını belirlemiştir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004).

Kane ve Temple (1997), “öğretmenlerin öz – yeterlik algılarını” nasıl oluşturduklarını belirlemek adına yaptıkları araştırmalarında; öğretmen adaylarına, “İyi Öğretmen Nasıl Olunur?” açık uçlu sorusunu yöneltmişler ve öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarla da aşağıdaki sonuçlara ulaşmışlar ve “İyi Öğretmen Olma Karakteristikleri”nin de, şu şekilde belirlendiğini tespit etmişlerdir (Çakır, 2005);

- Kişisel Karakteristikler;

- Beceriler;
- Konuya ve Konu Anlatımına Hâkimiyet;
- Profesyonel Gelişim Gösterebilme;
- Takdir Edilme ve
- Görev Yükümlülüğü.

Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının hepsi; “öz – yeterlik inanç düzeyi yüksek olan öğretmeni”, kişisel karakteristiklerinin farklı boyutlarında (şefkatli, hoşgörülü, otoriter vb.) değerlendirmişlerdir. Bu bulgu, öz – yeterlik algısında kişisel karakteristiklerin, diğer karakteristiklerden daha belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır.

Başka bir araştırmada Ryan ve Pintrich (1997) (Ryan ve Pintrich, 1997); sosyal ve bilişsel beceriler bağlamında düşük öz – yeterlik düzeyine sahip olan ortaöğretim öğrencilerin, öğretmenlerinden yardım isteme eğilimlerinin de düşük olduğunu ve daha çekingen davranışlar sergilediklerini belirlemişlerdir. Yine Karabenick ve Knapp (1991) (Karabenick ve Knapp, 1991); üniversite öğrencilerinden öz – yeterlik inanç düzeyi yüksek olanların, öz – yeterlik düzeyi düşük olanlara göre daha fazla destek arayışı içerisinde olduklarını ve öğrenme stratejilerini de, daha etkin ve verimli kullanabildiklerini ortaya koymuşlardır. Öz – yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin, yardım isteme ya da destek alma konusunda çekingen davranmalarının temeli de, düşük olan benlik saygıları ile açıklanmıştır. Bu çerçevede öz – yeterlik inanç düzeyleri düşük olan öğrenciler; beceriksiz, yeteneksiz ya da akılsız olarak nitelendirilmekten çekindikleri için yardım talep etmediklerini belirtmişlerdir.

Pintrich ve Wolters (1998); “öz – yeterlik inancı” ile “akademik İngilizce ve Sosyal Bilimler başarısının artırılması” arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu belirlemişlerdir. Pintrich ve Wolters (1998) araştırmalarında; 545 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisinin Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilimler derslerine karşı güdülenme dereceleri ile etkili öğrenme stratejilerini kullanma becerileri ve ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve öz – yeterlik inancı ile sonuç beklentisi düzeyinin; görev değeri, cinsiyet ve test endişesi gibi değişkenler de kontrol edildiğinde, söz konusu derslerden alınan notları belirlemede etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Pintrich ve Wolters tarafından (1998), çeşitli eğitim seviyelerindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş bir başka araştırmada da; Amerikalı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerden oluşan örnekleme, İngilizce, Sosyal Bilimler ve Matematik derslerinde öz – yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, öz – yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilere göre, etkili öğrenme stratejilerinin daha çok kullanıldığı ve daha yüksek bir akademik başarı elde edildiği belirlenmiştir (Pintrich, 1999).

Shih ve Alexander (2000), Pietsch, Walker ve Chapman (2003), Pajares ve Miller (1994), Pajares ve Kranzler (1995), Pintrich ve Wolters (1998), Schunk (1981) ve Randhawa, Beamer ve Lundberger (1993); “öz – yeterlik inancı” ile “akademik matematik başarısının artırılması” arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Pajares ve Kranzler (1995) araştırmalarında; 329 lise öğrencisinin öz – yeterlik inançları ile matematik problemi çözmeye ilişkin sonuç beklentileri arasındaki ilişkiyi ve bu süreci etkileyen bilişsel beceri düzeyini incelemişlerdir. Yol analizi sonucunda; öğrencilerin matematik problemlerini çözebilmeleri ile ilgili sonuç beklentilerine ilişkin öz – yeterlik inançları ile matematik problemlerini çözme performansları arasında, bilişsel becerilerin kontrol edilmesi söz konusu edildiğinde dahi, doğrusal ve güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Shih ve Alexander (2000) araştırmalarında; 84 Tayvanlı dördüncü sınıf öğrencisinden oluşan örneklem kullanmışlar ve uyguladıkları deneysel çalışmada, öz – yeterlik inanç ve sonuç beklentisi düzeyi ile bilişsel beceriler arasındaki neden –

sonuç bağlantısını incelemişlerdir. Araştırma bulguları; öz – yeterlik inanç ve sonuç beklenti düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, matematik dersi başarılarının da, diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Milner ve Hoy (2001) da niteliksel vaka çalışmalarında; Afrikalı – Amerikalı (Afro – Amerikan) bir öğretmenin öz – yeterlik kaynaklarının neler olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalarda bulunmuşlardır. Milner ve Hoy (2001) araştırmalarında; öğretmenin öz – yeterlik inanç düzeyinde düşme görüldüğü anlarda, geçmiş başarılarını düşünerek öz – yeterlik inanç düzeyini yükseltme eğiliminde olduğunu belirlemişlerdir.

Sullivan ve McDonough (2002) da araştırmalarında, “Öğretmenlerin Öz – Yeterlik Algısı”nı dile getirmek adına kullandıkları ifadeleri belirlemeyi amaçlamışlar ve araştırma sonucunda bu ifadeleri aşağıdaki şekilde belirlemişlerdir (Çakır, 2005);

- Öğretmen, bireyleri yeni baştan inşa etme yetisine sahiptir.
- Öğretmen yaratıcıdır ve kendi uygulamalarını sistematik olarak sorgular ve inceler.
- Öğretmen, işini bir “yaşam tarzı” olarak algılar.
- Öğretmen, teknolojik gelişmelere rağmen alternatifsiz bir varlıktır.

Pietsch, Walker ve Chapman (2003) da; benzer bir çalışmayı matematik alanında yapmışlar ve matematiğe dair öz – yeterlik inanç ve sonuç beklenti düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, matematik performanslarının da yüksek olduğunu, bu konudaki öz – yeterlik inanç ve sonuç beklenti düzeyleri düşük olan öğrencilerin de, matematik performans düzeylerinin düşük olduğunu belirlemişlerdir.

Bandura (1997)'ya göre; öz – yeterlik inancı yüksek olan bireyler, yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davranmaktadırlar. Düşük öz – yeterlik inançlarına sahip bireyler de; belli görevleri yerine getirme aşamasında, yüksek öz – yeterlik inancına sahip olan bireylere göre daha çok gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları yaşamaktadırlar (Çapri ve Çelikkaleli, 2008).

Bandura (2002) araştırmaları sonucunda; algılanan öz – yeterlik kavramını, kişinin olası durumları yönetmede gerekli olan davranış biçimlerini düzenleme ve uygulamada, kendi yeteneklerine olan inancı olarak tanımlamıştır. Bandura'ya (2002) göre öz – yeterlik inançları; bireylerin nasıl düşündüğünü ve hissettiğini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve hareketlerini belirlemektedir. Bu çerçevede de öz - yeterlik algısı, özellikle öğretmenlik mesleğinde oldukça önemli bir yere sahip olmaktadır (Taşdelen, 2010).

Donald (2003), Albert Bandura'nın “Sosyal Öğrenme Teorisi”nin temel kavramlarından birisi olan “öz – yeterlik” kavramını, bireylerin bilgi, beceri ve tutumları bağlamında ele almak adına yaptığı araştırması çerçevesinde, bireylerin öz – yeterlik algılarına ilişkin iki tip olduğunu belirlemiştir (Taşdelen, 2010);

- **Birinci tip;** bir alandaki davranış ya da performansı ortaya koyabilmek adına algılanan yapabilme becerisidir (task self efficacy).
-
- **İkinci tip ise;** var olan bir zorlukla mücadele etmek adına gösterilen performanstır (coping self efficacy).

Johnson (2010) da, “öğretmenlerin kullandıkları öğretim metotları ve teknikleri” ile “öz – yeterlik algıları” arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi stratejileri kullanmalarının, problemlili öğrencilere daha fazla zaman ayırmalarının, hata yapan öğrencilere karşı daha az

Bandura (1997)'ya göre; öz – yeterlik inancı yüksek olan bireyler, yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davranmaktadırlar. Düşük öz – yeterlik inançlarına sahip bireyler de; belli görevleri yerine getirme aşamasında, yüksek öz – yeterlik inancına sahip olan bireylere göre daha çok gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları yaşamaktadırlar (Çapri ve Çelikkaleli, 2008).

Bandura (2002) araştırmaları sonucunda; algılanan öz – yeterlik kavramını, kişinin olası durumları yönetmede gerekli olan davranış biçimlerini düzenleme ve uygulamada, kendi yeteneklerine olan inancı olarak tanımlamıştır. Bandura'ya (2002) göre öz – yeterlik inançları; bireylerin nasıl düşündüğünü ve hissettiğini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve hareketlerini belirlemektedir. Bu çerçevede de öz - yeterlik algısı, özellikle öğretmenlik mesleğinde oldukça önemli bir yere sahip olmaktadır (Taşdelen, 2010).

Donald (2003), Albert Bandura'nın “Sosyal Öğrenme Teorisi”nin temel kavramlarından birisi olan “öz – yeterlik” kavramını, bireylerin bilgi, beceri ve tutumları bağlamında ele almak adına yaptığı araştırması çerçevesinde, bireylerin öz – yeterlik algılarına ilişkin iki tip olduğunu belirlemiştir (Taşdelen, 2010);

- **Birinci tip;** bir alandaki davranış ya da performansı ortaya koyabilmek adına algılanan yapabilme becerisidir (task self efficacy).
-
- **İkinci tip ise;** var olan bir zorlukla mücadele etmek adına gösterilen performanstır (coping self efficacy).

Johnson (2010) da, “öğretmenlerin kullandıkları öğretim metotları ve teknikleri” ile “öz – yeterlik algıları” arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi stratejileri kullanmalarının, problemlili öğrencilere daha fazla zaman ayırmalarının, hata yapan öğrencilere karşı daha az

eleştirel yaklaşımlarının ve problemlili olan öğrencileri, daha az özel eğitim merkezlerine yönlendirmelerinin, öz – yeterlik algılarını da olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir (Yalız, 2010).

2.2.2. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri İle İlgili Araştırmalar

“Yapılandırmacı Öğrenme” ile ilgili olarak ilk araştırmalar da, “Bilişsel Yaklaşım”ın temsilcisi olan Jean Piaget (1950) tarafından yapılmıştır. Piaget’in, “bilişsel” ve “sosyo – kültürel” değişkenler bazında yaptığı “Yapılandırmacı Öğrenme” ile ilgili araştırmaların neticeleri de, geçmişte öğretim uygulamalarının geliştirilmesi adına kullanılmış ve günümüzde de kullanılmaya devam etmektedir. Piaget (1950) “bilişsel temelli süreçleri” incelediği bir araştırmasında, öğrencilerin kendi öğrenme arzularını oluşturmaya yönelik hareket etme becerilerini incelemiş ve öğrencilerin büyük bir oranda, bu eğilime sahip olduklarını ve kazandıkları bilginin şekil ve niteliğini belirleme düşüncesi doğrultusunda hareket ettiklerini belirlemiştir (Yurdakul ve Demirel, 2004).

Dootlitle (1999) tarafından yapılan “Yapılandırmacı Öğrenme” ile ilgili “sosyo – kültürel temelli” araştırmalarda da; öğrencilerin yaşadıkları “sosyal” ve “kültürel” çevrenin öğrenme düzeylerine etkisi incelenmiş ve öğrencilerin öğrenme düzeylerinin ya da akademik başarılarının, “sosyal” ve “kültürel” çevreleri ile etkileşimlerinin, “öğrenme düzeylerini ya da akademik başarılarını” direkt olarak etkilediğini belirlemiş ve bu değişkenler ile öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Şimşek, 2004).

Yine Dootlie (1999) tarafından aynı araştırma, “bilişsel temelli” değişkenler bağlamında uygulanmış ve araştırma neticesinde; öğrencilerin ve sahip oldukları niteliklerin birinci planda ele alınmasının, öğrenme düzeyini direkt olarak etkilediği ya da öğrencilerin “bilişsel süreçleri” ile “öğrenme düzeyleri” arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir (Şimşek, 2004).

Doolittle'nin (1999) "bilişsel temelli" ve "sosyo – kültürel temelli" bu araştırmalarını, "Yapılandırmacı Öğrenme İlkeleri" bağlamında ele alan ve öğretim denemeleri ile bu deneme sırasındaki bilgi oluşturma süreci arasındaki ilişkiyi inceleyen De Corte da (2004), araştırması neticesinde; öğrencilerin öğrenme süreçleri çerçevesinde "Yapılandırmacı Öğrenme" sürecinin şu şekilde ortaya çıktığını belirlemiştir. "Yapılandırmacı Öğrenme";

- Öğrenilmesi gereken soyut kavramların ve becerilerin bir koleksiyonu değildir.
- Gerçekliğin modellenmesini temel alan bir öğrenme süreci / etkinliğidir.
- Problem çözme ve anlamlandırma süreci ile oluşan bilgiye dayanır.
- Yine bu süreç içerisinde ortaya çıkan / gelişen becerilere dayanmaktadır.

De Corte'un (2004) bu araştırmaları, öğrenci merkezli etkinliklere dayalı bir yaklaşım modeli olan yapılandırmacı öğrenme ile ilgili olarak, "Matematik Dersi" temelinde ve özellikle "Tam Değer Fonksiyonu" bağlamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikli olarak, öğrencilerin "anamlı matematik bilgisi" oluşturabilecekleri bir öğrenme ortamının tasarlanması ve tasarlanan bu öğretim ortamının uygulanması amaçlanmıştır. Bu araştırmaların sonuçları öncelikle rapor edilmiş ve bu raporlar çerçevesinde de yeni düzenlemeler yapılması yoluna gidilmiştir. Araştırma, aşağıda verilen üç temel doğrultusunda şekillendirilmiştir (Sabancı, 2009);

- Öğretim çalışmaları problem çözme temelli olmalıdır.
- Gerçek yaşamdan seçilen bir model üzerinde çalışılmalıdır.
- Soyutlama, süreç içerisinde gerçekleştirilmelidir.

Araştırmada, yukarıda belirtilen üç temel düşünce dikkate alınarak hazırlanan bir öğrenme ortamında, “Tam Değer Fonksiyonu” bilgisinin öğretimi yapılmıştır. Öğretim, iki kişilik bir öğrenci grubuna verilmiştir. Araştırma sonucunda Hershkowitz, Schwarz ve Dreyfus (2001) gibi bazı bilişsel yaklaşım kuramcıları, öğrenci merkezli gerçekleşmesi bakımından, soyutlamanın bir dizi matematiksel süreç ve nesneden oluştuğunu ve öğrencilerin, zihinlerindeki bu nesnelere ortak özelliklerine göre ilişkilendirmek suretiyle daha ileri bir matematiksel nesneye ulaştıklarını belirtmişlerdir (Sabancı, 2009).

Hershkowitz, Schwarz ve Dreyfus (2001), yine öğrenci merkezli öğrenmenin sağlanmasını gerçekleştirmeyi amaçladıkları bir araştırmalarında; 9. sınıfa giden bir öğrenci ile yaptıkları ve soyutlama sürecinin bir analizinin yapılmasını sağlamışlar ve soyutlamanın problem çözme esnasında olduğu sonucuna ulaştıklarını belirtmişlerdir. “Örnek Olay İncelemesi Yöntemi”nin kullanıldığı araştırmada; bir hayvan topluluğunun zaman bağlı gelişimi üzerine geliştirilmiş olan dört açık uçlu soru kullanılmıştır. Video kaydı alınan görüşmelerde, öğrencilerin bazı soruları cevaplandırmada, daha öncesinde yapılandırmış oldukları cevapları kullandıkları, yeni bir bilgi yapılandırma ihtiyacı duymadıkları ve “tanıma” eylemi ile yetindikleri saptanmıştır (Mısır ve Çalışkan, 2007).

Broks ve Broks (1999), tarafından yapılan araştırmada, sınıf ortamında aşağıdaki verilen “Yapılandırmacı Yaklaşım İlkeleri”ni kullanan öğretmenlerin; öğrenci merkezli etkinliklere yer vermeleri durumunda, öğrencinin öğrenmesini ve kendi sorumluluklarını ne şekilde etkilediklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; söz konusu ilkeleri kullanan bir grup öğretmenin, öğrenme süreçlerinde geleneksel öğrenme yöntemlerini kullanan öğretmenlere göre, öğrencilerinin öğrenme düzeylerini bariz derecede ve olumlu yönde etkilediklerini belirlemişlerdir. Sınıf ortamında uygulanması sağlanan “Yapılandırmacı Yaklaşım İlkeleri” de aşağıdaki şekilde değerlendirilmiştir (Karadağ ve Korkmaz, 2007);

1) Öğrencilerin öğrenirken öğrenmeleri sağlanmıştır:

Öğrenmenin, hem öğrenilecek konuların anlamının öğrenilmesinden, hem de öğrenilenlere ilişkin anlam dizgesi oluşturulmasından meydana gelmesidir. Bu süreçte, öğrenci öğrendikleri üzerinde düşünme imkânı bulduğundan aktiftir.

2) Anlam oluşturma etkinliği ile zihnin aktif kılınması sağlanmıştır:

Öğrenme, fiziksel etkinlikler ya da elle tecrübe etmek kadar, zihinsel süreçlerle de gerçekleştiğinden; öğrencilere öğretilecek konular için, zihinsel becerileri de harekete geçiren etkinliklerin kullanılmasını içerir.

3) Öğrenmenin dile endeksli gerçekleştirilmesi sağlanmıştır:

Dilin öğrenmeyi direkt olarak etkileyen bir yapı olması bakımından ve insanların öğrenirken kendi kendilerine konuşmaları gerçeğinden hareketle, öğrenmenin anlamlı sözcüklere endeksli olarak gerçekleştirilmesini içerir.

4) Öğrenmenin toplumsal etkinliklerle gerçekleştirilmesi sağlanmıştır:

Öğrenmenin; öğretmenlere, arkadaşlara, aileye ve diğer tanıdıklara endeksli gerçekleşen bir yapısının olması dolayısıyla, öğrenmenin toplumsal etkileşim içerisinde ve diğer bireylerle ilişki kurulmasına yönelik olarak gerçekleştirilmesini içerir.

5) Öğrenmenin bağlamsal olması sağlanmıştır:

Öğrenmenin, yaşamın diğer öğeleriyle bağlantılı olduğu gerçeğinden hareketle; öğrenilenlerin, korkularla, önyargularla, inanılanlarla, bilinenlerle ya da başka bir ifadeyle ön bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirilmesini içerir.

6) Öğrenme için gerekli olan bilgi düzeyinin oluşturulması sağlanmıştır:

Öğrenilecek konularla ilgili temel bilgilerin, öncesinde öğrenciye kazandırılmasını içerir.

7) Öğrenmenin, daha fazla öğrenme isteğini de beraberinde getirmesi sağlanmıştır:

Öğrenilenlerin, öğrencinin düzeyini temel almasını içerir.

8) Öğrenmenin, güdülemelerle gerçekleştirilmesi sağlanmıştır:

Öğrenciler, öğrenme nedenlerini bilmedikleri bilgileri öğrenme eğiliminde olmadıklarından, öğrenilecek olan konuların, öncelikle ne işe yarayacağını ifade etmeyi içerir.

9) Anlamli öğrenmenin gerçekleştirilmesi sağlanmıştır:

Öğrenmenin, gerçek öğrenme etkinlikleri ya da görevleri sonucunda gerçekleştirilmesini içerir.

Herskowitz (2001) araştırmasında, önceden edinilmiş bilgilerin, yeni öğrenmeleri ne şekilde etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında; önceden öğrenilmiş matematiksel bilgilerin, yeni matematiksel yapılar oluşturulabilmesi adına kullanılması sağlanmış ve bu temelde oluşturulan yapılandırmacı öğrenmeye endekli sınıf ortamında, matematiksel öğrenmelerin (kavram, bağıntı ve/veya genellemeler çerçevesinde), yeni öğrenmelerin örgütlenmesinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Altun ve Yılmaz, 2008).

Herskowitz (2001) araştırmasında ikinci aşama olarak da, yine “Yapılandırıcı Öğrenme” için temel oluşturacak olan; sembollerle çalışma ve kavramlar arasında ilişkiler kurmak suretiyle mevcut matematiksel nesnelere yararlanmanın, öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Herskowitz’in (2001) matematiksel nesnelere yararlanmanın, “epistemik (bilgi oluşumu ile ilgili) eylemleri” değerlendirmede şu süreçleri desteklediğini ortaya koymuştur (Altun ve Yılmaz, 2008);

- Tanıma (Recognizing),
- Kullanma (Building With) ve
- Oluşturma (Reconstruction).

Alesandri ve Larson (2002) araştırmalarında, yapılandırma öğrenme ilkelerini sınıf ortamında uygulayan öğretmenlerin rollerini belirlemek amacıyla taşımışlardır. Araştırma sonucunda; yapılandırıcı öğrenme ilkelerini öğrenme ortamında uygulayan öğretmenlerin, geleneksel öğrenme yöntemlerini uygulayan öğretmenlerden farklı olarak, aşağıdaki yaklaşımları sergiledikleri belirlenmiştir (Altun ve Yılmaz, 2008);

- Öğrencilerin; aynı sözcükleri, aynı olayları / durumları tanımlamak adına kullanıp kullanılmadıklarını belirlemek amacıyla, sözcük bilgilerini ve yanıtlarını sorgulamak;
- Öğrencilerin verdikleri cevapları sorgulamalarını sağlamak;
- Öğrencilerin, açıklayamadıkları ya da anlamlarını bilmedikleri sözcükleri kullanmamalarını sağlamak;
- Öğrencileri yanıt verme konusunda cesaretlendirmek.

Casas (2004) da, “öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerileri geliştirebilmeleri” ile “Yapılandırmacı Öğrenme” arasındaki ilişkiyi incelediği bir araştırmasında; geleneksel öğrenme ortamında yetiştirilen öğretmen adaylarının, yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirmede zorluk çektiklerini saptamış ve öğretmenlerin yalnız “bilişsel” değil, “duyuşsal” ve “sosyal” yönden gelişebilmelerinin sağlanabilmesi bakımından, “Yapılandırmacı Öğrenme” ortamlarında yetiştirilmeleri / öğrenim görmeleri gerekliliği sonucuna ulaşmıştır (Sabancı, 2009).

Casas (2004) ayrıca araştırma sonucunda, “Yapılandırmacı Öğrenme” ortamında yetişen öğretmen adaylarının, aşağıda verilen nitelikleri taşıdıklarını belirlemiştir (Sabancı, 2009);

- Bir dersi planlamak ve hazırlamak adına üst düzey düşünme becerileri kullanmaktadır.
- Disiplinler arası öğrenme uygulamaları kullanmaktadır.
- “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modeli” kullanmaktadır.
- “Buluş Yoluyla Öğrenme Modeli” kullanmaktadır.
- Otantik ya da özgün değerlendirme bilgisi içeren çeşitli öğretim stratejileri kullanmaktadır.

Dreyfus (2007), Herskowitz’in (2001) “Epistemik Eylemleri”nin, yani matematiksel düşünme süreçlerinin yeni bilgilerin öğrenilmesinde kullanılmasının, öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, matematiksel düşünme süreçlerinin, yeni bilgilerin öğrenilmesini sağlamada, aşağıdaki kavramlar ya da öğrenme modelleri çerçevesinde ortaya çıktığını saptamıştır (Mısır ve Çalışkan, 2007);

- **Tanıma (Recognizing):**

Öğrencinin; önceden kazanmış olduğu “formel” ya da “informel” bilgilerle, “öğrenme ortamındaki matematiksel unsurları” anlamlandırma eğiliminde olmasıdır.

- **Kullanma (Building With):**

Öğrencinin; tanıdığı matematiksel varlıkları, yeni bilgi üretmede ve problem çözümede ya da harici noktalarda kullanmasıdır. “Kullanma” eyleminin; öğrencilerin bir durumu anlamalarında, anlamlandırmalarında, anlatmalarında, bir öneriyi savunmalarında, bir varsayımda bulunmaları durumunda ve/veya bir problemi çözüme ile karşı karşıya kaldıklarında ortaya çıktığı gözlenmiştir. Çünkü “kullanma” eyleminde öğrenci, daha önceden tanıdığı yapıları kullanma ihtiyacı duymakta ve dolayısıyla da bu bilgilerine başvurma eğilimine sahip olmaktadır.

Araştırmada, öğrencinin “kullanma” eylemi / davranışı gözlemlenmediğinde ya da “tıkanma ya da duraksama” halinde, öğretmenin öğrenciyi harekete geçirmek adına yönlendirmede bulunmasının da, olumlu neticeler elde edilmesini sağladığı belirlenmiştir.

- **Oluşturma (Construction):**

Öğrencinin “soyutlama” sürecinin ana basamağı olarak belirlenmiştir. Çünkü öğrenci, bilgi ve deneyimleri ile diğer “epistemik eylemleri” gerçekleştirmeksizin yeni bir yapı oluşturamamaktadır. Bu nedendir ki “oluşturma” basamağının, öğrencilerin diğer iki “epistemik eylemi” gerçekleştirmeleri neticesinde ortaya çıktığı saptanmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada “Betimsel Yöntem” uygulanmıştır. “Betimsel Yöntem (Survey Yöntemi)”; bir davranışın, bir olayın ve/veya bir ilişkinin betimlenebilmesi adına uygulana yöntemleri içermektedir. Bu bağlamda betimleme, sözlü olabileceği gibi, sayılarla da ifade edilebilmektedir. Betimsel yöntemler içerisinde; tarama yöntemleri (testler ve anketler), doğal gözlem, görüşme (mülakat) ve vaka (olgu) incelemesi yer almaktadır (Akdağ, 1995).

Eğitim temelinde düşünüldüğünde de “Betimsel Yöntem”; programların / uygulamaların aksaklıklarının ve eksikliklerinin belirlenmesinde, programlarla ya da uygulamalarla ilgili olan öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin, velilerin, konu alan ve program geliştirme uzmanlarının görüşlerinin alınmasına yönelik anket uygulamalarını ve/veya görüşme tekniklerini içermektedir (Akdağ, 1995).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışma evreni, 2010 – 2011 Eğitim – Öğretim yılında Manisa İli’ndeki orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma, evren üzerinde yapıldığı için örneklem tayinine gidilmemiştir. 01.11.2010 ile 20.12.2010 tarihleri arasında Manisa ili ve ilçelerindeki tüm öğretmenlerin kurumlarına gidilmiş olup, 402 öğretmene ulaşılmıştır.

Katılımcıların Manisa Merkez ve ilçelere göre dağılımları Tablo 3.1.’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Manisa Merkez ve İlçelere Göre Dağılımları

MANİSA MERKEZ	109	GÖRDES	26
SARUHANLI	40	DEMİRCİ	22
TURGUTLU	22	AHMETLİ	35
AKHİSAR	16	SOMA	20
KULA	11	KÖPRÜBAŞI	18
SALİHLİ	8	KIRKAĞAÇ	43
ALAŞEHİR	32		

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma amaçları doğrultusunda, Manisa İli'ndeki orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ait gereksinim duyulan bilgiler için; "Katılımcı Bilgi Formu", "Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği" ve "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri, aşağıdaki araçlar yoluyla toplanmıştır.

3.3.1. Katılımcı Bilgi Formu

Hazırlanan "Katılımcı Bilgi Formu"nda; cinsiyet, branş ve mesleki kıdem (hizmet süresi) gibi sosyo – demografik sorular yer almaktadır.

3.3.2. Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği

Araştırmada kullanılan "Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği", Tschannen – Moran ve Hoy tarafından geliştirilen ve Yeşim Çapa, Jale Çakıroğlu ve Hilal Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçekle elde edilmiştir. Türkçe'ye adapte edilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış, alt boyutlara ilişkin güvenilirlik değerleri; "öğrencilerin katılımını sağlama" 0,82, "derste öğretimsel stratejileri kullanma" 0,86, "sınıf yönetimi" 0,84 olarak saptanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin Cronbach Alfa katsayısı 0,93 bulunmuştur.

“Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği”, toplam 24 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu 24 maddeden oluşan 9’lu Likert tipi ölçekte; “Derse Öğrenci Katılımı Sağlama”, “Öğretimsel Stratejileri Kullanma” ve “Sınıf Yönetimi” konularından oluşan üç alt faktör bulunmaktadır. “Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği”; 9’lu Likert Ölçeği ile hazırlanmıştır. “Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği”nden alınabilecek minimum puan 112, maksimum puan ise 216 olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada, ölçeğin alt boyutlarına ve toplam ölçeğe ilişkin alfa katsayısına yönelik değerler Tablo 3.2.’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği Alfa Güvenirlilik Katsayıları

ÖLÇEK ADI VE BÖLÜMLERİ	MADDE SAYISI	ALPHA GÜVENİRLİK KATSAYISI
Öğrenci Katılımını Sağlama	8	0,82
Öğretim Stratejilerini Kullanma	8	0,82
Sınıf Yönetimi	8	0,70
Öz – Yeterlik Algı Ölçeği	24	0,90

Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği’nde, aşağıda verilen bölümler ve o bölümlere ilişkin madde sayıları yer almaktadır;

- Öğrenci Katılımını Sağlanması İle İlgili Sorular: 8
- Öğretim Stratejilerini Kullanma İle İlgili Sorular: 8
- Sınıf Yönetimi İle İlgili Sorular: 8
- Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği Toplam Soru Sayısı: 24

3.3.3. Öğretmenlere Yönelik Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği

Tenenbaum ve arkadaşları (2001) tarafından hazırlanmış olan “Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği (YÖÖÖ – Özgün Ölçek)”, toplam 30 maddeden oluşmuştur. Üniversite öğrencileri üzerinde uygulanan özgün ölçek maddelerinin faktör yük değerleri, 0.52 ile 0.83 arasında değişmektedir. Maddelerin faktör yüklerinin yüksek olması da, oluşturmacı öğrenme ortamı ölçeğinde güçlü bir faktör yapısının bulunduğu işaret etmektedir. Faktörler arası korelasyonların ise - 0.07 ile 0.43 arasında değişmesi, faktörlerin birbirinden bağımsız olduklarını göstermektedir. Özgün ölçeğin Cronbach Alpha (α) değerinin toplam ölçekte 0.86 olması, özgün ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğuna işaret ettiği şeklinde yorumlanmıştır.

Türkçe Ölçek’te de ölçeğin derecelendirmesi, özgün ölçeğe uygun olarak beşli derecelendirme formunda; Hiç Çok Az, Kısmen, Çok, Tamamen şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 150, en düşük toplam puan ise 30 olarak belirlenmiştir. Daha sonra ölçeğin çalışma grubuna uygulama değerliğini test etmek amacıyla güvenilirliği incelenmiş ve Cronbach Alpha değeri toplam ölçekte 0.84 bulunmuştur. Bu bulgu, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını test etmek için yeterli kabul edilmiştir.

Bu çalışmada, ölçeğin alt boyutlarına ve toplam ölçeğe ilişkin alfa katsayısına yönelik değerler Tablo 3.3.’de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği Alfa Güvenirlik Katsayıları

	Madde Sayısı	Alpha Güvenirlik Katsayısı
Tartışmalar ve Görüşmeler	5	0,85
Kavramsal Çelişkiler	3	0,86
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	4	0,75
Materyal ve Kaynakları Çözümeye Götürmeyi Amaçlama	3	0,73
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	6	0,90
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	5	0,81
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	4	0,74
Toplam Ölçek	30	0,92

Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği'nde, aşağıda verilen bölümler ve o bölümlere ilişkin madde sayıları yer almaktadır;

- Tartışma ve Görüşme: 5
- Kavramsal Çelişki: 3
- Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma: 4
- Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması: 3
- Kavram Keşfi ve Yansıtma İçin Motive Etme: 6
- Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama: 5
- Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı: 4
- Öğretmenlere Yönelik Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği
Toplam Soru Sayısı: 30

3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına yüklenmiş ve SPSS Paket Programı yardımıyla analizler gerçekleştirilmiştir. SPSS (Statistical Package for The Social Sciences) 15.0 İstatistiksel Paket Programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için yüzde, Tek Yönlü Varyans Analizi, Tukey Testi ve Bağımsız Gruplar İçin t – Testi Teknikleri kullanılmış ve verilerin çözümlenmesinde 0.05 manidarlık düzeyi kabul edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

CİNSİYET	n	%
<u>1 (Kadın)</u>	209	52,0
<u>2 (Erkek)</u>	193	48,0
Toplam	402	100,0

Tablo 4.1. çerçevesinde görülmektedir ki, araştırma kapsamında yer alan 402 katılımcının % 52'si 209 kişi ile kadın ve % 48'i 193 kişi ile erkektir. Bu veriler, araştırma kapsamında yer alan kadın öğretmenlerin sayısının, erkek öğretmenlerinden sayısından fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin branşlarına göre dağılımları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

BRANŞ	N	%
<u>1 (Edebiyat)</u>	26	6,5
<u>2 (İngilizce)</u>	9	2,2
<u>3 (Beden Eğitimi)</u>	60	14,9
<u>4 (Coğrafya)</u>	39	9,7
<u>5 (Tarih)</u>	51	12,7
<u>6 (Fizik)</u>	23	5,7
<u>7 (Kimya)</u>	40	10,0
<u>8 (Biyoloji)</u>	46	11,4
<u>9 (Müzik)</u>	46	11,4
<u>10 (Resim)</u>	23	5,7
<u>11 (Matematik)</u>	20	5,0
<u>12 (Almanca)</u>	19	4,7
Toplam	402	100,0

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere; araştırma kapsamında yer alan 402 katılımcıdan en az orana sahip olanlar, % 2,2 oranında ve 9 kişi ile “İngilizce” ve en yüksek orana sahip olanlar, % 14,9 oranında 60 kişi ile “Beden Eğitimi” branşındaki öğretmenlerdir.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin branşlarına göre dağılımları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

MESLEKİ KIDEM	n	%
<u>1 (1-5 Yıl)</u>	81	20,1
<u>2 (6-10 Yıl)</u>	94	23,4
<u>3 (11-15Yıl)</u>	94	23,4
<u>4 (16-10 Yıl)</u>	75	18,7
<u>5 (21 Yıl ve Yukarı)</u>	58	14,4
<u>Toplam</u>	402	100,0

Tablo 4.3. doğrultusunda görülmektedir ki; araştırma kapsamında yer alan 402 katılımcıdan en az orana sahip olanlar, % 14,4 oranında 58 kişi ile “21 yıl ve yukarı” ve en yüksek orana sahip olanlar, % 23,4 oranında 94'er kişi ile “6 – 10 yıl” ve “11 – 15 yıl” hizmet süresine sahip olanlardır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın Birinci Alt Problemi; “Öğretmen öz – yeterlik algı düzeyleri hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öz – yeterlik algısı puan ortalamaları, Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Öz – Yeterlik Algısı Puan Ortalamaları

	N	MİNİMUM	MAKSİMUM	\bar{X}	SS
ÖZ – YETERLİK TOPLAM	402	112,00	216,00	167,7413	22,59538
ÖĞRENCİLERİN KATILIMINI SAĞLAMA	402	26,00	72,00	52,4478	8,18876
DERSTE ÖĞRETİMSEL STRATEJİLERİ KULLANMA	402	36,00	72,00	56,7264	7,98438
SINIF YÖNETİMİ	402	28,00	72,00	57,8706	7,94640

Tablo 4.4. doğrultusunda görülmektedir ki; “Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği”nden alınabilecek en düşük değer 112, en yüksek değer ise 216 olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede, araştırma kapsamındaki katılımcı öğretmenlerin “Öz – Yeterlik Ölçeği”nden aldıkları ortalamanın yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 1.1. alt problemi, “Öğretmen öz – yeterlik düzeyleri cinsiyete göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öz – yeterlik algı puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle Levene testi yapılmış dağılımın homejen olduğu tespit edildikten sonra t – testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.5.’de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Öz – Yeterlik Algı Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımları ve Cinsiyet Farklılığına İlişkin t – Testi

CINSIYE T	N	ALT BOYUTLAR	\bar{X}	SS	sd	t	p
1 (Kadın)	209	Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu	<u>52.68</u>	<u>7.89</u>	400	0,602	0,548
2 (Erkek)	193		<u>52.19</u>	<u>8.51</u>			
1 (Kadın)	209	Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu	<u>56.45</u>	<u>7.75</u>		0,308	0,470
2 (Erkek)	193		<u>57.03</u>	<u>8.24</u>			
1 (Kadın)	209	Sınıf Yönetimi Boyutu	<u>57.48</u>	<u>7.77</u>		1,030	0,304
2 (Erkek)	193		<u>58.30</u>	<u>8.13</u>			
1 (Kadın)	209	Öz – Yeterlik Algı Ölçeği	<u>167.71</u>	<u>22.67</u>	400	0,026	0,978
2 (Erkek)	193		<u>167.77</u>	<u>22.58</u>			

p>0,05

Tablo 4.5. doğrultusunda görülmektedir ki; “Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği”nin “Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu”na ilişkin sorularda, araştırma kapsamında yer alan kadın katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 52,19; araştırma kapsamında yer alan erkek katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 52,38’dir. “Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu”na ilişkin sorularda, (p = 0,548) olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ölçeği alt boyutlarında da, cinsiyet değişkeni açısından ortalamalar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu durum, cinsiyet değişkeni bağlamında, kadın ve erkek katılımcıların “Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu”na ilişkin sorulara verdikleri yanıtların anlamlı farklılık yoktur. Bu sonuca göre, “Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu”na yönelik algıların, cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutlarından “Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu”na ilişkin sorularda, araştırma kapsamında yer alan kadın katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 56,45; araştırma kapsamında yer alan erkek katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 57,03’dür. “Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu”na ilişkin sorularda, (p = 0,470) olarak belirlenmiştir. Bu durum, kadın ve erkek katılımcıların “Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu”na ilişkin sorulara verdikleri yanıtların

anlamli farklılık yoktur. Bu sonuç da, öğretmenlerin “Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu”nda öz – yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

“Sınıf Yönetimi Boyutu”na ilişkin sorularda, araştırma kapsamında yer alan kadın katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 57,48; araştırma kapsamında yer alan erkek katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 58,30’dur. “Sınıf Yönetimi Boyutu”na ilişkin sorularda, ($p = 0,304$) olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, cinsiyet değişkeni bağlamında sonuç anlamlı farklılık yoktur. Bu durum, kadın ve erkek katılımcıların “Sınıf Yönetimi Boyutu”na ilişkin sorulara verdikleri yanıtlara göre, öğretmenlerin “Sınıf Yönetimi Boyutu”nda, öz – yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

“Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği”ne ilişkin sorularda, araştırma kapsamında yer alan kadın katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 167,711; araştırma kapsamında yer alan erkek katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 167,77’dir. “Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği”ne ilişkin sorularda, ($p = 0,978$) olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, cinsiyet değişkeni bağlamında sonuç anlamlı farklılık yoktur. Bu durum, kadın ve erkek katılımcıların “Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği”ne ilişkin sorulara verdikleri yanıtlara göre, öğretmenlerin “Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği”nde, öz – yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonuçlar çerçevesinde; öğretmenlerin mesleki öz – yeterlik inançları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık yaratmadığının görülmesi, bu değişkenin öğretmenlik öz – yeterlik inançları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Elde edilen farklı araştırma sonuçları da, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğuna, fakat bu yöndeki araştırmaların sürdürülmesinin gerektiğine işaret etmektedir.

Örneğin; Kaya (2008) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz – Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmasında, 2006 – 2007 Eğitim – Öğretim yılı itibariyle 312 Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adayını örneklem olarak seçmiştir. Taştırma sonucunda, öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz – yeterlik algı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın 1.2. alt problemi “Öğretmen öz – yeterlik düzeyleri meslekteki kıdemlerine göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmen Öz – Yeterlik Algısı Puan Ortalamalarının Dağılımı Tablo 4.6.’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmen Öz – Yeterlik Algısı Puan Ortalamalarının Dağılımı

MESLEKİ KIDEM	N	Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu		Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu		Sınıf Yönetimi Boyutu		Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği	
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
<u>1 (1-5 Yıl)</u>	81,00	52,19	8,32	56,62	8,01	58,22	10,96	167,02	22,68
<u>2 (6-10 Yıl)</u>	94,00	52,67	8,38	57,68	7,77	58,35	7,79	168,70	21,44
<u>3 (11-15 Yıl)</u>	94,00	52,96	8,23	57,46	8,00	58,94	7,35	169,35	21,04
<u>4 (16-10 Yıl)</u>	75,00	52,57	6,87	57,07	11,65	58,07	8,14	167,71	21,65
<u>5 (21 Yıl ve Yukarı)</u>	58,00	53,02	15,09	54,91	8,80	55,83	8,79	163,76	27,07
<u>Toplam</u>	402,00	52,67	9,33	56,90	8,86	58,04	8,64	167,62	22,49

Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu’na ilişkin sorularda, tüm mesleki kıdemlere ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 56,90 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu”nun genel

standart sapma değeri göz önünde bulundurulduğunda, “16 – 20 yıl” hizmet süresine sahip olan katılımcı öğretmenlerin 11,65 ile diğer mesleki kıdem sürelerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Sınıf Yönetimi Boyutu”na ilişkin sorularda, tüm mesleki kıdemlere ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 58,04 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Sınıf Yönetimi Boyutu”nun değeri göz önünde bulundurulduğunda, “1 – 5 yıl” hizmet süresine sahip olan katılımcı öğretmenlerin 10,96 ile diğer mesleki kıdem sürelerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği”ne ilişkin sorularda, tüm mesleki kıdemlere ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 167,62 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği”nin değeri göz önünde bulundurulduğunda, “21 yıl ve yukarı” hizmet süresine sahip olan katılımcı öğretmenlerin 163,76 ile diğer mesleki kıdem sürelerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Bu doğrultuda görülmektedir ki; öğretmenlerin mesleki kıdem dereceleri arttıkça, aynı yönde öğretmenlik mesleğine yönelik öz – yeterlik algı düzeyleri de artış göstermektedir. Bu durum da, mesleki kıdem derecesi ile birlikte öğretmenliğe yönelik tecrübelerin artması ve bu bağlamda da öz – yeterlik ve aynı özgüven düzeyinin artması şeklinde yorumlanabilir.

Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2004) “Öğretmenlerin Bilgi Okur – Yazarlığı Öz – Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma” başlıklı araştırmalarında, ortaöğretim ve ilköğretim öğretmenlerini örneklem olarak belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Çapri ve Çelikkaleli’de (2008); farklı mesleki kıdem derecelerine sahip olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki öz – yeterlik inançları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik ortalama ve standart sapma değerlerini belirleyen Çapri ve Çelikkaleli (2008), mesleki kıdem değişkeni açısından, öğretmenliğe ilişkin tutumlarda da değişkenlik görüldüğünü ve bu doğrultuda da mesleki kıdemın öğretmenlik öz – yeterlik algısını da etkilediğini saptamışlardır.

Öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine göre öz – yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için, öncelikle Levene testi yapılmış, dağılımın homojen olduğu belirlendikten sonra Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Öz – Yeterlik Algı Puan Ortalamalarının Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin Varyans Analizi

	Değiş. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu	Gruplar Arası	34,499	4	8,625	,098	,983
	Gruplar içi	34854,158	397	87,794		
	Toplam	34888,657	401			
Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu	Gruplar Arası	323,893	4	80,973	1,032	,390
	Gruplar içi	31146,127	397	78,454		
	Toplam	31470,020	401			
Sınıf Yönetimi Boyutu	Gruplar Arası	371,220	4	92,805	1,246	,291
	Gruplar içi	29575,974	397	74,499		
	Toplam	29947,194	401			
Toplam Ölçek	Gruplar Arası	1285,813	4	321,453	,633	,639
	Gruplar içi	201513,192	397	507,590		
	Toplam	202799,005	401			

$p > 0,05$

Tablo 4.7. doğrultusunda görülmektedir ki; “Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,983$) olduğundan anlamlı

farklılık yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu”nun mesleki kıdeme göre değişmediği söylenebilir.

“Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,390$) olduğundan anlamlı farklılık yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu”na yönelik verdikleri cevapların, mesleki kıdem değişkeni çerçevesinde farklılık yoktur.

“Sınıf Yönetimi Boyutu” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,291$) olduğundan anlamlı farklılık yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Sınıf Yönetimi Boyutu”na yönelik verdikleri cevapların, mesleki kıdem değişkeni çerçevesinde farklılık yoktur.

“Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,639$) olduğundan anlamlı farklılık yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği”ne yönelik verdikleri cevapların, mesleki kıdeme göre değişmediği söylenebilir.

Ortalamalar arasındaki fark anlamlı çıkmamasına rağmen, 21 ve yukarı hizmet süresine sahip katılımcıların ortalamalarının diğer katılımcılardan yüksek olması, bu grupta yer alan öğretmenlerin, bir önceki tablo çerçevesinde verilen yorum doğrultusunda, öğretmenlik mesleğinde edindikleri deneyimlerden ve bu deneyimler çerçevesinde hareket etmelerinden kaynaklanabileceğini akla getirmektedir. Haricinde de, “Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği”ne yönelik cevapların mesleki kıdem bağlamında farklılık göstermemesine rağmen, “Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu” ve “Sınıf Yönetimi Boyutu” söz konusu olduğunda, mesleki kıdem etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın 1.3. alt problemi, “Öğretmenlerin öz – yeterlik düzeyleri branşlarına göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öz – yeterlik puan ortalamalarının branşlarına göre dağılımı Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Öz – Yeterlik Algı Puan Ortalamalarının Branşlarına Göre Dağılımı

BRANS	N	Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu		Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu		Sınıf Yönetimi Boyutu		Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği	
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
1 (Edebiyat)	26	51,69	9,14	57,42	8,57	57,92	8,59	167,04	24,51
2 (İngilizce)	9	54,44	10,00	57,22	10,67	56,22	11,94	167,89	31,73
3 (Beden Eğitimi)	60	53,37	9,62	56,42	9,35	57,55	8,27	167,33	25,59
4 (Coğrafya)	39	52,95	9,14	56,72	9,09	57,95	8,87	167,62	25,26
5 (Tarih)	51	54,02	8,51	58,43	8,20	59,47	8,02	171,92	22,18
6 (Fizik)	23	54,22	8,31	56,70	7,88	58,57	5,90	169,48	19,61
7 (Kimya)	40	51,98	7,18	58,80	13,81	58,85	7,36	169,63	21,96
8 (Biyoloji)	46	50,65	7,74	54,70	7,76	57,54	7,44	162,89	19,80
9 (Müzik)	46	51,74	6,24	56,67	6,59	57,35	13,60	165,76	20,92
10 (Resim)	23	51,83	7,26	55,87	7,95	56,39	6,89	164,09	17,93
11 (Matematik)	20	51,45	7,28	56,55	6,57	59,05	6,55	167,05	17,44
12 (Almanca)	19	55,84	22,22	57,58	6,82	58,53	6,96	171,95	25,58
Toplam	402	52,67	9,33	56,90	8,86	58,04	8,64	167,62	22,49

Tablo 4.8. doğrultusunda görülmektedir ki; tüm branşlarda görev yapan katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 52,67 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu”nun genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “Almanca” branşında görev yapan katılımcı öğretmenlerin 55,84 ile diğer branşlara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu”na ilişkin sorularda, tüm branşlarda görev yapan katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 56,90 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu”nun genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “Kimya” branşında görev yapan katılımcı öğretmenlerin 58,80 ile diğer branşlara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Sınıf Yönetimi Boyutu”na ilişkin sorularda, tüm branşlarda görev yapan katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 58,04 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Sınıf Yönetimi Boyutu”nun genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “Müzik” branşında görev yapan katılımcı öğretmenlerin 57, 35 ile diğer branşlara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği”ne ilişkin sorularda, tüm branşlarda görev yapan katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 167,62 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği”nin genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “İngilizce” branşında görev yapan katılımcı öğretmenlerin 167,89 ile diğer branşlara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.8. çerçevesinde; “Almanca” ve “İngilizce” gibi yabancı dil branşında görev yapan öğretmenlerin, diğer branşlarda görev yapan öğretmenlere göre, genel anlamda “Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği” ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar bağlamında ön plana çıktıkları görülmektedir. Bu sonuç da, öğretmen yetiştirme programlarında yabancı dil eğitimi verilen bölümlerde, konu ile ilgili eğitimlere daha fazla yer verildiği noktasını akla getirmektedir.

Gürol, Altunbaş ve Karaarslan (2010) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Öz – Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma” başlıklı araştırmada; 2009 – 2010 Eğitim – Öğretim yılının Bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 275 öğretmen adayını örneklem olarak belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öz – yeterlik algı düzeylerinin branş bazında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılığın da en fazla, Fen Bilgisi Öğretmenliği’nde öğrenim gören öğretmen adayları çerçevesinde olduğu belirlenmiştir.

Erişen ve Çeliköz (2003) ve Şeker, Deniz ve Görgeç (2005) de; öğretmenlerin mesleki öz – yeterlik inanç düzeylerinin, alanlarına göre farklılaştığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgular sonucunda; Türkçe Öğretmenliği, İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İlköğretim Sınıf Öğretmenliği branşında görev yapan öğretmenlerin,

öğretmenliğe yönelik mesleki öz – yeterlik inanç düzeylerinin, diğer branşlara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Erişen ve Çeliköz (2003) ve Şeker, Deniz ve Gorgen (2005) bu durumu; Eğitim Fakültesi çıkışlı olan öğretmenlerin, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre, meslek bilgisi konusunda daha nitelikli eğitim almaları şeklinde değerlendirmektedirler. Aynı doğrultuda da adı geçen araştırmacılar; Eğitim Fakültesi'nde öğrenci başına düşen öğretim elemanı sayısının, diğer fakülteleere göre daha fazla olmasının da, bu konuda etkili olduğunu belirtmektedirler.

Rubeck ve Enochs (1990) da yaptıkları araştırmada; alan bilgisi zayıf olan öğretmenlerin, alan bilgisi güçlü olan öğretmenlere göre öz – yeterlik inançlarının daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda literatürde; Eğitim Fakülteleri'nin farklı programlarında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının alan bilgisi açısından, Teknik Eğitim Fakülteleri'nin farklı programlarında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarına nazaran daha düşük düzeyde alan bilgisine ve buna bağlı olarak da daha yüksek düzeyde mesleki yeterlik inançlarına sahip olmuş olabileceklerini şeklinde yorumlanmaktadır (Küçükıymaz ve Duban, 2006).

Öğretmenlerin, branşlarına göre öz – yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için, öncelikle Levene testi yapılmış, dağılımın homojen olduğu belirlendikten sonra Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Öz – Yeterlik Ölçeğine Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Branşlarına Göre Farklılığına İlişkin Varyans Analizi

	Değiş. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu	Gruplar Arası	717,112	11	65,192	,744	,696
	Gruplar içi	34171,545	390	87,619		
	Toplam	34888,657	401			
Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu	Gruplar Arası	549,820	11	49,984	,630	,803
	Gruplar içi	30920,200	390	79,283		
	Toplam	31470,020	401			
Sınıf Yönetimi Boyutu	Gruplar Arası	302,574	11	27,507	,362	,970
	Gruplar içi	29644,620	390	76,012		
	Toplam	29947,194	401			
Toplam Ölçek	Gruplar Arası	3035,240	11	275,931	,539	,877
	Gruplar içi	199763,764	390	512,215		
	Toplam	202799,005	401			

$p > 0,05$

Tablo doğrultusunda görülmektedir ki; “Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu” ile branş değişkeni arasında, ($p = 0,696$) dolayısıyla anlamlı farklılık yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu”na yönelik verdikleri cevapların, branş değişkeni çerçevesinde farklı olmadığı söylenebilir.

“Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu” ile branş değişkeni arasında, ($p = 0,803$) dolayısıyla anlamlı farklılıklar yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Öğretim Stratejilerini Kullanma Boyutu”na yönelik verdikleri cevapların, branş değişkeni çerçevesinde farklılık göstermediği söylenebilir.

“Sınıf Yönetimi Boyutu” ile branş değişkeni arasında, ($p = 0,970$) dolayısıyla anlamlı farklılık yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Sınıf Yönetimi Boyutu”na

yönelik verdikleri cevapların, branş değişkeni çerçevesinde farklılık göstermediği söylenebilir.

Genel çerçevede de, “Öğretmenlik Öz – Yeterlik Ölçeği” ile branş değişkeni arasında, ($p = 0,877$) dolayısıyla anlamlı farklılık yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Sınıf Yönetimi Boyutu”na yönelik verdikleri cevapların, branş değişkeni çerçevesinde farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 4.9. çerçevesinde; “Almanca” ve “İngilizce” gibi yabancı dil branşında görev yapan öğretmenlerin, diğer branşlarda görev yapan öğretmenlere göre, genel anlamda “Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği” ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar bağlamında ön plana çıktıkları görülmektedir. Bu nokta da, yabancı dil eğitimi veren akademik programların ya da bu derslere ilişkin işleyişlerin, dikkat çekici olması bakımından, ayrı bir çalışma konusu olarak incelenmesinin yararlı olacağı anlamında değerlendirilebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın İkinci Alt Problemi, “Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine ilişkin algıları hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin, yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine ilişkin algı puan ortalamalarına ilişkin değerler Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Kurma Beceri Düzeyleri

	N	MİNİMUM	MAKSİMU M	\bar{X}	SS
TOPLAM	402	30,00	103,00	66,5796	13,29166
TARTIŞMALAR VE GÖRÜŞMELER	402	5,00	22,00	9,8134	2,84732
KAVRAMSAL a ÇELİŞKİLER	402	3,00	15,00	10,0050	2,75155
b DÜŞÜNCELERİ DİĞERLERİYLE PAYLAŞMA	402	4,00	15,00	8,2512	2,29475
OMATERYAL VE KAYNAKLARIN ÇÖZÜME GÖTÜRMEYİ 4 AMAÇLAMASI	402	3,00	13,00	6,5920	1,98567
1 YANSITMA VE KAVRAM KEŞFİ İÇİN MOTİVE ETME	402	6,00	26,00	13,0050	3,79197
0 ÖĞRENERİN İHTİYAÇLARINI d KARŞILAMA	402	5,00	20,00	10,9751	2,84239
o ANLAM OLUŞTURMA VE GERÇEK YAŞAM ö OLAYLARIYLA f BAĞLANTI	402	4,00	20,00	7,9378	2,21277

ultusunda görülmektedir ki, araştırma kapsamındaki katılımcı öğretmenlerin ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 103'dür. Ancak öğretmenlerin aldıkları puanların ortalamasının 66,5796 olarak belirlendiğinden, bu durum katılımcıların yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algılarının düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik öğretmenlerin puan ortalamalarının düşük olması yapılandırmacı öğrenme ortamları kurma konusunda olabilecekleri hatta geleneksel öğretim süreçlerine devam etme olasılığını akla getirebilir.

Yapılandırmacı eğitim programlarının merkezinde öğrenenin / öğrencinin olması, öğrenme hedeflerinin sürece dayalı ve üst düzey öğrenmeye yönelik belirlenmesi, öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine dayalı ve gerçek yaşamla

bağlantılı olması, öğrenme – öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenlerle birlikte planlanıp uygulanması ve değerlendirilmesi gerekliliği dolayısıyla da, geleneksel öğrenme – öğretme metotları ile yetiştirilmiş öğretmenlerin, yapılandırmacı öğrenme ortamlarına çok fazla yer vermemeleri / verememeleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın 2.1. alt problemi, “Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algıları cinsiyete göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algı puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle Levene testi yapılmış, dağılımın homojen olduğu belirlendikten sonra t – testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.11.’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğine Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımları ve Cinsiyet Farklılığına İlişkin t – Testi

CINSİYET	N		\bar{X}	SS	sd	t	p
T							
1 (Kadın)	209	Tartışmalar ve Görüşmeler	9,90	2,87	400	0,630	0,529
2 (Erkek)	193		9,72	2,82			
1 (Kadın)	209	Kavramsal Çelişkiler	10,02	2,72		0,141	0,886
2 (Erkek)	193		9,98	2,79			
1 (Kadın)	209	Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	8,31	2,25		0,499	0,618
2 (Erkek)	193		8,19	2,35			
1 (Kadın)	209	Materyal ve Kaynakların Çözüme Götürmeyi Amaçlaması	6,50	1,90		0,992	0,322
2 (Erkek)	193		6,69	2,07			
1 (Kadın)	209	Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	13,21	3,74		1,105	0,270
2 (Erkek)	193		12,79	3,85			
1 (Kadın)	209	Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	11,10	2,90		0,885	0,377
2 (Erkek)	193		10,84	2,78			
1 (Kadın)	209	Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	7,80	2,22		1,310	0,191
2 (Erkek)	193		8,09	2,20			
1 (Kadın)	209	Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği	66,83	12,98		0,389	0,697
2 (Erkek)	193		66,31	13,65			

Tablo 4.11. doğrultusunda görülmektedir ki; “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”nin “Tartışmalar ve Görüşmeler Boyutu”na ilişkin sorularda, araştırma kapsamında yer alan kadın katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 9,90; araştırma kapsamında yer alan erkek katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 9,72’dir. “Tartışmalar ve Görüşmeler Boyutu”na ilişkin sorularda, ($p = 0,529$) olarak belirlenmiştir ve anlamlı farklılık yoktur. Bu durumda cinsiyet değişkeni bağlamında, kadın ve erkek katılımcıların “Tartışmalar ve Görüşmeler Boyutu”na ilişkin sorulara verdikleri yanıtlarda anlamlı farklılık yoktur ve dolayısıyla da bu konudaki yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

“Kavramsal Çelişkiler Boyutu”na ilişkin sorularda, araştırma kapsamında yer alan kadın katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 10,02; araştırma kapsamında yer alan erkek katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 9,98’dir. “Kavramsal Çelişkiler Boyutu”na ilişkin sorularda, ($p = 0,886$) olarak belirlenmiştir ve anlamlı farklılık yoktur. Bu durumda cinsiyet değişkeni bağlamında, kadın ve erkek katılımcıların “Kavramsal Çelişkiler Boyutu”na ilişkin sorulara verdikleri yanıtlarında anlamlı farklılık yoktur ve dolayısıyla da bu konudaki yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

“Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Boyutu”na ilişkin sorularda, araştırma kapsamında yer alan kadın katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 8,31; araştırma kapsamında yer alan erkek katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 8,19’dur. “Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Boyutu”na ilişkin sorularda, ($p = 0,618$) olarak belirlenmiştir ve anlamlı farklılık yoktur. Bu durumda cinsiyet değişkeni bağlamında, kadın ve erkek katılımcıların “Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Boyutu”na ilişkin sorulara verdikleri yanıtlarında anlamlı farklılık yoktur ve dolayısıyla da bu konudaki yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

“Materyal ve Kaynakları Çözümeye Götürmeyi Amaçlama Boyutu”na ilişkin sorularda, araştırma kapsamında yer alan kadın katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 6,50; araştırma kapsamında yer alan erkek katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 6,69’dur. “Materyal ve Kaynakları Çözümeye Götürmeyi Amaçlama Boyutu”na ilişkin sorularda, ($p = 0,322$) olarak belirlenmiştir ve anlamlı farklılık yoktur. Bu durumda cinsiyet değişkeni bağlamında, kadın ve erkek katılımcıların “Materyal ve Kaynakları Çözümeye Götürmeyi Amaçlama Boyutu”na ilişkin sorulara verdikleri yanıtlarında anlamlı farklılık yoktur ve dolayısıyla da bu konudaki yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

“Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Boyutu”na ilişkin sorularda, araştırma kapsamında yer alan kadın katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 13,21; araştırma kapsamında yer alan erkek katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 12,79’dur. “Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Boyutu”na ilişkin sorularda, ($p = 0,270$) olarak belirlenmiştir ve anlamlı farklılık yoktur. Bu durumda cinsiyet değişkeni bağlamında, kadın ve erkek katılımcıların “Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Boyutu”na ilişkin sorulara verdikleri yanıtlarında anlamlı farklılık yoktur ve dolayısıyla da bu konudaki yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

“Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Boyutu”na ilişkin sorularda, araştırma kapsamında yer alan kadın katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 11,10; araştırma kapsamında yer alan erkek katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 10,84’dür. “Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Boyutu”na ilişkin sorularda, ($p = 0,377$) olarak belirlenmiştir ve anlamlı farklılık yoktur. Bu durumda cinsiyet değişkeni bağlamında, kadın ve erkek katılımcıların “Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Boyutu”na ilişkin sorulara verdikleri yanıtlarında anlamlı farklılık yoktur ve dolayısıyla da bu konudaki yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

“Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Boyutu”na ilişkin sorularda, araştırma kapsamında yer alan kadın katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 7,80; araştırma kapsamında yer alan erkek katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 8,09’dur. “Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Boyutu”na ilişkin sorularda, ($p = 0,191$) olarak belirlenmiştir ve anlamlı farklılık yoktur. Bu durumda cinsiyet değişkeni bağlamında, kadın ve erkek katılımcıların “Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Boyutu”na ilişkin sorulara verdikleri yanıtlarında anlamlı farklılık yoktur ve dolayısıyla da bu konudaki yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

“Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”ne ilişkin sorularda, araştırma kapsamında yer alan kadın katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 66,83, erkek katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 66,31’dir. “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”ne ilişkin sorularda, ($p = 0,697$) olarak belirlenmiştir ve anlamlı farklılık yoktur. Bu durumda cinsiyet değişkeni bağlamında, kadın ve erkek katılımcıların “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”ne ilişkin sorulara verdikleri yanıtlarında anlamlı farklılık yoktur ve dolayısıyla da bu konudaki yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Oğuz (2009) da “Öğretmen Eğitimi Programlarındaki Uygulamaların Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğunun Öğretmen Adayı Görüşleriyle Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmasında; 2004 – 2005 Eğitim – Öğretim yılı bahar yarısında, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinden 328 lisans öğrencisi üzerinde araştırmada bulunmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algıları ile ilgili olarak cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Erdoğan ve Yenilmez’de (2009) araştırmalarında; öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerileri arasında, cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlar ve bu durumu da,

öğretmenlerin cinsiyet değişkeni çerçevesinde değerlendirilmeksizin, benzer görüşlere sahip olmaları şeklinde yorumlamışlardır.

Araştırmanın 2.2. alt problemi “Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algıları meslekteki kıdemlerine göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algı puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre dağılımları Tablo 4.12.’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğine Yönelik Puan Ortalamalarının Kıdemlerine Göre Dağılımı

MESLEKİ KIDEM	N	Tartışmalar ve Görüşmeler		Kavramsal Çelişkiler		Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma		Materyal ve Kaynakları Çözümeye Götürmeye Amaçlama		Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme		Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama		Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı		Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği	
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
1 (1-5 Yıl)	81	9.60	2.79	10.01	2.68	8.33	2.27	6.64	1.91	13.41	3.63	11.01	2.90	7.95	2.30	66.96	13.29
2 (6-10 Yıl)	94	9.99	2.70	10.17	2.80	8.09	2.15	6.60	2.07	12.55	3.61	10.84	3.08	7.85	2.50	66.09	13.02
3 (11- 15Yıl)	94	9.67	2.55	9.69	3.02	8.01	2.07	6.38	1.87	12.38	3.67	10.71	2.79	7.72	1.91	64.57	12.48
4 (16-10 Yıl)	75	9.99	3.34	10.12	2.62	8.56	2.43	6.55	1.95	13.28	3.85	11.09	2.52	8.05	2.19	67.64	13.25
5 (21 Yıl ve Yukarı)	58	9.83	3.00	10.09	2.52	8.40	2.70	6.91	2.20	13.83	4.28	11.41	2.86	8.26	2.11	68.72	14.94
Toplam	402	9.81	2.85	10.01	2.75	8.25	2.29	6.59	1.99	13.01	3.79	10.98	2.84	7.94	2.21	66.58	13.29

Tablo 4.12. doğrultusunda görülmektedir ki; “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”nin “Tartışmalar ve Görüşmeler Boyutu”na ilişkin sorularda tüm mesleki kıdemlere ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 9,81 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Tartışmalar ve Görüşmeler Boyutu”nun genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “6 – 10 yıl” ve “16 – 20 yıl” hizmet süresine sahip

olan katılımcı öğretmenlerin 9,99 ile diğer mesleki kıdem sürelerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Kavramsal Çelişkiler Boyutu”na ilişkin sorularda, tüm mesleki kıdemlere ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 10,01 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Kavramsal Çelişkiler Boyutu”nun genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “6 – 10 yıl” hizmet süresine sahip olan katılımcı öğretmenlerin 10,17 ile diğer mesleki kıdem sürelerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Boyutu”na ilişkin sorularda, tüm mesleki kıdemlere ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 8,25 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Boyutu”nun genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “16 – 20 yıl” hizmet süresine sahip olan katılımcı öğretmenlerin 8,56 ile diğer mesleki kıdem sürelerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Materyal ve Kaynakları Çözümeye Götürmeye Amaçlama Boyutu”na ilişkin sorularda, tüm mesleki kıdemlere ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 6,59 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Materyal ve Kaynakları Çözümeye Götürmeye Amaçlama Boyutu”nun genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “21 yıl ve yukarı” hizmet süresine sahip olan katılımcı öğretmenlerin 6,91 ile diğer mesleki kıdem sürelerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Boyutu”na ilişkin sorularda, tüm mesleki kıdemlere ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 13,01 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Boyutu”nun genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “21 yıl ve yukarı” hizmet süresine sahip olan katılımcı öğretmenlerin 13,83 ile diğer mesleki kıdem sürelerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Boyutu”na ilişkin sorularda, tüm mesleki kıdemlere ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 10,98 olarak

belirlenmiştir. Bu bağlamda “Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Boyutu”nun genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “21 yıl ve yukarı” hizmet süresine sahip olan katılımcı öğretmenlerin 11,41 ile diğer mesleki kıdem sürelerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Boyutu”na ilişkin sorularda, tüm mesleki kıdemlere ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 7,94 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Boyutu”nun genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “21 yıl ve yukarı” hizmet süresine sahip olan katılımcı öğretmenlerin 8,26 ile diğer mesleki kıdem sürelerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”ne ilişkin sorularda, tüm mesleki kıdemlere ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 66,58 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”nin genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “21 yıl ve yukarı” hizmet süresine sahip olan katılımcı öğretmenlerin 68,72 ile diğer mesleki kıdem sürelerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, mesleki kıdem değişkeni çerçevesinde anlamlı farklılıklara ulaşılması ve bu farklılığın da mesleki kıdem derecesi yüksek olan öğretmenler yönünde değişiklik göstermesi, yine deneyimin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerisi anlamında olumlu katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte; özellikle “Tartışmalar ve Görüşmeler Boyutu” ve “Kavramsal Çelişkiler Boyutu” bağlamında, mesleki kıdem dereceleri daha az olan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonucunda hareketle, genç öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim yöntemleri hakkında daha güncel bilgilere sahip ve konu ile ilgili daha donanımlı olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Özdemir'in (2005) araştırmasında da; öğretmenlerin kıdemlerine göre yapılandırmacı öğretim programıyla ilgili bilgi sahibi olma, uygulama ve yeterlilik boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bulut'un (2006) araştırmasında; ilköğretim birinci kademe yapılandırmacı öğretime uygun yeni öğretim programının kazanım, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkenine göre farklılık bulunmamıştır. Orbeyi'nin (2007) çalışmasında da; ilköğretim (1 – 5. sınıflar) matematik öğretim programının, kazanım ve içerik öğelerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında mesleki deneyim değişkenine göre farklılık bulunmamıştır.

Ağlagül (2009) "Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmasında, 2006 – 2007 Eğitim – Öğretim yılında, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerine bağlı bulunan okullarda görev yapan 117 sınıf öğretmenini örneklem olarak kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algılarının, mesleki kıdem sürelerine göre değişmediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğine yönelik puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi için, öncelikle Levene testi yapılmış, dağılımın homojen olduğu belirlendikten sonra Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.13.'de sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğine Yönelik Puan Ortalamalarının Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin Varyans Analizi

	Değiş. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Gruplar Arası	10,621	4	2,655	0,325	0,861
	Gruplar içi	3240,387	397	8,162		
	Toplam	3251,007	401			
Kavramsal Çelişkiler	Gruplar Arası	13,184	4	3,296	0,433	0,785
	Gruplar içi	3022,806	397	7,614		
	Toplam	3035,99	401			
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Gruplar Arası	16,957	4	4,239	0,803	0,524
	Gruplar içi	2094,668	397	5,276		
	Toplam	2111,624	401			
Materyal ve Kaynakları Çözümeye Götürmeyi Amaçlama	Gruplar Arası	10,471	4	2,618	0,662	0,619
	Gruplar içi	1570,624	397	3,956		
	Toplam	1581,095	401			
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Gruplar Arası	113,592	4	28,398	1,995	0,095
	Gruplar içi	5652,398	397	14,238		
	Toplam	5765,99	401			
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Gruplar Arası	20,497	4	5,124	0,632	0,064
	Gruplar içi	3219,254	397	8,109		
	Toplam	3239,751	401			
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Gruplar Arası	12,012	4	3,003	0,611	0,655
	Gruplar içi	1951,433	397	4,915		
	Toplam	1963,445	401			
Toplam Ölçek	Gruplar Arası	763,9	4	190,975	0,325	0,861
	Gruplar içi	70080,05	397	176,524		
	Toplam	10,621	4	2,655		

p>0,05

Tablo 4.13. doğrultusunda görülmektedir ki; “Tartışmalar ve Görüşmeler Boyutu” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, (p = 0,861) dolayısıyla anlamlı

farklılık yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Tartışmalar ve Görüşmeler Boyutu”na yönelik verdikleri cevaplara ilişkin, mesleki kıdem değişkeni çerçevesinde anlamlı farklılık yoktur.

“Kavramsal Çelişkiler Boyutu” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,785$) dolayısıyla anlamlı farklılık yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Kavramsal Çelişkiler Boyutu”na yönelik verdikleri cevaplara ilişkin, mesleki kıdem değişkeni çerçevesinde anlamlı farklılık yoktur.

“Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Boyutu” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,524$) dolayısıyla anlamlı farklılık yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Boyutu”na yönelik verdikleri cevaplara ilişkin, mesleki kıdem değişkeni çerçevesinde anlamlı farklılık yoktur.

“Materyal ve Kaynakları Çözüme Göttürmeyi Amaçlama Boyutu” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,619$) dolayısıyla anlamlı farklılık yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Materyal ve Kaynakları Çözüme Göttürmeyi Amaçlama Boyutu”na yönelik verdikleri cevaplara ilişkin, mesleki kıdem değişkeni çerçevesinde anlamlı farklılık yoktur.

“Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Boyutu” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,095$) dolayısıyla anlamlı farklılık yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Boyutu”na yönelik verdikleri cevaplara ilişkin, mesleki kıdem değişkeni çerçevesinde farklılık yoktur.

“Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Boyutu” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,095$) dolayısıyla anlamlı farklılık yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Boyutu”na yönelik verdikleri cevaplara ilişkin, mesleki kıdem değişkeni çerçevesinde anlamlı farklılık yoktur.

“Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Boyutu” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,655$) dolayısıyla anlamlı farklılık yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı

Boyutu”na yönelik verdikleri cevaplara ilişkin, mesleki kıdem değişkeni çerçevesinde anlamlı farklılık yoktur.

“Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,655$) dolayısıyla anlamlı farklılık yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” yönelik verdikleri cevaplara ilişkin, mesleki kıdem değişkeni çerçevesinde anlamlı farklılık yoktur.

Her ne kadar ortalamalar arasındaki fark anlamlı çıkmasa da, özellikle “16 – 20 yıl” ve “21 yıl ve yukarı hizmet süresine sahip katılımcı öğretmenlerin ön plana çıktıkları görülmektedir. Bu durumda yine, mesleki kıdem artması ile “Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği”nde olduğu gibi, “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”ne ilişkin de deneyimlerin önemli olduğunu ortaya koymaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın 2.3. alt problemi “Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algıları branşlarına göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algı puan ortalamalarının branşlarına göre dağılımları Tablo 4.14.’de verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğine Yönelik Puan Ortalamalarının Branşlarına Göre Dağılımı

BRANS	N	Tartışmalar ve Görüşmeler		Kavramsal Çelişkiler		Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma		Materyal ve Kaynakları Çözüme Götürmeyi Amaçlama		Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme		Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama		Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı		Yapılandırmacı Öğrenme Ortam Ölçeği	
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
1 (Edebiyat)	26	10,00	3,11	9,50	3,28	8,62	2,37	6,27	1,93	12,27	3,49	10,42	2,72	8,23	2,96	65,31	15,63
2 (İngilizce)	9	8,22	4,02	10,78	2,91	7,00	2,60	5,67	2,06	11,00	3,97	9,00	3,28	6,78	2,44	58,44	16,25
3 (Beden Eğitimi)	60	9,65	3,09	9,55	2,55	8,30	2,52	6,42	2,06	12,93	4,12	10,75	2,55	8,05	2,35	65,65	13,51
4 (Coğrafya)	39	9,85	2,29	10,38	2,57	7,44	1,90	6,64	2,03	12,72	4,05	10,74	3,10	7,82	2,37	65,59	13,02
5 (Tarih)	51	9,45	2,94	9,80	2,92	7,80	2,10	6,31	1,87	12,55	3,79	10,88	2,61	7,55	1,94	64,35	13,26
6 (Fizik)	23	9,13	2,14	10,74	2,32	7,74	1,91	6,43	1,80	12,17	2,79	10,65	2,46	7,87	1,98	64,74	10,27
7 (Kimya)	40	9,90	2,92	10,53	2,52	8,30	2,44	7,50	2,31	14,43	4,48	11,53	3,32	8,33	1,99	70,50	14,53
8 (Biyoloji)	46	10,59	2,17	9,96	3,03	9,22	1,86	7,02	1,65	13,67	3,19	11,28	2,44	8,02	1,97	69,76	10,09
9 (Müzik)	46	9,80	2,71	9,59	2,97	8,65	2,33	6,76	2,06	13,33	3,68	11,48	3,10	8,26	2,35	67,87	13,71
10 (Resim)	23	10,09	3,37	9,65	2,62	7,91	2,43	5,91	1,65	12,61	3,24	11,00	3,29	7,74	2,07	64,91	13,25
11 (Matematik)	20	10,55	3,39	10,60	2,44	8,65	2,56	6,50	1,99	13,30	3,20	11,45	2,84	8,20	2,26	69,25	13,77
12 (Almanca)	19	9,42	2,93	10,47	2,59	8,26	2,38	6,42	2,01	12,79	4,42	10,84	2,79	7,26	1,91	65,47	13,17
Toplam	402	9,81	2,85	10,01	2,75	8,25	2,29	6,59	1,99	13,01	3,79	10,98	2,84	7,94	2,21	66,58	13,29

Tablo 4.14. doğrultusunda görülmektedir ki; “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”nin “Tartışmalar ve Görüşmeler Boyutu”na ilişkin sorularda, tüm branşlara ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 9,81 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Tartışmalar ve Görüşmeler Boyutu”nun genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “İngilizce” branşındaki katılımcı öğretmenlerin 8,22 diğer branşlara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Kavramsal Çelişkiler Boyutu”na ilişkin sorularda, tüm branşlara ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 10,01 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Kavramsal Çelişkiler Boyutu”nun genel değeri göz önünde

bulundurulduğunda, “Edebiyat” branşındaki katılımcı öğretmenlerin 9,50 ile diğer branşlara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Boyutu”na ilişkin sorularda, tüm branşlara ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 8,25 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Boyutu”nun genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “İngilizce” branşındaki katılımcı öğretmenlerin 7,00 ile diğer branşlara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Materyal ve Kaynakları Çözümeye Götürmeyi Amaçlama Boyutu”na ilişkin sorularda, tüm branşlara ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 6,59 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Materyal ve Kaynakları Çözümeye Götürmeyi Amaçlama Boyutu”nun genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “Kimya” branşındaki katılımcı öğretmenlerin 7,50 ile diğer branşlara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Boyutu”na ilişkin sorularda, tüm branşlara ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 13,01 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Boyutu”nun genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “Kimya” branşındaki katılımcı öğretmenlerin 14,43 ile diğer branşlara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Boyutu”na ilişkin sorularda, tüm branşlara ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 10,98 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Boyutu”nun genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “Kimya” branşındaki katılımcı öğretmenlerin 11,53 ile diğer branşlara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Boyutu”na ilişkin sorularda, tüm branşlara ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 7,94 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla

Bağlantı Boyutu”nun genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “Kimya” branşındaki katılımcı öğretmenlerin 8,33 ile diğer branşlara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Yapılandırmacı Öğrenme Ortam Ölçeği”ne ilişkin sorularda, tüm branşlara ilişkin katılımcı öğretmenlerin puanlarının ortalaması 66,58 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “Yapılandırmacı Öğrenme Ortam Ölçeği”nin genel değeri göz önünde bulundurulduğunda, “İngilizce” branşındaki katılımcı öğretmenlerin 58,44 ile diğer branşlara göre farklılık belirlenmiştir.

Erdoğan ve Yenilmez (2009) araştırmalarında; öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma beceri düzeyleri ile branşları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemişlerdir. Orbeyi’nin (2007) araştırma sonuçlarına göre de, öğretmenlerin branşları açısından; öğretim programının kazanım, içerik, öğretme – öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Özdemir (2005), Bulut (2006) ve Yılmaz’ın (2006) araştırma sonuçları da, bu sonuç ile tutarlılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılığın sebebi, araştırmaların farklı branşlara yönelik olması ve çalışma gruplarının farklı olması şeklinde yorumlanabilir.

Oğuz (2009) tarafından yapılan aynı araştırmanın bulguları doğrultusunda da, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algılarının, branşlarına / öğrenim gördükleri programa göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, öncelikle Levene testi yapılmış, dağılımın homojen olduğu belirlendikten sonra Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.15’de sunulmuştur.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğine Yönelik Puan Ortalamalarının Branşlarına Göre Farklılığına İlişkin Varyans Analizi

p	Değiş. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Gruplar Arası	86,09	11	7,826	0,964	0,478
	Gruplar içi	3164,918	390	8,115		
	Toplam	3251,007	401			
Kavramsal Çelişkiler	Gruplar Arası	77,585	11	7,053	0,930	0,511
	Gruplar içi	2958,405	390	7,586		
	Toplam	3035,99	401			
Düşünceleri İlgileriyle Paylaşma	Gruplar Arası	116,086	11	10,553	2,062	0,022*
	Gruplar içi	1995,539	390	5,117		
	Toplam	2111,624	401			
Materyal Kaynakları Çözümü Etkilemeyi Amaçlama	Gruplar Arası	70,983	11	6,453	1,667	0,079
	Gruplar içi	1510,111	390	3,872		
	Toplam	1581,095	401			
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Gruplar Arası	192,484	11	17,499	1,224	0,268
	Gruplar içi	5573,506	390	14,291		
	Toplam	5765,99	401			
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Gruplar Arası	83,952	11	7,632	0,943	0,499
	Gruplar içi	3155,799	390	8,092		
	Toplam	3239,751	401			
Öğrenme Ortamı Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Gruplar Arası	45,503	11	4,137	0,841	0,599
	Gruplar içi	1917,942	390	4,918		
	Toplam	1963,445	401			
Toplam Ölçek	Gruplar Arası	2445,124	11	222,284	1,267	0,241
	Gruplar içi	68398,83	390	175,382		
	Toplam	70843,95	401			

t

edir ki; ($p = 0,478$) olduğundan, katılımcıların “Tartışmalar ve Görüşmeler Boyutu”na yönelik verdikleri cevaplara ilişkin branşlar çerçevesinde farklılık yoktur.

“Kavramsal Çelişkiler Boyutu” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,511$) dolayısıyla anlamlı fark yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Kavramsal Çelişkiler Boyutu”na yönelik algıları öğretmenlerin branşlarına göre değişmemektedir.

“Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Boyutu” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,022$) olduğundan anlamlı farklılık vardır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmış ve farklılığın Coğrafya ve Biyoloji öğretmenleri arasında olduğu belirlenmiştir. Biyoloji öğretmenleri bu alt boyutta diğerler Branş öğretmenlerine göre daha yüksek puan almış, anlamlı farklılık coğrafya öğretmenleri ile çıkmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik olarak “Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Boyutu”nda Biyoloji öğretmenlerin Coğrafya öğretmenlerine göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

“Materyal Kaynakları Çözüme Götürmeyi Amaçlama Boyutu” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,079$) dolayısıyla anlamlı fark yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Materyal Kaynakları Çözüme Götürmeyi Amaçlama Boyutu”na yönelik algıları öğretmenlerin branşlarına göre değişmemektedir.

“Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Boyutu” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,268$) anlamlı fark yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Boyutu”na yönelik algıları öğretmenlerin branşlarına göre değişmemektedir.

“Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Boyutu” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,999$) dolayısıyla anlamlı fark yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Boyutu”na yönelik algıları öğretmenlerin branşlarına göre değişmemektedir.

“Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Boyutu” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,599$) dolayısıyla anlamlı fark yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Boyutu”na yönelik algıları öğretmenlerin branşlarına göre değişmemektedir.

“Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ile mesleki kıdem değişkeni arasında, ($p = 0,241$) dolayısıyla anlamlı fark yoktur. Bu bağlamda, katılımcıların “Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği”ne yönelik algıları öğretmenlerin branşlarına göre değişmemektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi, “Yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algıları ile öğretmen öz – yeterlik algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin, yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algıları ile öğretmen öz – yeterlik algı düzeyleri arasında bir ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla, “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Testi” yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Testi

	N	X	SS	r	p
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI	402	66.57	13.29	-.514	0.00
OZ – YETERLİK	402	167.74	22.59		

Tablo 4.16.’da (r) ile ifade edilen Öz – Yeterlik Ölçeği = - 0,514 değeri göstermektedir ki; ölçek değeri (-) olması bakımından, katılımcı öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algı düzeyleri artarken, öz – yeterlik algı düzeyleri düşmekte ya da katılımcı öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algı düzeyleri düşerken, öz – yeterlik algı düzeyleri artmaktadır. Bu doğrultuda da, yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algı düzeyi ile öz – yeterlik algı düzeyi arasında negatif korelasyon olduğu söylenebilir. Yani, söz konusu ölçeklerden birine ilişkin değerler artarken diğeri azalmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

“Orta Öğretim Öğretmenlerinin Öğretmen Öz – Yeterlik ve Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerine Yönelik Algıları (Manisa İli Örneği)” konulu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

- Araştırmanın 1. Alt Problemi çerçevesinde ve “Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği” kapsamında, öz – yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Katılımcı öğretmenlerin ortalamaları cinsiyetlerine göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin öz – yeterlik algıları, mesleki kıdemlerine göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin öz – yeterlik algıları, branşlarına göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin, yapılandırıcı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine yönelik algıları düşük düzeydedir.
- Öğretmenlerin yapılandırıcı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine yönelik algıları cinsiyetlerine göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin yapılandırıcı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine yönelik algıları kıdemlerine göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin yapılandırıcı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine yönelik algıları, toplam ölçekte branşlarına göre değişmezken, alt ölçekte Biyoloji ve Coğrafya öğretmenleri arasında farklılık olduğu belirlenmiştir.

“Orta Öğretim Öğretmenlerinin Öğretmen Öz – Yeterlik ve Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerine Yönelik Algıları (Manisa İli Örneği)” konulu çalışma doğrultusunda, aşağıda verilen önerilerde bulunulabilir;

- Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yapılandırıcı öğrenme ortamı kurma beceri düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılması

bakımından, söz konusu konu ile ilgili olarak hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, hizmet içi eğitimlerle yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerileri desteklenen öğretmenlerin, yapılandırmacı öğrenme ile ilgili gerekleri daha fazla yerine getirebilme bilgi ve becerisine sahip olacakları söylenebilir.

- Benzer şekilde, öğretmen yetiştirme programlarında da konuya daha fazla ağırlık verilmesi, öğretmenlerin gerek öğretmenlik öz – yeterlik algı düzeylerinin ve gerekse de yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerinin artırılmasını sağlayacaktır.
- Öğretmen Öz – Yeterlik Algı Düzeyi ve Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Kurma Beceri Düzeyleri'ne yönelik, farklı illerde yapılacak olan araştırmaların / çalışmaların da, gerek özel anlamda o illere ilişkin ve gerekse de genel anlamda öğretmenlik mesleğine yönelik olarak yol gösterici sonuçlara ulaşmayı sağlayacağı söylenebilir. Bu çerçevede de, konu ile ilgili daha fazla araştırma yapılmasının gerekli olduğu görülmektedir.
- Benzer şekilde, konu ile ilgili araştırmaların farklı değişkenler bazında da yapılması da, farklı bakış açılarına sahip olmayı sağlayacaktır.
- Öğretmenlerin, yapılandırmacı öğrenme ortamı kurmaları konusunda görev yaptıkları kurumlar tarafından desteklenmeleri de, konu ile ilgili gelişmeleri beraberinde getirecektir denilebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlik öz – yeterlik algısı ile yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerisine yönelik algı düzeyi, öğretmenlik mesleğinin yerine getirilmesinde ve hatta öğretmen yetiştirme sürecinde üzerinde önemle durulması gereken önemli bir konudur. Bu nedenle yapılacak çalışmalar ışığında, farklı değişkenlerin bu değişkenler üzerindeki etkililiğinin ortaya koyulmasının literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- 1) About, J., Ryan, T., 1999. "Constructing Knowledge: Reconstructing Schooling", *Educational Leadership*, s. 67, 68, 69, 71.
- 2) Akbaş, A., Çelikkaleli, Ö., 2006. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz – Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 1, s. 101, 102, 103.
- 3) Akkaya, N., 2009. "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 25, s. 35 - 43.
- 4) Akkoyunlu, S., Kurbanoglu, B., 2004. "Öğretmenlerin Bilgi Okur – Yazarlığı ve Öz – Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı: 24, s. 15.
- 5) Akşit, B., 2006. "Köy, Kırsal Kalkınma ve Kırsal Hane Halkı / Aile Araştırmaları", *Değişen Mekân: Mekânsal Süreçlere İlişkin Tartışma ve Araştırmalara Toplu Bakış*, Editör: Eraydın, Ayda, Dost Yayınevi, Ankara, s. 135.
- 6) Allen, J., Carmona, H., Calvin, C., Rowe, B., "Traditional Instruction and Constructivism", <http://eduquerv.com/construct.htm>, Son Erişim: 28.01.2011.
- 7) Allport, G. W., "The Influence of the Group Upon Association and Thought", *Journal of Experimental Psychology*, Yıl: 1935, Sayı: 3, s. 180.
- 8) Altan, Z., 2010. *Profesyonel Öğretmenliğe Doğru*, PegemA Yayınevi, Ankara, s. 3, 11, 12.
- 9) Altun, M., Yılmaz, A., 2008. "Lise Öğrencilerinin Tam Değer Fonksiyonu Bilgisini Oluşturma Süreci", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 41, Sayı: 2, s. 237 - 271.
- 10) Atıcı, M., 1993. "İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yetkinlik Beklentisi Rolünün İngiltere'de Türkiye'de Seçilen Bir Araştırma Grubu Üzerinde İncelenmesi", *II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildirileri*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- 11) Aydoğuş, R., 2007. "Tutumlar", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı: 2, s. 22.
- 12) Bağcı - Kılıç, G., 2001. "Oluşturmacı Fen Öğretimi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, s. 11.
- 13) Bandura, A., 1977. "Self – Efficacy: Toward A Unifying Thoery of Behavioal Change", *Psychological Review*, Volume: 84, Number: 2, pp. 200 – 201.
- 14) Bandura, A., 1986. "Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory", *Englewood Cliffs Prentice Hall*, New York, s. 421, 445, 455.
- 15) Barut, B., 2005. "Siyasal Reklamcılık Özelinde Siyasal Tutumların Oluşma Süreci", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 15, Sayı: 2, s. 300.
- 16) Başkan, G., 2001. "Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 20, s. 20.
- 17) Coşkun, E., Alkan, M., 2010. "Evaluation of Learning and Teaching Process in Turkish Courses", *International Electronic Journal of Elementary Education*, Volume: 2, Issue: 3.

- 18) Çakır, Ö., Erkuş, A., Kılıç, F., 2000. "Mersin Üniversitesi 1999 – 2000 Yılı Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programının (ÖMBP) Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi", *Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı 2000 – 1 Numaralı Araştırma Projesi*, Mersin.
- 19) Çakır, Ö., 2005. "Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ve Eğitim Fakülteleri İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ve Mesleki Yeterlik Algıları", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 9, s. 30 – 31.
- 20) Çapri, B., Çelikkaleli, Ö., 2008. "Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 15, s. 35, 36, 37.
- 21) Çakıroğlu, J., Çapa – Aydın, Y., Sarıkaya, H., 2005. "Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 30, Sayı: 137, s. 77, 78.
- 22) Demirel, Ö., 2000. *Eğitimde Program Geliştirme*, PegemA Yayınevi, Ankara, s. 111.
- 23) Demirel, Y., 2009. "Örgütsel Bağlılık ve Üretkenlik Karşılı Davranışlar Arasındaki İlişkiye Kavramsal Yaklaşım", *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl: 8, Sayı: 15, s. 121.
- 24) Demirel, Ö., 2009. *Öğretme Sanatı: Öğretim İlke ve Yöntemleri*, PegemA Yayınevi, Ankara, s. 225, 226.
- 25) Doob, L., 1947. "The Behavior of Attitudes", *Psychological Review*, Sayı: 54, s. 138.
- 26) Ekici, G., 2008. "Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz - Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 35, s. 98 - 110.
- 27) Enochs, L., Riggs, I., 1990. "Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale", *School Science and Mathematics*, Volume: 90, Number: 8, pp. 700, 702, 703.
- 28) Erdoğan, F., Yenilmez, K., 2009. "Altıncı Sınıf Matematik Öğretim Programında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Kullanılabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 42, Sayı: 1, s. 241 - 262.
- 29) Erten, S., 2002. "Planlanmış Davranış Teorisi İle Uygulamalı Ders İşleme Öğretim Metodu", *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 19, Sayı: 2, s. 220.
- 30) Fer, S., Cırık, E., 2007. *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- 31) Flippo, R., Caverly, D., *Handbook of College Reading and Study Strategy Research*, Lawrence Erlbaum Associates, New York, 1999, s. 367.
- 32) Freedman, J., Sears, D., Carlsmith, M., 1993. *Sosyal Psikoloji*, Çeviren: Dönmez, Ali, İmge Yayınevi, Ankara, s. 319, 336.
- 33) Gibson, S., Dembo, M., 1984. "Teacher Efficacy: A Construct Validation", *Journal of Educational Psychology*, Volume: 79, pp. 571.
- 34) Gözüm, S., Aksayan, S., 1998. "Olumlu Sağlık Davranışlarının Başlatılması ve Sürdürülmesinde Öz – Yeterlik Algısının Önemi", *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, Sayı: 2, s. 33, 37.

- 35) Guzdial, M., Constructivism vs. Constructionism vs. Constructionism vs., <http://guzdial.cc.gatech.edu/Commentary/construct.html>, Son Erişim: 28.01.2011.
- 36) Güngör, C., Aşkar, P., 2004. E – Öğrenmenin ve Bilişsel Stilin Başarı ve İnternet Öz – Yeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi”, *Hacette Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı: 24, s. 120, 121.
- 37) Gürcan, A., 2005. “Bilgisayar Öz – Yeterliği İle Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkiler”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 19, s. 181, 182.
- 38) Gürdal, A., Şahin, F., Çağlar, A., 2001. *Fen Eğitimi: İlkeler, Stratejiler ve Yöntemler*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 668, İstanbul, s. 62, 63.
- 39) Gürol, A., Altunbaş, S., Karaaslan, N., 2010. “Öğretmen Adaylarının Öz – Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma”, *E – Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, Volume: 5, Number: 3, pp. 1397, 1398, 1399.
- 40) Güvenç, B., 1972. *İnsan ve Kültür: Antropolojiye Giriş*, Türk Sosyal Bilimler Derneği Yayınları, Ankara, s. 51.
- 41) Hazır – Bıkmaz, F., 2004. “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz – Yeterlik İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Milli Eğitim Dergisi*, Yıl: Sayı: 161, s. 151, 152.
- 42) Hein, G., “Constructivist Learning Theory”, <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html>, Son Erişim: 28.01.2011.
- 43) Işıksal, M., Aşkar, P., 2003. “İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik ve Bilgisayar Öz – Yeterlik Algısı Ölçekleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı: 25, s. 110.
- 44) Izgar, H., Dilmaç, B., 2008. “Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öz – Yeterlik Algıları ve Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 20, s. 440.
- 45) İnceoğlu, M., 2000. *Tutum – Algı – İletişim*, İmaj Yayıncılık, Ankara, s. 21, 25, 55.
- 46) İşman, A., 1999. “Eğitim Teknolojisinin Kuramsal Boyutu”, Yapısalcı Yaklaşımın (Constructivism) Eğitim - Öğretim Ortamlarına Etkisi, *Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu Bildirileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- 47) Kağıtçıbaşı, Ç., 2010. *Günümüzde İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*, Evrim Yayınevi, İstanbul, s. 141.
- 48) Karabenick, S., Knapp, J., 1991. “Relationship of Academic Help Seeking to the Use of Learning Strategies and Other Instrumental Achievement Behavior in College Students”, *Journal of Educational Psychology*, Volume: 83, pp. 221 – 230.
- 49) Karadağ, E., Korkmaz, T., 2007. “Yapılandırmacı Öğrenmeye Genel Bakış”, Editörler: Karadağ, E., Korkmaz, T., *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: 1. ve 5. Sınıf Etkinlik Örnekleriyle*, Kök Yayıncılık, Ankara, s. 38, 39.
- 50) Karal, H., Reisoğlu, İ., Günaydın, E., 2010. “İlköğretim Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 38, s. 55, 56, 57, 59.

- 51) Karalar, R., 2005. *Çağdaş Tüketici Davranışı*, Yazarın Kendi Yayını, Eskişehir, s. 135.
- 52) Karalar, R., Barış, G., Velioglu, M., 2006. *Tüketici Davranışları*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 1688, Eskişehir, s. 127.
- 53) Kaya, M., 2003. "On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (OMÜİFD)*, Sayı: 14 - 15, Samsun, s. 89 - 115.
- 54) Kaya, B., 2008. "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz - Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Üniversite ve Toplum - Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 3, s. 5.
- 55) Kelley, S., Mirer, T., 1974. "The Simple Act of Voting", *The American Political Science Review*, Cilt: 2, Sayı: 68, s. 573.
- 56) Kotaman, H., 2008. "Öz - Yeterlik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 21, Sayı: 1, s. 112, 115.
- 57) Küçükıyılmaz, A., Duban, N., 2006. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz - Yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlerle İlgili Görüşleri", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 2, s. 12.
- 58) Lök, S., Taşgın, Ö., Lök, N., Yıldız, M., 2009. "Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Öğrencilerinin Anatomi Dersine Olan Öz - Yeterlik Durumlarının Karşılaştırılması", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 21, s. 341, 342, 345.
- 59) Martin, R., 1998. *Okul Yuvası: Çocuk Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*, Çeviren: Gürsel, Y., Gendaş A.Ş., İstanbul, s. 88.
- 60) Matthew, M., New Wine in Old Bottles", <http://www.musicbysunset.com/Parables/02%20New%20Wine%20in%20Old%20Bottles%20-%20Matthew,%20Mark,%20and%20Luke.htm>, Son Erişim: 28.01.2011.
- 61) Mısır, Z. E., Çalışkan, N., 2007. "Yapılandırmacı Öğrenmede Dikkat Edilmesi Gereken Koşullar", *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: 1. ve 5. Sınıf Etkinlik Örnekleriyle*, Editörler: Karadağ, E. Korkmaz, T., Kök Yayınevi, Ankara, s. 68, 70, 73, 74, 75, 76.
- 62) Odabaşı, Y., Barış, G., 2002. *Tüketici Davranışı*, MediaCat Yayınları, İstanbul, s. 159.
- 63) Olssen, M., 1996. "Radical Constructivism and its Failings: Anti - Realism and Individualism", *British Journal of Educational Studies*, Volume: 44, pp. 280.
- 64) Özden, Y., 2002. "Sınıf İçerisinde Öğrenme - Öğretme Ortamının Düzenlenmesi", *Sınıf Yönetimi*, Editör: Kaya, Z., PegemA Yayınevi, Ankara, s. 41, 43, 44.
- 65) Özer, B., 2001. "Öğrenmeyi Öğretme", *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Editör: Gültekin, M., PegemA Yayınevi, Ankara, s. 166.
- 66) Özkan, Ö., Tekkaya, C., Çakıroğlu, J., 2002. "Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz - Yeterlik İnançları", *5. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildirileri*, ODTÜ, Ankara.

- 67) Pajares, F., Valiante, G., 1997. "Influence of Self – Efficacy on Elementary Students' Writing", *The Journal of Educational Research*, Volume: 90, pp. 355.
- 68) Pehlivan - Aydın, İ., 1998. "Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Prof. DR. Z,ya Bursalıoğlu'na Armağan Dergisi, Ankara.
- 69) Pintrich, P., De Groot, E., 1990. "Motivational and Self – Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance", *Journal of Educational Psychology*, Volume: 82, pp. 133 – 140.
- 70) Pintrich, P., 1999. "The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self – Regulated Learning", *International Journal of Educational Research*, Volume: 31, pp. 459 – 470.
- 71) Ryan, A., Pintrich, P., 1997. "Should I Ask for Help? - The Role of Motivation and Attitudes in Adolescents' Help Seeking in Math Class", *Journal of Educational Psychology*, Volume: 89, pp. 329 – 341.
- 72) Saban, A., 2004. *Öğrenme - Öğretme Süreci*, Nobel Yayınevi, Ankara, s. 55.
- 73) Sabancı, A., 2009. "Sınıf Yönetiminin Temelleri", *Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi*, Editör: Çelikten, M., Anı Yayıncılık, Ankara, s. 34.
- 74) Schmitz, G., 1999. "Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Ein Protektiver Faktor Gegen Belastung und Burnout?", *Dissertationsschrift zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie am Fachbereich für Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin*, Berlin.
- 75) Seferoğlu, S., 2005. "İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz – Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 19, s. 91.
- 76) Şimşek, N., 2004. "Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım", *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 5, s. 131.
- 77) Şimşek, H., 2009. "Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 1, s. 101.
- 78) Taşdelen, Ö., "Biyoloji Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji Öğretimine Yönelik Öz - Yeterlik Algılarının ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi", XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=101250, Son Erişim: 20.12.2010.
- 79) Tavşancıl, E., 2005. *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veril Analizi*, Nobel Yayınevi, Ankara, s. 55.
- 80) Tschannen – Moran, M., Hoy, A. W., 1998. "Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure", *Review of Educational Research*, Volume: 68, pp. 212.
- 81) Tuzcuoğlu, S., Korkmaz, B., 2001. "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Boyun Eğici Davranış ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi", *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 14, s. 141.
- 82) Tütüncü, Ö., Küçükusta, D., 2010. "Organizasyonlarda Bireyler: Tutum, Davranış ve Motivasyon", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 28, s. 155.

- 83) Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., Özen, N., 2009. "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz - Yeterlik Algıları", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 17, s. 1 - 16.
- 84) Yalız, D., 2010. "Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması", *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 1, s. 7.
- 85) Yaman, S., Cansüğü – Koray, Ö., Altunçekiç, A., 2005. "Öğretmen Adaylarının Öz – Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözümüne Becerileri Üzerine Bir Araştırma: Kastamonu İli Örneği", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 13, No: 1, s. 95, 96, 97.
- 86) Yaşar, Ş., 1998. "Yapısalcı Kuram ve Öğrenme - Öğretmen Süreci", *7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Selçuk Üniversitesi, Konya, s. 696.
- 87) Yavuzer, Y., Koç, M., 2002. "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Değerlendirme", *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, s. 37, 38.
- 88) Yavuzer, Y., Koç, M., 2002. "Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz – Yeterlik İnançları", *5. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, s. 38, 40.
- 89) Yazıcı, H., 2009. "Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 17, No: 1, s. 33 - 46.
- 90) Yıldırım, A., Şimşek, H., 1999. *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara, s. 55.
- 91) Yılmaz, M., Köseoğlu, P., 2004. "Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı: 24, s. 262.
- 92) Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., Soran, H., 2004. "Öğretmen Öz – Yeterlik İnançları", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl: 5, Sayı: 58, s. 125.
- 93) Yılmaz, M., Gerçek, C., Köseoğlu, P., Soran, H., 2006. "Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öğretmen Öz – Yeterlik İnançlarının İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 30, s. 280.
- 94) Yurdakul, B., Demirel, Ö., 2004. "Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Yapılandırmacı Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrencilerin Tepkileri", *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı Bildirileri*, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- 95) Yüksel, A. H., 1994. *İkna Edici İletişim*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 94, Eskişehir, s. 45.
- 96) Wicker, A., 1969. "Attitudes Versus Action: The Relationship of Verbal and Over Behavioral Responses at Attitude Objects", *Journal of Social Issues*, Cilt: 4, Sayı: 25, s. 45.

EK – I: ÖĞRETMEN ÖZ – YETERLİK ÖLÇEĞİ

Öğretmen Öz – Yeterlik Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZ – YETERLİK ÖLÇEĞİ	Yetersiz		Çok Az Yeterli		Biraz Yeterli		Oldukça Yeterli		Çok Yeterli	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6. Öğrencileri, okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütülmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına yönelik sınıf yönetimi sistemini ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin, her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Size hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

- | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 22. Çocuklarının okulda başarılı olmaları yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

EK – I: ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI ÖLÇEĞİ

Öğretmenlere Yönelik Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği

MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Dersi, sınıf içi tartışmalar ve görüşmeler yaparak işliyorum.					
2. Derste, öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymalarını teşvik ediyorum.					
3. Derste, öğretmenle öğrenci arasında sürekli bir biçimde bilgi alışverişi sağlıyorum.					
4. Derste, öğrenciler zihinsel bakış açılarını, örneğin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeyi öğreniyorlar.					
5. Derste, durumları sık sık farklı bakış açılarından sunuyorum.					
6. Ders, öğrencilerin birtalım çelişkiler yaşamasına neden oluyor.					
7. Ders, öğrencilerin kavramsal düşüncelerinin karışmasına neden oluyor.					
8. Ders, öğrencilerin farklı kavramlar hakkında çelişkiler yaşamasına neden oluyor.					
9. Ders, öğrenciler arasında sosyal etkileşim sağlıyor.					
10. Dersi, birçok öğrenme etkinliğinden oluşturuyorum.					
11. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için yeterli fırsatları oluyor.					
12. Derste, öğrencilerin kendi deneyimlerini arkadaşları ile paylaşmaları için yeterli fırsatları oluyor.					
13. Ders, öğrencilere uygun yanıtlara nasıl ulaşabileceklerini öğretiyor.					
14. Ders kaynakları, öğrenme için gerekli bilgiyi etkili olarak sağlıyor.					
15. Ders, amaca uygun örnekler içeriyor.					
16. Ders, düşüncelerini derinleştirmeleri için öğrencileri motive ediyor.					
17. Ders, bir konunun farklı bakış açılarından incelenmesi konusunda öğrencileri teşvik ediyor.					
18. Derste, öğrenciler öğrenmeyi motive ediyor.					
19. Ders, öğrencilere kavramları sorgulamayı öğretiyor.					
20. Derste, öğrencilerin edindikleri bilgileri kullanabilmelerini sağlıyorum.					
21. Ders, birbiriyle ilişkili konular için, ileriki öğrenmeler konusunda öğrencileri motive ediyor.					
22. Derste, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerini dikkate alıyorum.					

23. Öğrenciler, bu derste öğrendiklerinden memnundurlar.					
24. Ders, öğrencilerin öğrenme zorluklarından yararlanmalarına yardımcı oluyor.					
25. Derste, öğrenme hedeflerinin tartışılmasına olanak sağlıyorum.					
26. Ders, öğrencilerin bireysel hedeflerini talüp etmelerine yardımcı oluyor.					
27. Öğrenme ortamı, öğrencilerin düşünmesini teşvik ediyor.					
28. Ders, sadece soruları yanıtlamak yerine, daha çok öğrenilen kavramların anlamlandırılması üzerine odaklanıyor.					
29. Dersi, gerçek yaşam olayları ile bağlantılı işliyorum.					
30. Dersi, örneklerle zenginleştiriyorum.					

T.C.
MANISA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.45.00.07.500/19603
KONU: Radiye AKSOY YUMRUKAYA'nın
Araştırma İzni

AKSOY
12 KASIM 2010

VALİLİK MAKAMINA

Muğla Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 07.07.2010 tarih ve B.30.2.MGÜ.0.72.02.00.500-1581 sayılı yazısında Üniversiteleri Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim dalı Yüksek Lisans öğrencisi Radiye AKSOY YUMRUKAYA'nın "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları, Öğretmen Öz Yeterlik ve Yapılandırma Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerine Yönelik Algıları" konulu tezi ilimiz Merkez Ortaöğretim Okullarında uygulamak istediği belirtilmektedir.

Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Radiye AKSOY YUMRUKAYA'nın "Ortaöğretim öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları, Öğretmen Öz Yeterlik ve Yapılandırma Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerine Yönelik Algıları" konulu anketi ekli listede belirtilen ilimiz Merkez Ortaöğretim Okullarında uygulamak istediği Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama" Yönergesi gereğince araştırma tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesi şartıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Aziz AKSOY
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
./11/2010

Turgay ERGİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

09.11.2010 Şef : F.DÖYAN
09.11.2010 Şb.Md : R.PALAZ

ÖZGEÇMİŞ**KİŞİSEL BİLGİLER**

Adı Soyadı: Radiye AKSOY

Doğum Yeri: Kars

Doğum Yılı: 1983

Medeni Hali: Bekar

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Lise: 1997 -2001 Manisa Lisesi

Lisans: 2001- 2005 Muğla Üniversitesi – Eğitim Fakültesi – Sınıf Öğretmenliği

Yabancı Dil: İngilizce

MESLEKİ BİLGİLER

2006-2010: İzmir – Bergama – İsmaili İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

2010-.....: Manisa – Saruhanlı – Hacırhmanlı Atatürk Mehmet Otan

İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni