

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK İYİMSERLİKLERİ İLE
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİNİ
UYGULAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Doktora Tezi

Seda KERİMGİL ÇELİK

Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜROL

Elazığ, 2013

ONAY

T.C.

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Seda KERİMGİL ÇELİK'in hazırlamış olduğu "Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri İle Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 12.09.2013 tarih ve 48668769/502 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 04.10.2013 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans/doktora tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

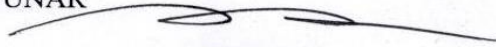
Jüri Üyeleri:

İmza

1. Prof Dr. Mehmet GÜROL



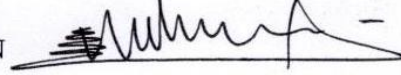
2. Doç Dr. Bürhan AKPUNAR



3. Doç Dr. İmam Bakır ARABACI



4 . Doç.Dr. Mehmet TURAN



5. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih
ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Prof. Dr. Mehmet GÜROL danışmanlığında hazırlamış olduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

(imza)

Seda KERİMGİL ÇELİK

.../.../..

ÖNSÖZ

Tez çalışmalarım boyunca bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım danışman hocam Prof. Dr. Mehmet GÜROL'a teşekkürlerimi borç bilirim. Tez çalışmam boyunca her an yanımda olan annem Nadire ve babam M. Sıtkı KERİMGİL'e, sevgili eşim Nurullah ÇELİK'e, bütün aile bireylerime ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Doktora tezime destek veren TÜBİTAK' a teşekkürlerimi sunarım.

Seda KERİMGİL ÇELİK

Elazığ, 2013

ÖZET

Doktora Tezi

Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri İle Yapılandırmacı Öğrenme- Öğretme Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki

Seda KERİMGİL ÇELİK

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Elazığ, 2013, Sayfa: XXI+ 216

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırmanın evreni Türkiye’deki resmi ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Bu evrene ulaşılması zor olduğundan, araştırmada ulaşılabilirliği esas alan elverişlilik örneği ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken her coğrafi bölgeden bir il esas alınmıştır. Bu iller şunlardır: Tekirdağ, Kahramanmaraş, Muğla, Trabzon, Mardin, Malatya ve Konya. Böylece bu illerdeki ilkokullarda görev yapan toplam 630 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

İlişkisel araştırma modeli kullanılan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak akademik iyimserlik (okul formu) ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklerle elde edilen veriler, betimsel istatistiksel teknikler, açıklayıcı ve doğrulayıcı analizlerle oluşturulan modellerle çözümlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular göre şu sonuçlara ulaşılmıştır: Akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutu puanları ile akademik iyimserlik ölçeği orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir [$R = 0.619$; $R^2=0.384$; $p \leq .05$]. Akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutu puanları ile akademik iyimserlik ölçeği yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir [$R = 0.863$; $R^2= 0.744$; $p \leq .05$].

Akademik iyimserlik ölçeği akademik vurgu alt boyutu puanları ile akademik iyimserlik ölçeği yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir [$R = 0.869$; $R^2 = 0.755$ $p \leq .05$]. Akademik iyimserlik ölçeği ile alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde kolektif yeterlik alt boyutu ile .62, güven alt boyutu ile .86 ve akademik vurgu alt boyutu ile .87 ilişki saptanmıştır. Akademik iyimserlik ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği arasındaki ilişki ise, .38 ile orta düzeyde belirlenmiştir.

Akademik iyimserlik ile yapılandırmacı öğrenme- öğretime etkinliklerini uygulama ölçeği arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan yapısal eşitlik modellemesi sonucunda elde edilen sonuçlar ise şöyledir: χ^2/sd oranı 3.168, RMSEA 0.059, CFI 0.97, RMR değeri 0.031, SRMR değeri 0.055, NFI değeri 0.95 ve NNFI değeri 0.97.

Araştırmada elde edilen bulgular demografik değişkenlere göre incelendiğinde ise, akademik iyimserlik ölçeğinin güven ve akademik vurgu alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bundan başka araştırmada, yeni eğitim-öğretim programındaki hâkimiyet durum düzeylerinin yüksek olduğunu ifade eden öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik boyutu ortalamaları da yüksek çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre akademik iyimserlik ölçeği alt boyutu bileşenleri arasında istatistiksel anlamda farklılık saptanmıştır (Wilks' Lambda = 0.983 ; $F = 3.513$; $p \leq .05$). Kısmi eta kare değerinin cinsiyet değişkeninin akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları olan; kolektif yeterlik (.002), güven (.015) ve akademik vurgu (.012) alt boyutları üzerinde etkisinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre akademik iyimserlik ölçeği ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği bileşenleri arasında istatistiksel anlamda farklılık belirlenmiştir (Wilks' Lambda = 0.985; $F = 4.777$; $p \leq .05$). Öğretmenlerin görev yaptıkları bölge ve yeni program ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutu puanları üzerindeki ortak etkisinin de manidar olduğu [$F(1.626) = 6.848$; $p (.009) \leq 0.05$] belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik iyimserlik, Yapılandırmacı öğrenme, İyimserlik, Sınıf öğretmeni, Öğrenme-öğretme etkinlikleri.

ABSTRACT

Ph.D. Thesis

Relationship between Academic Optimism of Classroom Teachers and Their Application Level of Constructivist Learning-Teaching Activities

Seda KERİMGİL ÇELİK

Fırat University

Institute of Educational Science

Department of Education Curriculum and Instruction

Elazığ, 2013; Page: XXI+ 216

The purpose of this study is to determine whether there is a relationship between academic optimism of classroom teachers and their application level of constructivist learning-teaching activities. The target population of this study is classroom teachers working state and private schools in Turkey. To reach the whole target population is challenging so in this study convenience sample and study groups were formed according to accessibility. While forming the sample group one province from each province was chosen. These provinces are: Tekirdağ, Muğla, Kahramanmaraş, Trabzon, Mardin, Malatya and Konya. The classroom teachers, totaling 630, were chosen from provinces are the sample of this study.

In the study ,which relational research model was used, academic optimism (school form) and application scale of constructivist learning-teaching activities were used as data collection tools. These datum acquired by these scales is defined with the model of descriptive statistics techniques, explatory and confirmatory analysis.

For definition of the findings in this study, these results were found out; based on the findings, a moderate and significant relationship was found between the points of collective efficacy sub-dimension of academic optimism scale and academic optimism scale [$R = 0.619$; $R^2=0.384$; $p \leq .05$]. A high level and significant relationship was found between the points of trust sub-dimension of academic scale and academic

optimism scale [$R = 0.863$; $R^2 = 0.744$; $p \leq .05$]. A high level and significant relationship was found between the points of academic emphasis sub-dimension of academic optimism scale and academic optimism scale [$R = 0.869$; $R^2 = 0.755$; $p \leq .05$]. When the correlation between the academic optimism scale and its sub-dimensions was analyzed, a relationship of .62 with collective efficacy, .86 with trust and .87 with academic emphasis was found. The moderate relationship of .38 between academic optimism and application level of constructivist learning-teaching activities was found.

According to the results obtained from the structural equation modeling conducted to analyze the relationship between academic optimism and application level of constructivist learning-teaching activities, χ^2 / sd ratio was found as 3.168. RMSEA was 0.059. CFI was 0.97. RMR value was 0.031. SRMR value was found as 0.055. NFI value was found 0.95 and NNFI was found 0.97.

When the findings were analyzed according to demographic variables, the relationship between the trust and academic emphasis sub-dimensions of academic optimism scale was found significant in terms of gender variable. The average points of males were higher than those of the females. Moreover, the averages of collective efficacy dimension of teachers who stated that they have a high command of the new education curriculum were high. A statistically significant difference in terms of gender variable was found between the sub-dimension components of academic optimism scale (Wilks' Lambda = 0.983; $F = 3.513$; $p \leq .05$). The effect of partial eta squared value was found very low in the sub-dimensions of gender variable of academic optimism scale: collective efficacy (.002), trust (.015) and academic emphasis (.012). A statistically significant difference was found between the academic optimism scale and components of application scale of constructivist learning-teaching activities in terms of gender variable (Wilks' Lambda = 0.985; $F = 4.777$; $p < 0.05$). The joint effect of regions where classroom teachers are working and teachers' status of in-service training about the new program on the points of collective efficacy sub-dimension of academic optimism scale was found significant [$F(1, 626) = 6.848$; $p (.009) < 0.05$].

Key Words: Academic optimism, Constructivist learning, Optimism, Classroom teachers, Instruction-learning activities.

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
BEYANNAME	II
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVIII
GRAFİKLER LİSTESİ	XX
EKLER LİSTESİ	XXI
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Sayıtlar	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM	11
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	11
2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı	11
2.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri.....	34
2.1.1.1. Bilişsel Yapılandırmacı Yaklaşım	34
2.1.1.2. Radikal Yapılandırmacı Yaklaşım	37
2.1.1.3. Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşım.....	39
2.2. Akademik İyimserlik.....	43
2.2.1. Akademik Vurgu	50
2.2.2. Kolektif Yeterlik.....	56
2.2.3. Aileler ve Öğrencilerin Okula Güveni.....	60
2.2.3.1. Güvenin Yönleri.....	60
2.2.3.1.1. Korunmasızlık Riski Gönüllülük.....	60

2.2.3.1.2. Yardımseverlik	61
2.2.3.1.3. Güvenirlik.....	61
2.2.3.1.4. Beceri	61
2.2.3.1.5. Dürüstlük.....	62
2.2.3.1.6. Açıklık (Açık Sözlülük)	62
2.3. İlgili Araştırmalar.....	64
2.3.1. Akademik İyimserlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar	64
2.3.2. Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	71
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	77
III. YÖNTEM	77
3.1. Araştırmanın Modeli	77
3.2. Çalışma Grubu	77
3.3. Veri Toplama Araçları	81
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	82
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	116
IV. BULGULAR.....	116
4.1. Akademik İyimserlik Ölçeği Normal Dağılım Uygunluğu	116
4.2. Yapılandırıcı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Normal Dağılım Uygunluğu	117
4.3. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	118
4.3.1. Kolektif Yeterlik, Akademik Vurgu ve Güven Alt Boyutlarının Akademik İyimserlik (Okul Formu) ile İlişkisi	118
4.3.2. Yapılandırıcı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeğinin Maddelerle ilişkisi.....	125
4.3.3. Yapılandırıcı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama ve Akademik İyimserlik Ölçeği (Okul Formu) ile İlişkisi	132
4.3.4 Akademik İyimserlik Ölçeği ve Yapılandırıcı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Arasındaki Korelasyon	140
4.4. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	141
4.4.1. Akademik İyimserlik (Okul Formu) Durumunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	141

4.4.2. Akademik İyimserlik Ölçeğinin (Okul Formu) Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	144
4.4.3. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	146
4.4.4. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	148
4.4.5. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi	153
4.4.6. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Görev Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi	155
4.4.7. Akademik İyimserlik Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	157
4.4.8. Akademik İyimserlik (Okul Formu) Ölçeği Alt Boyutlarının Demografik Değişken Bileşenlerine Göre İncelenmesi.....	159
4.4.8.1. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutunun Görev Yeri ve Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Bileşenine Göre İncelenmesi	160
4.4.8.2. Kolektif Yeterlik, Akademik Vurgu ve Güven Alt Boyutlarının Yeni Öğretim Programlarının Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet ve Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Bileşenine Göre İncelenmesi	163
4.5. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	164
4.5.1. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulamanın Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	164
4.5.2. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulamanın Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	165
4.5.3. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulamanın Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	165
4.5.4. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulamanın Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyeti Değişkenine Göre İncelenmesi	166
4.5.5. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulamanın Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	168

4.5.6. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulamanın Görev Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi	169
4.6. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	170
4.6.1. Akademik İyimserlik Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ortak Bileşeninin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	170
BEŞİNCİ BÖLÜM	173
V. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	173
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	173
5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma	173
5.1.1.1. Kolektif Yeterlik, Akademik Vurgu ve Güven Alt Boyutlarının Akademik İyimserlik (Okul Formu) ile İlişkisine Göre Sonuç ve Tartışma.....	173
5.1.1.2. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeğinin Maddelerle ilişkisine Göre Sonuç ve Tartışma	174
5.1.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama ve Akademik İyimserlik Ölçeği (Okul Formu) ile İlişkisine Göre Sonuç ve Tartışma	175
5.1.1.4. Akademik İyimserlik Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Arasındaki Korelasyona Göre Sonuç ve Tartışma	177
5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	178
5.1.2.1. Akademik İyimserlik (Okul Formu) Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma	178
5.1.2.2. Akademik İyimserlik Ölçeğinin (Okul Formu) Yaş Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma	180
5.1.2.3. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma	181
5.1.2.4. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma	181
5.1.2.5. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma	182

5.1.2.6. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Görev Yeri Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma	183
5.1.2.7. Akademik İyimserlik Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma	183
5.1.2.8. Akademik İyimserlik (Okul Formu) Ölçeği Alt Boyutlarının Demografik Değişken Bileşenlerine Göre Sonuç ve Tartışma	184
5.1.2.8.1. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutunun Görev Yeri ve Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Bileşenine Göre Sonuç ve Tartışma	184
5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma	185
5.1.3.1. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma	185
5.1.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Yaş Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma	186
5.1.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma	186
5.1.3.4. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma	187
5.1.3.5. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulamanın Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma	188
5.1.3.6. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulamanın Görev Yeri Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma	188
5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma	189
5.1.4.1. Akademik İyimserlik Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ortak Bileşeninin Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma	189
5.2. Öneriler	190
KAYNAKLAR	195
EKLER	208
ÖZGEÇMİŞ	216

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yapılandırmacı YaklaşımınEğitim Öğeleri Açısından Şematik Görünüşü	19
Tablo 2. Geleneksel ve Yapılandırmacı Görüşlerin Karşılaştırılması	24
Tablo 3. Davranışçılık ve Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Hedef Belirleme ...	27
Tablo 4. Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterliğin Karşılaştırılması	59
Tablo 5. Çalışma Grubunun Dağılımı	79
Tablo 6. Öğretmelerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.....	79
Tablo 7. Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Verdikleri Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları	80
Tablo 8. Öğretmenlerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Dağılımları	80
Tablo 9. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları	81
Tablo 10. Akademik İyimserlik Ölçeği Normal Dağılım Uygunluğuna İlişkin Analizler	83
Tablo 11. Akademik İyimserlik Ölçeği Normallik Testi	84
Tablo 12. Akademik İyimserlik ÖlçeğiAlt %27 ve Üst %27 Faktörler.....	85
Tablo 13. Akademik İyimserlik Ölçeği TestiYarılama Puanları.....	86
Tablo 14. Akademik İyimserlik Ölçeği Madde Toplam Korelasyonu	87
Tablo 15. Akademik İyimserlik Ölçeği Alt Boyutlarının Ölçekle İlişkisi	88
Tablo 16. Akademik İyimserlik Ölçeği KMO ve Bartlett Testi.....	89
Tablo 17. Akademik İyimserlik Ölçeği Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi	91
Tablo 18. Analiz Sonucunda Elde Edilen Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	92
Tablo 19. Kolektif Yeterlik Model Uyum İstatistikleri	96
Tablo 20. Güven Alt Boyutu Model Uyum İstatistikleri	99
Tablo 21. Akademik Vurgu Model Uyum İstatistikleri.....	102
Tablo 22. Akademik İyimserlik I. Düzey Model Uyum İstatistikleri	104
Tablo 23. Akademik İyimserlik II. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum ..	106
Tablo 24. Akademik İyimserlik Ölçeği Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi Sonucu Oluşan Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İstatistikleri	108
Tablo 25. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Normal Dağılım Uygunluğuna İlişkin Analizler	109

Tablo 26. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi	112
Tablo 27. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Doğrulamayı Faktör Analizi Model Uyum İstatistikleri.....	115
Tablo 28. Akademik İyimserlik Ölçeği Normal Dağılım Uygunluğuna İlişkin Analizler	116
Tablo 29. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Normal Dağılım Uygunluğuna İlişkin Analizler	117
Tablo 30. Akademik İyimserlik Ölçeği Uyum İstatistikleri	119
Tablo 31. Akademik İyimserlik Ölçeği Uyum İstatistikleri (1.Grup)	121
Tablo 32. Akademik İyimserlik Ölçeği Uyum İstatistikleri (Grup 2)	123
Tablo 33. Akademik İyimserlik Ölçeği Regresyon Analizi Sonuçları	124
Tablo 34. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Uyum İstatistikleri	127
Tablo 35. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Uyum İstatistikleri (Grup1)	129
Tablo 36. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Uyum İstatistikleri (Grup2)	131
Tablo 37. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama ve Akademik İyimserlik Uyum İstatistikleri	134
Tablo 38. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama ve Akademik İyimserlik Uyum İstatistikleri (Grup1).....	136
Tablo 39. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama ve Akademik İyimserlik Uyum İstatistikleri (Grup2).....	138
Tablo 40. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama ile Akademik İyimserliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	139
Tablo 41. Akademik İyimserlik Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Arasındaki İlişki Korelasyon Tablosu	140
Tablo 42. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutu Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları	141
Tablo 43. Akademik İyimserlik Ölçeği Güven Alt Boyutu Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları	142

Tablo 44. Akademik İyimserlik Ölçeği Akademik Vurgu Alt Boyutu Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları	143
Tablo 45. Akademik İyimserlik Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları	143
Tablo 46. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutu Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	144
Tablo 47. Akademik İyimserlik Ölçeği Güven Alt Boyutu Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	145
Tablo 48. Akademik İyimserlik Ölçeği Akademik Vurgu Alt Boyutu Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	145
Tablo 49. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	146
Tablo 50. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutu Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	146
Tablo 51. Akademik İyimserlik Ölçeği Güven Alt Boyutu Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	147
Tablo 52. Akademik İyimserlik Ölçeği Akademik Vurgu Alt Boyutu Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	147
Tablo 53. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	147
Tablo 54. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutu Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	148
Tablo 55. Akademik İyimserlik Ölçeği Güven Alt Boyutu Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	149
Tablo 56. Akademik İyimserlik Ölçeği Akademik Vurgu Alt Boyutu Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	151
Tablo 57. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	152

Tablo 58. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutu Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	154
Tablo 59. Akademik İyimserlik Ölçeği Güven Alt Boyutu Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	154
Tablo 60. Akademik İyimserlik Ölçeği Akademik Vurgu Alt Boyutu Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	155
Tablo 61. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	155
Tablo 62. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutu Görev Yeri Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları	156
Tablo 63. Akademik İyimserlik Ölçeği Güven Alt Boyutu Görev Yeri Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları	156
Tablo 64. Akademik İyimserlik Ölçeği Akademik Vurgu Alt Boyutu Görev Yeri Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları	156
Tablo 65. Akademik İyimserlik Ölçeği Görev Yeri Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları	157
Tablo 66. Akademik İyimserlik Ölçeği Alt Boyutlarının Kovaryans Matrisleri (Cinsiyet Değişkeni).....	158
Tablo 67. Akademik İyimserlik Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	158
Tablo 68. Akademik İyimserlik Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Alt boyutların İncelenmesi	159
Tablo 69. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutu Görev Yeri ve Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Betimsel İstatistikleri.....	160
Tablo 70. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutu Görev Yeri ve Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları ..	162
Tablo 71. Akademik İyimserlik Ölçeği Alt Boyutlarının Kovaryans Matrisleri (Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet - Hizmet içi Eğitim Değişkeni)	163
Tablo 72. Akademik İyimserlik Ölçeği alt Boyutlarının Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet - Hizmet içi Eğitim Değişkenine Göre Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	163

Tablo 73. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları	164
Tablo 74. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	165
Tablo 75. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	166
Tablo 76. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	166
Tablo 77. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Sınıf Mevcudu Değişkenine Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	168
Tablo 78. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Görev Yeri Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları	169
Tablo 79. Akademik İyimserlik Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Kovaryans Matrisleri	170
Tablo 80. Akademik İyimserlik Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	171
Tablo 81. Akademik İyimserlik Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Alt boyutların İncelenmesi	171

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri (okul formu) ile sınıf ortamında yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri hipotetik modeli.....	5
Şekil 2. Nesnel ve öznel anlayış içindeki yaklaşımlar	12
Şekil 3. Yapılandırmacı öğrenme	20
Şekil 4. Dewey'in öğrenme yaklaşımını gösterir model	21
Şekil 5. Yapılandırmacılık türleri	34
Şekil 6. Bilişsel yapılandırmacı yaklaşım	35
Şekil 7. Vygotsk'ye göre yakın gelişim alanı ve öğrenme	40
Şekil 8. Üçlü karşılıklı neden-sonuç ilişkisi ile akademik iyimserlik	47
Şekil 9. Bandura'nın (1997) aktardığına göre akademik iyimserliğe göre hizalanmış üçlü karşılıklı nedensellik (belirleyicilik) ilişkisi.	49
Şekil 10. Öğrenci başarısı ve toplumsal sorumluluk faktörlerinin akademik iyimserlikle ilişkisinin kavramsal yapısı.....	53
Şekil 11. Öğretmen yeterliği modeli döngüsü	58
Şekil 12. Okul genelinde olumlu davranışı desteklemenin dört elementi.....	63
Şekil 13. Akademik iyimserlik ve okul başarısının teorik modeli.....	65
Şekil 14. Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarına yönelik model önerisi 1	68
Şekil 15. Öğrencilerin akademik iyimserlik algılarına yönelik model önerisi 2	69
Şekil 16. Basit yapısal eşitlik modellemesi için akış şeması.....	93
Şekil 17. Kolektif yeterlik 1. düzeyde doğrulayıcı faktör analizi	95
Şekil 18. Kolektif yeterlik 1. düzeyde doğrulayıcı faktör analizi (tahminler).....	98
Şekil 19. Güven alt boyutu 1. düzeyde doğrulayıcı faktör analizi t değerleri	99
Şekil 20. Güven alt boyutu 1. düzeyde doğrulayıcı faktör analizi (tahminler)	100
Şekil 21. Akademik vurgu alt boyutu 1. düzeyde doğrulayıcı faktör analizi	101
Şekil 22. Akademik vurgu alt boyutu 1. düzeyde doğrulayıcı faktör analizi	102
Şekil 23. Akademik iyimserlik 1. düzeyde doğrulayıcı faktör analizi.....	103
Şekil 24. Akademik iyimserlik 1. düzey doğrulayıcı faktör analizi (tahmin)	105
Şekil 25. Akademik iyimserlik ölçeği 2. düzey doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı	107

Şekil 26. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı.....	113
Şekil 27. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama doğrulayıcı faktör analizi t değerleri.....	114
Şekil 28. Akademik iyimserlik ölçeği yol diyagramı.....	118
Şekil 29. Akademik iyimserlik ölçeği yol diyagramı (1.Grup)	120
Şekil 30. Akademik iyimserlik ölçeği yol diyagramı (Grup2)	122
Şekil 31. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği yol diyagramı	126
Şekil 32. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği yol diyagramı (Grup1).....	128
Şekil 33. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği path diyagramı (Grup 2).....	130
Şekil 34. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik yol diyagramı.....	133
Şekil 35. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik yol diyagramı (grup1)	135
Şekil 36. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik yol diyagramı (grup2)	137

GRAFİKLER LİSTESİ

- Grafik 1.** Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Scree Plot.....111
- Grafik 2.** Görev yeri ve hizmet içi eğitim alma durumu eksenli çizgi grafiği.....161
- Grafik 3.** Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu ve Görev Yeri Eksenli Çizgi Grafiği 161

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Ölçek Maddeleri	208
Ek 2. Ölçek İzin Yazıları.....	210

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Çağımızda sürekli kendini yenileyen toplumlarla birlikte bireye kazandırılan bilgilerin kalitesinin önemi ön plana çıkmakta ve bilgileri tüketmekten çok yeni bilgi üretimi önem kazanmaktadır. Buna paralel olarak eğitimde bilgi olgusu her zamankinden daha fazla önem kazanmıştır. Bu bağlamda başlangıçta bir bilgi felsefesi olarak ortaya çıkan ve zamanla bir eğitim anlayışı ve öğrenme yaklaşımı olarak eğitim sistemini etkileyen yapılandırmacılık, eğitimcilerin dikkatini daha fazla çeker olmuştur.

Türkiye’de de 2004 yılında eğitimdeki değişim ile eğitim sisteminin bir parçası haline gelen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına, kendi öznel dünyası ile bilgiyi şekillendirmesine ve anlamlandırmasına vurgu yapmaktadır. Öğrenmede temel sorumluluk ve rolü öğrenene veren bu yaklaşımda, bilginin yanı sıra öğrencinin yaşadığı deneyimler de önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğretme-öğrenme sürecinde dışsal faktörlerden çok, içsel süreçlere vurgu yapmaktadır. Bundan dolayı da yapılandırmacı yaklaşım, bir öğretme değil bir öğrenme yaklaşımı olarak ön plana çıkmıştır. Öğrenmeyi esas alan bu yaklaşımın amacı öğrenmeyi kolaylaştırmaktır.

Yapılandırmacılık gibi öğrenmeyi kolaylaştırmak amacı güden diğer bir yaklaşım da, pozitif psikolojiye dayalı olan akademik iyimserliktir. Bireyin olumlu yönlerine vurgu yaparak, öğrenmeyi kolaylaştıran akademik iyimserlik, öğrenme odaklı eğitimde gittikçe daha fazla dikkat çekmektedir. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durum

Geleneksel anlayışın aksine yapılandırmacı yaklaşım, bilgide öznel yaklaşımı savunmaktadır. Bireyin dışında nesnel bir dünya anlayışını yadsıyan öznel yaklaşımda birey, bilgiyi dışarıdan almak yerine, bilgiye farklı yollar deneyerek kendisi ulaşır (Fer ve Cırık, 2007, s. 54). Bilgiye ulaşırken bireyin sosyo-kültürel bir varlık olduğu gerçeği, bilginin nesnel olmaktan ziyade, bağlamsal ve öznel olması sonucunu doğurur. Çünkü birey, çevresinden ayrı bir varlık olarak düşünülemez. Birey her ne kadar bilgisini içsel bir biçimde yapılandırıyor görünse de, sosyal çevre bu yapılandırmada en büyük etkiye sahiptir. Birey, sosyal çevre ile iletişimi ise dil aracılığıyla yapmaktadır (Ünsal, 2011, s. 208). İşte dil bu süreçte gerçekliği biçimlendiren rolüyle sosyal yapılandırmacı yaklaşımı oluşturmaktadır. Nitekim insan, çevresinden bağımsız düşünülemediğinden, gerçeklik algısının oluşumunda dilin etkisi yadsınamaz (Hesapçioğlu, 2008, s. 526). Böylece birey, dil aracılığıyla toplumun bir parçası olarak işlevlerini sürdürür.

Eğitimde yer alan küçük toplumun merkezinde ise direkt öğrenciler bulunmaktadır (Bakır, 2012, s. 61). Öğrenen konumunda olan öğrencinin yapılandırmacı yaklaşımda aktif ve ön planda olan bir rolü vardır. Öğrenci, öğrenmesini kendinin anlamlandırmasıyla meydana getirir. Yani kendisinin anlamlandırılması ile bilgi, artık amaç değil bir araçtır. Öğrenci anlamlandırırken bilginin değiştiğini, durağan kalmadığını gözlemlemektedir; bu değişimi deneyerek ve gözlemleyerek oluşturur, bilgiyi kendine yönlendirerek anlamlandırır. Bu süreçte birey, deneme-yanılgılar sonucunda olaylara tek ve değişmez bir bakış açısı ile bakmaz. Denediği çok farklı yöntemler vardır. Böylece çok farklı fikirler ile yola çıkabileceği sonucuna ulaşır (Fer ve Cırık, 2007, s. 33). Oluşan bu farklı yollar bir bilgi kirliliği değildir. Aksine her yeni bilgi bir diğer bilgi için alt yapı oluşturur. İşte bu süreçte bilgi birikimine farklılık getiren ve kirlilikten uzaklaştıran bilginin yaşantı ile etkileşimidir (Şaşan, 2002, s. 1).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, bu etkileşim ortamında öğretmen, temel bilgi otoritesi olmaktan ziyade, sınıf ortamını zenginleştiren bir role sahiptir. Zihnin gelişimi için öğretmenler, öğrencilerine ne kadar zengin bir öğrenme ortamı oluştursa sonuçlar da öğrenciler için o kadar olumlu olur (Sönmez, 2008, s. 148).

Yapılandırmacı yaklaşım gibi, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştırmaya odaklı pozitif psikoloji de, bu süreçte öğrenenin olumlu yönlerine

dikkat çekmektedir (Ekinci, 2007, s. 21). Pozitif psikoloji; Abraham Maslow ve Carl Rogers tarafından öne çıkarılan, yeni bir psikoloji akımıdır. Bu akımın duyurulması ve yayılmasında ise E. P. Seligman ismi öne çıkmaktadır. Pozitif psikoloji, insanlara yanlış ve doğruyu ayırt etmeyi sağlayıcı ve psikolojinin olumsuzluklarını ortadan kaldırma görevini üstlenen olumlu yönleri oluşturup, onları ön plana çıkaran bir yönüdür (Kümbül, Güler ve Emeç, 2006, s. 130). Eğitimde bu olumlu yönlerin gelişimi için öğrencilerin kendilerini ifade edebileceği ancak gerçek hayattan asla kopmayan ve dış etkenlerden bağımsız bireyin sahip olduğu yetiyi ortaya koyabileceği ortamlar oluşturulmalıdır (Ekinci, 2007, s. 21).

Yapılandırmacı eğitim ortamlarının amacı, bireylerin bilgilerini gözden geçirmelerine ve sorgulamalarına imkan sağlamaktır. Yapılandırmacılık, eğer bu bilgilerde yanlışlar var ise yerini doğrulara bırakan ve düzeltme imkanı sağlayan olumlu, doğru yöne dikkat çeken bir eğitim anlayışına sahiptir (Yaşar, 1998, s. 70). Benzer durum, pozitif psikoloji için de geçerlidir. Eryılmaz (2013)'ın, Hefferon ve Boniwell (2010)'den aktardığına göre, olumlu duyguların oluşumunu sağlayan etkenler pozitif psikolojinin aracı durumlarıdır. Olumlu duygular da, olumsuz duyguların etkisini azaltan ve onu gölgeleyen bir etmendir. Bu olumlu duygular insanların motivasyonlarını arttırarak onların diğer alanlarda da etkisini göstermesini sağlamaktadır. Akt. Eryılmaz (2013, s. 8), bu durumu şu şekilde örneklemektedir:

“Bireylerde ilginin olması, onların bir şeyleri açıklamalarına ve yeni bilgiler elde etmelerine yardımcı olmaktadır. Böylece bireyler benliklerini, yapmış oldukları işlere yönlendirmektedirler. Benzer şekilde, bireyler başarılı olduklarında kendileriyle gurur duymaktadırlar. Bu gurur duygusuyla daha büyük başarılar elde etmeye yönlendirilmektedirler”.

Öğrencinin girişimciliği ve aktifliği desteklemesi, Yapılandırmacı yaklaşımda da bilginin öğrenci tarafından içselleştirilmesine ve anlamlandırılmasına ve bu durumda bireyin güdülenerek aktif ve etkin olmasına imkân sağlamaktadır (Yanpar Şahin, 2004). Bu süreçte öğretmen ve öğrenci farkındalığı ön plana çıkmaktadır. Böylece sürekli etkin ve değişimi olan bilgi, öğretmenle öğrencinin sürekli etkileşimini geliştirir (Akgün, 2005, s. 9). Öğrenme sürecinin, bu olumlu yönü yakalaması için bireysel farklılıkları göz ardı etmemesi gerekir (Küçüközer ve Diğerleri, 2008, s. 125).

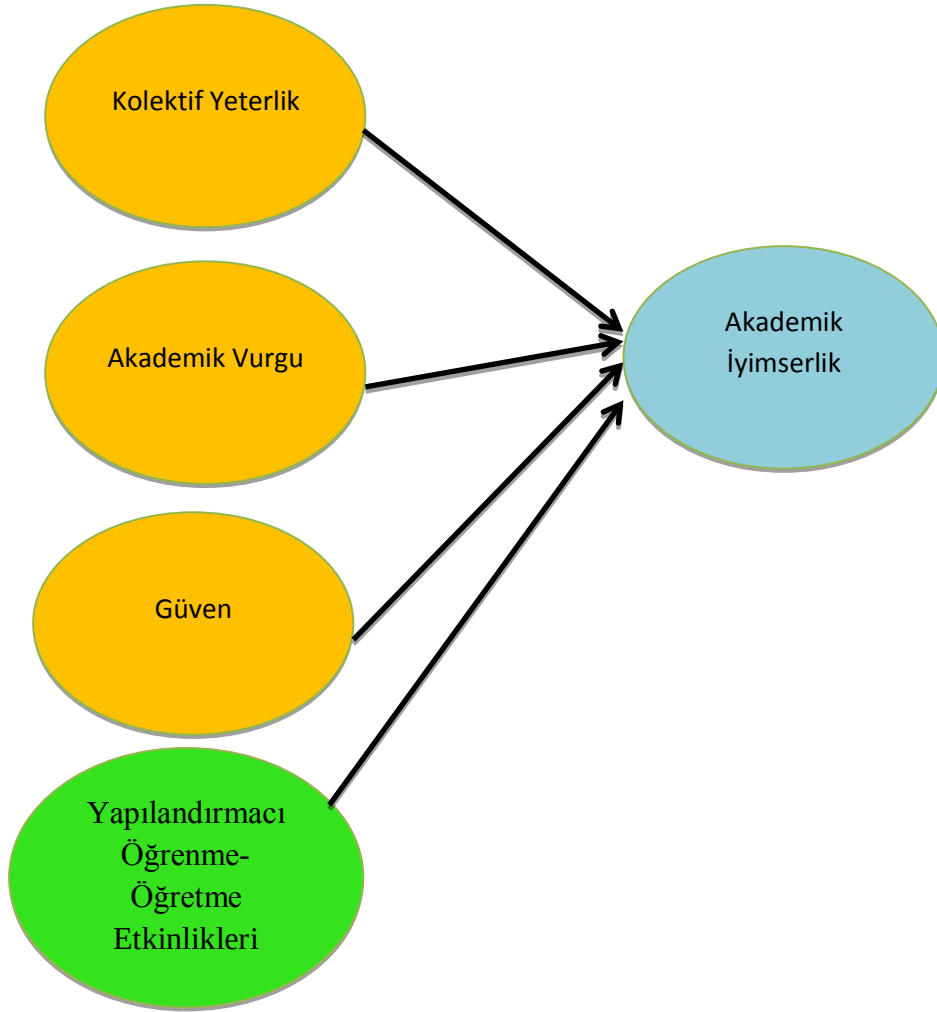
Bireysel farklılıklar oluşurken, birey, bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları açısından ele alındığında, akademik iyimserliğin bu üçlü etkileşimli birleşimi ön plana çıkar. Kolektif yeterlik grubun inancını ortaya çıkararak bilişsel boyutu; aile ve öğrencilerdeki okula olan güven duygusal boyutu; akademik başarıyı ele aldığından akademik vurguda davranışsal boyutu temsil etmektedir (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 144). Okula olan olumlu inanç ve beklentilerin akademik başarıları ile ilişkilendirilmesi ise, okulun başarıya verdiği öneme genel bir bakışı sağlayan akademik vurgudur (Goddard, Hoy ve Hoy, 2000, s. 699). Akademik vurgu, okullardaki öğrenme-öğretme faaliyetlerini destekleyici sosyal bir kavramdır (Goddard, Hoy ve Hoy, 2000, s. 685). Polatcı, Ardıç ve Kaya (2008, s. 148-149)'ın, Hoy ve Feldman (1987)'den aktardığına göre, örgüt sağlığının yedi boyutundan biri olan akademik vurgu, öğrenciler için ulaşılabilir amaçlarla eğitim-öğretimin ciddi ve düzenli yürütülmesinde örgütlerin iş mükemmelliğinin aranması ile ilgili bir kavram olarak tanımlanmıştır.

Akademik iyimserliğin son ve duygusal boyutu olarak bilinen aileler ve öğrencilerin okula olan güven boyutudur (Smith, 2008, s. 15). Bu boyut, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında olduğu gibi öğrenme işbirliği gerektiren bir süreçtir. Birey etkileşime girdiği sürece aktifleşir ve öğrenme çevresi genişler. İşbirliğinin gerçekleşmesi için de güven ortamı gerekmektedir. Bu durumda insanın öğrenmesinin temel yönlerinden birisi de güvendir (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 430). Öğretmenlerin de, öğrencileri ve ailelerine güven ortamının olduğu bir okulda öğrenci başarısı bu durumdan pozitif etkilenmektedir (Kirby, 2009, s. 6).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesidir.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri (okul formu) ile sınıf ortamında yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere kuramsal çerçeve içerisinde Şekil 1’ de sunulan model test edilmiştir.



Şekil 1. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri (okul formu) ile sınıf ortamında Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri hipotetik modeli

Araştırmada bu genel amaç ve test edilen model çerçevesinde aşağıda alt amaçlar ve bu alt amaçlara dayalı sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf Öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri (okul formu) ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.1. Kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven, alt boyutları akademik iyimserliği yordamakta mıdır?

1.2. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama maddeleri, yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri ölçeğini yordamakta mıdır?

1.3. Kolektif yeterlik, akademik vurgu, güven ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri ölçeği akademik iyimserliği yordamakta mıdır?

1.4. Akademik iyimserlik ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri ölçeği arasında ilişki var mıdır?

2. Demografik değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliği farklılaşmakta mıdır?

2.1. Akademik iyimserlik, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2.2. Akademik iyimserlik, yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2.3. Akademik iyimserlik, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2.4. Akademik iyimserlik, yeni öğretim programlarına kapsam ve uygulanış biçimiyle hâkimiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2.5. Akademik iyimserlik, sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2.6. Akademik iyimserlik, görev yeri değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

- 2.7. Kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven alt boyutları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.8. Akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarının demografik değişken bileşenlerine göre ortak etkisi anlamlı mıdır?
- 2.8.1. Akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutunun görev yeri ve hizmet içi eğitim alma değişkeni bileşenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.8.2. Kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven alt boyutlarının yeni öğretim programlarının kapsam ve uygulanış biçimiyle hâkimiyet ve hizmet içi eğitim alma değişkeni bileşenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Demografik değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulamaları farklılaşmakta mıdır?
- 3.1. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.2. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama, yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.3. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.4. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama, yeni öğretim programlarının kapsam ve uygulanış biçimiyle hâkimiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.5. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama, düzeyleri sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.6. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama, görev yeri değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Akademik iyimserlik ve Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ortak bileşenleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

4.1. Akademik iyimserlik ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ortak bileşenleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Literatürde hem Türkçe hem de yabancı dilde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak yeni bir konu olan “akademik iyimserlik,” yurtdışında da yeni yeni gelişen ve oluşan bir kavram olması sebebiyle, üzerinde sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Yurtiçinde ise, akademik iyimserliği konu alan oldukça az sayıda tez ve araştırma bulunmaktadır.

Akademik iyimserliği konu alan Hoy, Hoy ve Kurz (2008)’un “Teacher’s academic optimism: The development and test of a new construct” adlı çalışmasına göre öğretmen değişkeni olarak belirlenen dört öğretmen değişkeninden biri öğrenci merkezli öğretimdir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı da, öğrenci merkezli eğitime verdiği önemle dikkat çekmektedir. Bu konuda çalışan Kurz (2006) “The relationship between teachers’ sense of academic optimism and commitment to the profession” adlı çalışmasında, araştırmacılara akademik iyimserlik algıları ve eğitim programları ile ilişkilerin incelenmesi yönünde önerilerde bulunmuştur. Erdamar ve Demirel (2008) “Yapılandırmacı öğrenme ortamının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünleri üzerine etkisi” adlı araştırmalarında da, işbirliğine dayalı öğrenmenin sevgi ve saygıyı arttırdığı, öğrencilerin Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile daha istekli ve aktif oldukları ve üst düzey öğrenme erişimleri üzerinde olumlu katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmalardan hareketle birçok çalışmada olduğu gibi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenciyi aktifleştirerek öğrencinin öğrenme isteği ve kabiliyetini arttırdığı söylenebilir. Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) çalışmasında akademik iyimserliğin okulların öğrencilerin öğrenmesini nasıl daha da zenginleştireceğine ve yüksek akademik standartlara ulaşmayı hedeflemekte olduğuna vurgu yapmaktadır. Hem akademik iyimserlik hem de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrenciyi merkeze alarak öğrenmeyi zenginleştirmeyi hedeflemektedir. Burada öğrenme üzerindeki olumlu etkileri kısaca özetlenen akademik iyimserlik ve yapılandırmacı yaklaşım ve bu iki kavram arasındaki ilişkiye yönelik çok az sayıda

Çalışma olması, amacı akademik iyimserlik ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ilişkisini ortaya çıkarmak olan bu araştırmanın önemini daha da artırmaktadır.

1.4. Sayıtlar

- Bu araştırmada, çalışmaya katılan öğretmenler ölçek maddelerini içtenlikle yanıtlamışlardır.
- Bu araştırmada kullanılan ölçekler, araştırmanın amacına uygundur.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Araştırmada kullanılan ölçeklerle ve
- Araştırmanın alışma grubu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akademik İyimserlik: Akademik İyimserlik, kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu olmak üzere üç farklı teori ve araştırma kaynağı kullanan örtülü bir kavramdır. Akademik iyimserliğin üç önemli bileşeni birbirlerine ilişkili ve etkileşimsel işlemektedir. Bu üçlü ilişkide bu üç özellik kesiştike, bu özellikler akademik iyimserlik kùltürünü yaratır. (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 431-440).

Akademik Vurgu: Akademik iyimserliğin davranışsal boyutunu yansıtan akademik vurgu, okulun, akademik mükemmellik arayışı düşüncesinden ne kadar etkilendiğidir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Kolektif Yeterlik: Kolektif yeterlik anlayışının merkezi bireylerin yaşamları üzerinde kontrol sağlamak için çaba becerilerindeki inanç veya öz-yeterlilikleridir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000, s. 481-482).

Güven: Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, (2001); Hoy ve Tschannen-Moran, (1999)'e göre güven, öğretmeyi arttırıcı bir karakteristiği olan akademik iyimserliğin duyuşsal açısıdır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 429).

Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı: Yapılandırıcı öğrenme, anlama ve bilmeye nasıl ulaşıldığını araştıran davranışların niyetli ve amaca dönük olarak yapılandırıldığı, bilginin pasif alıcısı değil de aktif alıcısı olarak görülen felsefi bir bakıştır (Savery ve Duffy, 1995, 31).

Bilişsel Yapılandırıcı Yaklaşım: *“Bilişsel yapılandırıcılık, bireyin zihninde yapılandığı fikrine dayalı olarak gelişmiştir. Birey etkileşim aracılığıyla anlamlar oluşturur, çevreyi analiz eder ve bilgiyi yapılandırır”* (Saracalıoğlu, 2007, s. 29).

Radikal Yapılandırıcı Yaklaşım: Bilgi onu oluşturan kişiden ayrı bir durum değildir. Öznел bir süreçtir. Birey bu öznел süreçte içten veya dış etkilere dolaylı başarısız olduğunda başarısızlığını farklı yaşam deneyimleri deneyerek durumu değiştirmeye odaklanır. Bu yaşantı yorumlamayı sağlarken geçmişten de bağımsız oluşmaz (Savaş, 2006, s. 46).

Sosyal Yapılandırıcı Yaklaşım: Birey, dil ve deneyimleri vasıtasıyla sosyal çevre ile etkileşimi sonucunda öğrenmeleri yapılandırılır. Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına sosyal bir boyut kazandırmıştır (Bağcı Kılıç, 2001, s. 13-14).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Yapılandırmacılık, esasta bir bilgi felsefesi (Epistemoloji) olarak ortaya çıktığı için, konuyu felsefi zeminde ele almakta yarar vardır. Ana kaynağını akıldan alan; evreni ve evrenin içinde yaşanan olayları, durumları anlatıp açıklamaya çalışan faaliyetlerin tümüne felsefe denir. Felsefeye göre, insanlar, duyu organları aracılığıyla topladığı duyum ve deneyimleri sayesinde bilgileri oluştururlar. Bu oluşturulan bilgiden akıl yürütme yönünü tercih ettiğinde mantıklı yeni bilgiler üretir; bunu başaramadığı durumlarda ise hayal gücünü kullanarak yeni açıklamalarda bulunmaya çalışır (Ergün, 2011, s. 178). Fer ve Cırık’a (2007, s. 54) göre felsefe, sonlanmış olaylar hakkında bilgi vermek için değildir; olgular üzerindeki bakış açısını ortaya çıkarmak içindir. Bu noktada felsefe, temellendirilmiş bilgi bilimi olarak ifade edilmektedir. Aslan, Aslan ve Arslan Cansever’e (2012, s. 135), göre felsefe; insanı, evrensel bütünlük çerçevesi içerisinde akılcı bir düşünme sistemi vasıtasıyla insani ilişkiler içinde gereksinim ve hedefler doğrultusunda değerlendirme disiplini. Bolay’ a (2007, s. 12) göre, felsefe, bilim olarak insana güven, cesaret ve ümit verir. Felsefe diğer bilim dallarında da sorgulamayı, derinlemesine düşünmeyi, karşılaştırmayı sağlama imkânı sunar. Felsefe, insana karşılaştığı problemleri durumlarda bu sorunları çözebilme imkânı sağlayabilmelidir. Felsefe ile uğraşan kişiler bundan haz duyarlar ve bütüncül ve sistemli bir şekilde kendi yaşamlarına bu bilimi yansıtırlar.

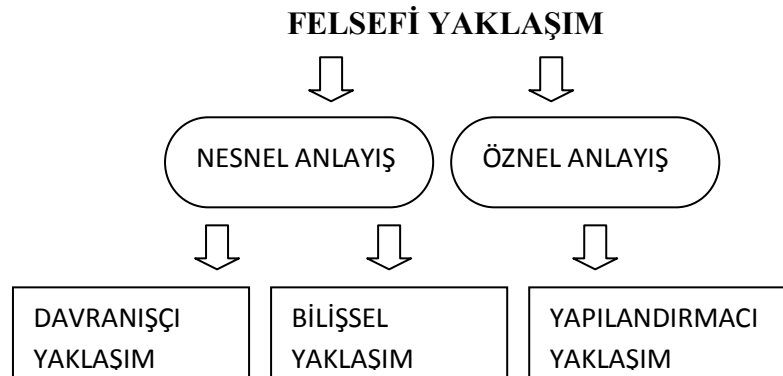
Bakır ‘ın (2012, s. 12), Dewey (1929)’dan aktardığına göre felsefe, aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Felsefenin, insani nitelik olarak bütünlüğü bilme isteği olduğu ve kendi başına bir bilim olması bir yana onun bilimsel bilgi ile ayrıldığı noktasında Kant ile hemfikir olmasına rağmen Kant’ın bütünlüğü metafiziksel ve ahlaki bir ideal olarak belirlenmesi ve ona yönelmesini

tıpkı Platon ve Aristoteles'te olduğu gibi bir bölünmüşlüğe ve Platon'un vurguladığı gibi doğanın dışında başka bir gerçekliğe ima olarak görür ve bu yönüyle eleştirir.

Sosyal bilimler ve felsefe arasındaki ilişkide bilgi, gerçeklik ve sosyal etkileşim ihtiyaçlarından etkilenir (Kararımak ve Aydın, 2007, s. 94). Felsefe ile eğitim de bu çerçeve doğrultusunda birbiri ile etkileşim halindedir. Eğitim, bilgi içeriğini ortaya koymanın aksine felsefi çalışmalarının ürünü olan insan kavramını ortaya koyar. Pedagojik yaklaşım, felsefi sorunların nasıl, nerede ortaya çıktığını bulmaya çalışmanın yanı sıra birbirinden farklı pratik çözümlerle sonuçların ortaya çıkmasına imkan sağlar (Dewey, 1996, s. 362-366). Toplum, insanların birlikteliğinden oluştuğuna göre insanı etkileyen oluşumlar beraberinde eğitimi de etkilemektedir. Toplumlardaki yeniden yapılanma ihtiyacı eğitimde de kendini göstermektedir. Eğer eğitimin yeniden yapılanma ihtiyacı oluyorsa bu durum, geleneksel felsefe sistemlerinin gözden geçirilmesi, bilimin ilerlemesi, endüstriyel değişme ve demokrasinin ilerlemesiyle toplumsal yaşamda ortaya çıkan ana değişmelerin bir ürünüdür (Dewey, 1996, s. 362-366).

Literatürde temel olarak eğitim felsefesi ile ilgili iki farklı görüş bulunmaktadır: Birincisi eğitim, öğrencinin doğal yeteneklerine dayalı olarak oluşur ve bu sürecin içsel bir gelişim olduğu görüşüdür. Bunun karşıtı olan ikinci görüş ise bağımsız dışarıdan oluşturma süreci bulunduğudur. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı içsel bir gelişim odağındadır. Geleneksel yaklaşım ise dışarıdan müdahale ile işlevlerini yerine getirmektedir (Dewey, 2007, s. 19-21). Aşağıda bilgiye yönelik felsefi ayrımı gösteren şekil görülmektedir.



Şekil 2. Nesnel ve öznel anlayış içindeki yaklaşımlar(Fer ve Cırık, 2007, s. 54)

Şekil 2 'de de görüldüğü gibi uyarıcı ve davranış arasındaki bağa dayanan kuram davranışçı kuramdır. Davranışçı kuram nesnel yaklaşıma dayalıdır. Bu kuramda öğrenmenin oluşumu davranışa dayalıdır. Bu davranışın oluşumunda uyarıcı tepki bağı vardır. Davranışçı yaklaşımda; dersler öğretmen merkezlidir, dersler kitaplara endekslidir, öğretmenler bilgi kaynağıdır ve öğrencilere bu bilgilerini aktarmakla görevlidir. Öğrenci, bilgileri ezber olarak alır ve kitaba bağlı olarak sadece bilginin aktarılması vardır (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006, s. 51). Öznel anlayışa dayalı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ise öğrenmenin gerçekleşmesi bilginin yapılması ile ilgilidir. Davranış odaklı değildir. Daha çok bilginin yapılandırması odaklıdır (Fer ve Cırık, 2007, s. 54). Davranışçı yaklaşımda, hedeflenen pozitivist felsefenin ürünü olarak daimi bilgiyi aktarmak ve yaymaktır, bu amaçla öğrencinin sorumluluğu bilgiyi sadece birebir almaktır. Alınan bu bilgi bireyden bireye değişmez ve herkes aynı sonuca ulaşır. Daimi kaynak olarak kitaplar görülür. Bilgiye ulaşmada görev öğretmene aittir. Bu nedenle eğitim öğretmen odaklı olarak sürmektedir. Öğrenci bilgiyi değiştirmeden aynı şekilde alır ve tekrar edip yineler (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006, s. 51). Nesnel anlayış, davranışçı ve bilişsel kuramları ön plana alarak öğretme eylemini üstlenmiştir; öznel anlayışı ön planda tutan yapılandırmacı yaklaşım ise öğrenme eylemini üstlenmiştir. Nesnel anlayışta belirli bir zaman diliminde dış uyarıcılar ve dışsal koşullarla bireyi etkileme gücü vardır. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan öğretim yöntem-tekniklerinin uygulanmasından çok öğretmen ve öğrenciler arasındaki tutarlı ilişki örüntüleri ön plana çıkmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ise eğitim durumlarını açıklamada, yansıma, iletişim, yorumlama, anlamlandırma, kaynakları etkili kullanma gibi anahtar durumlardan faydalanılır. Yapılandırmacı yaklaşım başlarda öğrenilen bilginin nasıl öğrenildiğine yönelik gelişmiştir ancak ilerleyen zamanlarda öğrenenler bilgiyi nasıl yapılandığına ilişkin bir yaklaşım şekline dönüşmüştür ve öğretimle ilgili olmayan öğrenimle ilgili bir yaklaşımdır (Uşun, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşım genelde öğrenmeye, özelde ise her bireyin kendi bilgisini nasıl oluşturduğuna yönelik iddiaları olan bir felsefi yaklaşımdır. Piaget'in çalışmalarını temel alır ve bilginin bir bireyden diğerine aynen aktarılamayacağını savunur. Bilgi, ancak bir bireyin aktif çabası sonucunda bireyin kendi zihninde yapılandırılır. Bu bakış açısı geleneksel eğitimin ilkelerini kökünden sarsmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım bilginin kazanılmasının bireysel bir süreç olduğunu, öğretmenin görevinin bu süreci hızlandırmak ve kolaylaştırmak için gerekli ortamı sağlamak olduğunu vurgular (Olkun ve Toluk, 2007, s. 179).Yapılandırmacı yaklaşımı meydana getiren felsefi yaklaşım, varoluşun karmaşık gerçekliğini öznellik temelinde aramaktadır (Özerbaş, 2007, s. 611).

Yapılandırmacı yaklaşımın genel olarak pragmatizm (yararcılık)'e ve existentializm (varoluşçuluk)'e, eğitim felsefeleri açısından da ilerlemecilik (progressivism)'e ve yeniden kurmacılık (reconstructionism)'a dayandığı; sıralanan temel felsefeler ile eğitim felsefelerinin belirli bir etkileşimli birleşimi olarak görülmektedir. Pragmatizm (yararcılık), doğruya ulaşmada tek ve değişmez bir doğrunun varlığının bulunmadığını, gerçeğe ulaşmanın yolunun insanın deneyimleri ile olacağını ve bu deneyimlerinde de amaç ve yöntem ve tekniklerinde daha esnek bir yapının olması gerektiği söylenebilir. Existentialist (varoluşçular), her bir bireyin kendi özellikleri çerçevesinde geliştirilmesini savunarak ve öğretmeni, yardıma ihtiyaç duyan öğrenciye yardım eden ve aynı şekilde kişiliğinin ve karakterinin gelişmesine yardım etme sorumluluğunda olan bir kişi gibi görerek yapılandırmacı felsefenin gelişimini desteklemektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın dayandığı temel ilkeler, bir anlamda yararcı felsefenin eğitime uygulanışı olan ilerlemecilikten (progressivism) etkilenilerek oluşturulmuştur. İlerlemeci ilkeleri ile yeniden kurmacılık görüşleri incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşımın özüne ters düşmeyen bir anlayışı barındırdığı görülmektedir. Öğrenmede öğrencinin hazır bulunuşluğu, aktif katılımı, gerçek hayat koşulları, bireysel farklılıkları, demokrasi temelli öğrenme ortamları, öğrencilerin ilgi ve becerileri önemle üzerinde durulan konulardır. Tüm konuların gelişiminde öğretmen, yönlendirici rolü üstlenen rehber konumundadır (Yurdakul, 2004, s. 20). Yapılandırmacı yaklaşım ilerlemeciliğin etkisi altındadır. Bu noktadan hareketle ilerlemeciliğin temel ilkeleri aşağıda incelenmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında temel alınan ilerlemeciliğin ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Eğitim bireye yaşantının kendisini sunmaktadır. Kişi akılcı bir süreç içerisinde yaşamını devam ettirirken yaşamından elde ettiği deneyimlerle hayatına anlam kazandıran yorumlamayı yapar. Hayatında karşılaştığı durumlarla da yaşamını inşa eder. Ancak yetişkin olmayan bireylerde bu karşılaşılan durumlar yetişkinlerin

karşılaştığı durumların aksine yetişkin olmayan bireyin gelişim ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Durumların oluşması için ise yetişkin olmayan bireyler uygun deneyimler ile karşı karşıya getirilmelidir.

2. Çocuk merkezli eğitimi savunan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çocuğun bir bütün olarak görülmesini savunur. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre oluşturulan eğitim onların ilgilerine göre düzenlenmelidir. Düzenlenen eğitim süreci aktif olmalıdır. Eğitim anlayışında merkeze alınan çocuk, kendi gereksinim ve isteklerine göre bilgilerle donatılmalıdır.

3. Verilen bilginin anlam içermesi için çocukların o bilgiyle bir şeyler yapabilmesi gereklidir. Zira ilerlemeciler bilgiyi “deneyi yönetmek ve sorunu çözmek” için bir araç olarak görmektedirler. Elde edilen bilgi hayata geçirilebiliyorsa anlamlıdır. Öğrenmede problem çözme yöntemi ile soyut ve salt bilgilerden uzak daha çok çocuğun ilgilerinin ön planda olduğu kullanılabilir bilgiye ihtiyaç duyar. Böyle bir bilgi ancak çocuğun ilgilerine uygun olan bilgilerdir. Çocuk, problemleri kendisine yönelik bilgiler aracılığıyla çözebilir.

4. Öğrencinin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda çocuğun öğrenmesi gereken bilgiler öğretmenin tek aktarım kaynağı olarak görülmemelidir. Aksine öğretmen yol gösterici konumdadır. Ancak bu süreçte öğrenci kendi yolunu kendisi planlamalıdır. Dolayısıyla çocuklara kendi gelişimlerini planlama olanağı tanınmalıdır. Öğretmen kendi bilgi ve tecrübelerini öğrencilerine yol göstermede kullanmalıdır. Öğrenme durumu ve sürecini hazırlayan öğretmen süreçte tek otorite ve disiplin kaynağı değildir. Öğrenci ile birlikte ders durumu şekillenir.

5. Sosyal bir varlık olan insanın okuldaki eğitiminin diğer öğrencilerle yarışması şeklinde olamaması gerekir. Okuldaki eğitim işbirliğine yönlendirici nitelikte olmalıdır. İlerlemecilere göre bu özellik insanları mutlu etmektedir. İşbirliğine dayalı bir eğitim sürecinde öğrenciler rekabetten uzaklaşır. Bilginin yeniden inşa edilmesini sağlayarak bilginin anlamlandırılması ve içselleştirilmesini sağlar.

6. Öğrencilere sağlanan demokratik ortam, öğrencinin fikirlerini paylaşmasına, etkileşimlerini artırmasına ve gerçek gelişiminin oluşmasına imkân sağlar.

Demokrasinin en temel özelliği olan işbirliği ve paylaşım, eğitimin devam ettirildiği okullar için de geçerlidir (Arslan, 1996, s. 261).

İlerlemeciliğin ilkeleri yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yer alan ilkelere aittir. Hem eğitim-öğrenme kavramlarını hem de bilgi felsefesini açıklayan bir kuram olan yapılandırmacı yaklaşım, kuramlar bütününe kapsadığı ve genel olarak bu kuramların her birisinin, anlamı oluşturmada öğrenen merkezli eğitimi esas aldığı savunulmuştur (Uşun, 2007, s. 2). İlerlemeci eğitim felsefesi "çocuk merkezli" eğitim sürecini gündeme getirmiştir. Rousseau, Froebel, Peztaallozi çocuk merkezli eğitim sürecinin ilk uygulamacısıdır. 1800'lü yılların sonunda Francis Parker; öğrencilere coğrafi bilgilerin tek kaynak üzerinden aktarımı yerine, bu kavramların yerinde gözlemlenerek ve incelenerek, birçok gezi düzenleyerek yaparak yaşayarak öğrenmeyi uygulamıştır (Savaş, 2006, s. 42).

Bilginin doğasını açıklamaya çalışan yapılandırmacı yaklaşım, felsefi olarak bilgi bilimi ile ilgilenir. Daha önce de ifade edildiği gibi insanların nasıl öğrendiğini ve öğrenmeyi nasıl yapılandırıldığını açıklar (Arslan, 2007, s. 46).

Yapılandırmacı düşünce, gelişimsel psikolojideki iki farklı çevrede aynı yıl doğan iki büyük düşünür olan Vygotsky ve Piaget'in çalışmalarına borçludur. Yayınlarının 1950'lerde yeniden adım adım mevcut hale gelmesine kadar yasaklanan, bazı arkadaşları ve politik kuruluşlar tarafından kötü bir şekilde eleştirilerin konusu olan ve 30'larında tüberkülozdan ölen Vygotsky, devrimci Rusya'nın telaşesi içinde yetişmiştir. Vygotsky, trajik bir şekilde erken ölmesine rağmen, arkadaşlarına bağlı kalmış ve büyük söz bilimcisi ve yaratıcı bir düşünür olarak tanımlanarak, uluslararası psikologlar birliğinin üyeleri tarafından kendisine saygı duyulmuştur. Piaget, bunun aksine stabil İsviçre'de 1980'lere kadar üretken çağlarına kadar yaşamıştır. Onun bilişsel gelişim üzerine olan çalışması pek çok öğretmen tarafından bilinmiştir. Her iki bilim adamı da, bizim entelektüel gelişim anlayışımızı derinden etkilemiş ve yapılandırmacı öğrenmeye önemli katkılar sağlayan entelektüel derinliği olan kişilerdir. Piaget'in

bireysel hayat tecrübeleriyle ayrıntılandırılan ve sürekli adapte edilen "genetik temelli bilişsel yapıların gelişimi, öğrenmenin aktif doğası ve anlamayı sağlamada bilişsel çatışma ve çelişkilerin rolü" tanımlamaları, sayısız eğitimci ve psikoloğa kendi mesleki ve teorik çalışmaları için zemin hazırlamada değerli bir alt yapı vermiştir. Daha sonraki araştırmaların bir sonucu olarak ortaya çıkan tutarsızlık ve yetersizlikler, doldurulması gereken farkında olma, iyileştirme ve düzeltme aralıklarına yönlendirmiştir (Watson, 2008, s. 359-360).

Yapılandırmacı yaklaşım, 20. yüzyıl boyunca sözü edilen bir yaklaşım olmasına karşın, bu yüzyılın sonlarında daha dikkat çeker hale gelmiştir. Bunun sebebi özellikle 1990'lı yıllarda beyin üzerinde yapılan araştırmaların önemli bir artış göstermesidir. Nörofizyoloji alanında elde edilen sonuçlara göre öğrenme ve öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde, diğer bir ifadeyle eğitim-öğretimin düzenlenmesinde bu sonuçlar temele alınmaya çalışılmıştır. Günümüzde yaşanan bu hızlı değişimle birlikte değişmeyen mutlak bir bilgi bulunmamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin değişe bilirliliğini savunarak, bilgiyi üreten, araştıran, analiz ve sentez edebilen, bilgiyi keşfeden bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Şentürk, 2010, s. 59). Yapılandırmacı yaklaşım da bu açıdan öne çıkan yaklaşımlardan birisi olmuştur. Aslında yapılandırmacı kuramlar yukarıda belirtildiği gibi, çok eskiden beri felsefe ve psikolojinin uğraştığı konular arasında bulunuyordu. Ancak, dil bilimleri yanında matematik ve fen programlarında ve bunların öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım, özellikle 1990'lı yıllardan bu yana dikkatleri üzerinde toplamıştır (Arslan, 2007, s. 45). Yapılandırmacı öğrenme, anlama ve bilmeye nasıl ulaşıldığını araştıran davranışların niyetli ve amaca dönük olarak yapılandırıldığı, bilginin pasif alıcısı değil de aktif alıcısı olarak görülen felsefi bir bakıştır (Savery ve Duffy, 1995, s. 31).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bilgiye bakış açısındaki değişim geleneksel olan eğitim anlayışının değişmesine neden olmuştur. Eğitimin merkezinde öğretmen değil öğrenci bulunmaktadır. Öğrenme süreci üst düzey öğrenmeye dönük öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenen yaşamdan ayırık ve bağımsız değil aksine yaşantı ürünü, öğrenme-öğretme etkinliklerini planlayan, uygulayan, ölçüp değerlendirmesini gerektiren bir süreçtir (Koç ve Demirel, 2004, s. 175-176).

Watson'un Piaget'den aktardığına göre, çocuğun kendi kendine keşfettiği bilgilerin diğer bilgilerden daha kıymetli olduğuna vurgu yapmaktadır (Watson, 2008, s. 359-360).

Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, eğitim açısından bir öğrenme kavramı ya da bir çerçevedir. Bu çerçeve de bütün bir biçimde aşağıda açıklanmıştır (Glaserfeld, 1995, s. 8).

- Bilgi, parçalardan oluşan bir bütün olarak algılanamaz; yapılandırmacı yaklaşım bilgiyi bu şekilde yorumlamamaktadır.

- Piaget'in, mevcut olan bilgi teorileri ve bilgi felsefesi konularını yetersiz bulması nedeniyle ortaya çıkmıştır. Ancak yeni bir anlayış olarak karşılanmaktadır. Ünsal'ın, Piaget (1952)'den aktardığına göre Piaget, bilgi teorilerini ve bilgi felsefesini yetersiz olarak nitelendirmiştir. Bu nedenle çocuğun çevre ile etkileşimi sonucunda öğrenme sürecinin gerçekleştiğini ifade etmiş, öğrenme sürecini tanımlamak için özümleme ve zihne yerleştirme gibi yeni kavramları alan yazına kazandırmıştır (Ünsal, 2011, s. 288).

- Öğrenme durumunda çocuklar, mevcut şemalara, yeni deneyimlerle etkileşime girerek, farklı bir boyut kazandırır. Bu etkileşim ile zihinde yeni oluşum meydana gelmektedir. Bu oluşum, eski bilgiler ile yeni bilgilerin birleşimidir (Glaserfeld, 1995, s.8).

Birey bu bilgiyi yapılandırırken hem bilişsel hem de sosyal süreci aktiftir. Bireyi sosyal çevresinden ayrı düşünemeyiz ki, insan zaten sosyo-kültürel bir varlıktır. Bilginin zihinde düzenlenmesi ve anamlanması içsel bir süreç olarak görülmektedir. Dışsal faktörler de bilginin anamlandırılmasında yardımcı özelliktedir. Bilgide bireysel farklılıklar vardır (Ünsal, 2011, s. 288). Eğitimde bireysel farklılıklar önemlidir. Bu bireysel farklılıkların ortaya çıkarılması aktif katılım ile olur. Bilginin yeniden yapılandırıldığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında da aktif katılım önemlidir (Yurdakul, 2004, s. 20).

Aktif katılımı beklenen öğrenciler küçük bir toplum modelini sergilerler. Bu sebeple eğitimin merkezinde öğrenciler yer almaktadır. Eğitim; öğrencileri araştırmaya, sorgulamaya, ders içeriklerini ve materyalleri tanımaya yönlendirir. Problemleri çözerken öğrenci eski ve yeni kazandığı bilgileri birleştirir. Bu harmanlama ile yeni

karşılaştığı problemleri çözer. Bu nedenle her bir eğitim yaşantı durumu, önceki eğitim yaşantıları ile birbirine bağlıdır. Bunun için de amaçlar oluşturulur. Ancak bu amaçlar belirlenirken öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yaşantıları belirlenmelidir. Öğrencilerin etkin bir biçimde eğitim sürecine katılması için eğitsel materyal ve eğitim ortamları sağlanır (Bakır, 2012, s. 61).

Tablo 1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Eğitim Öğeleri Açısından Şematik Görünüşü

Yapılandırmacı Yaklaşım	
Ana Tema	Bilgi, bir kazanım değil oluşumdur. İnsan kendi yaşantısı vasıtasıyla oluşan bilgisini anlamlı hale getirir. Böylece eğitim aracılığıyla toplumsallaşır.
Amaç	Bilimsel bilginin üretimini sağlar. Sosyal problemlerin çözümüne yönelik çareler üretir. Böylece toplumu yapılandırır.
Program	Eğitim programı bireysel ve toplumsal farklılıkların bilginin yapılanma sürecine etkilerini göz önünde bulundurur. İçeriğin oluşumu bütüne yöneliktir. Bunun yanı sıra bireysel ve toplumsal üretkenliği sağlayacak bir işleyişe yardımcı olur.
İçerik	Gerçek yaşamdan seçilmiş karmaşık problemleri kapsar. Değişime ve yeniliğe her zaman açıktır. Bilimsel bir karakter ve yapılanmaya yöneliktir.
Metot	Aktif öğrenme, yaratıcı problem çözme, sorgulama ve yaparak yaşayarak öğrenme.
Yaşantı	Gerçek yaşamın kendisidir. Yapaylıktan uzaktır.
Ortam	Gerçek bir toplumsal ortamı aratmayacak şekilde ve yine gerçek yaşantıların organize edildiği bir yer olmalıdır. Bu ortamda öğrenciler gerçek yaşamın içerisinde bilgilerini oluştururlar.
Öğrenci	Öğrenci merkeze alınmıştır. Toplum içindeki değerleri ve inançları araştırması amaçlanır. Öğrenci bilimsel anlamda bilginin üreticisidir.
Öğretmen	Öğretmen öğrenci yaşantılarının anlamlı kılınması yolunda yol göstericidir. Değişmesinin doğasını kavratır. Bilginin yapılandırılma sürecinde ve de buna bağlı olarak yürütülecek tüm uygulamalarda bir kılavuzdur.
Değerlendirme	Ne kadar problemin anlamlandırıldığına bakılır.

(Bakır, 2012, s. 91).

Tablo 1’de de öğrenme kuramı olarak yapılandırmacı yaklaşım, bilginin nasıl işlendiği ile ilgilenmektedir. Yapılandırma sürecinde bilginin hangi aşamalardan geçtiği ile ilgilenmektedir. Bu süreçte ise öğrenilenlerin uygulamaya aktarılması esas alınır. Yapılandırmacı öğrenmede, birey kendine özgü bir biçimde bilgiyi yapılandırmaya çalışır. Öğrencilerin nesnel ve öznel dünyasını bir araya getirerek aktif bir zihinsel süreç gerektirir. Bu zihinsel süreçte öğrenci çevresi ile etkileşimsel bir bağlantı sağlayarak

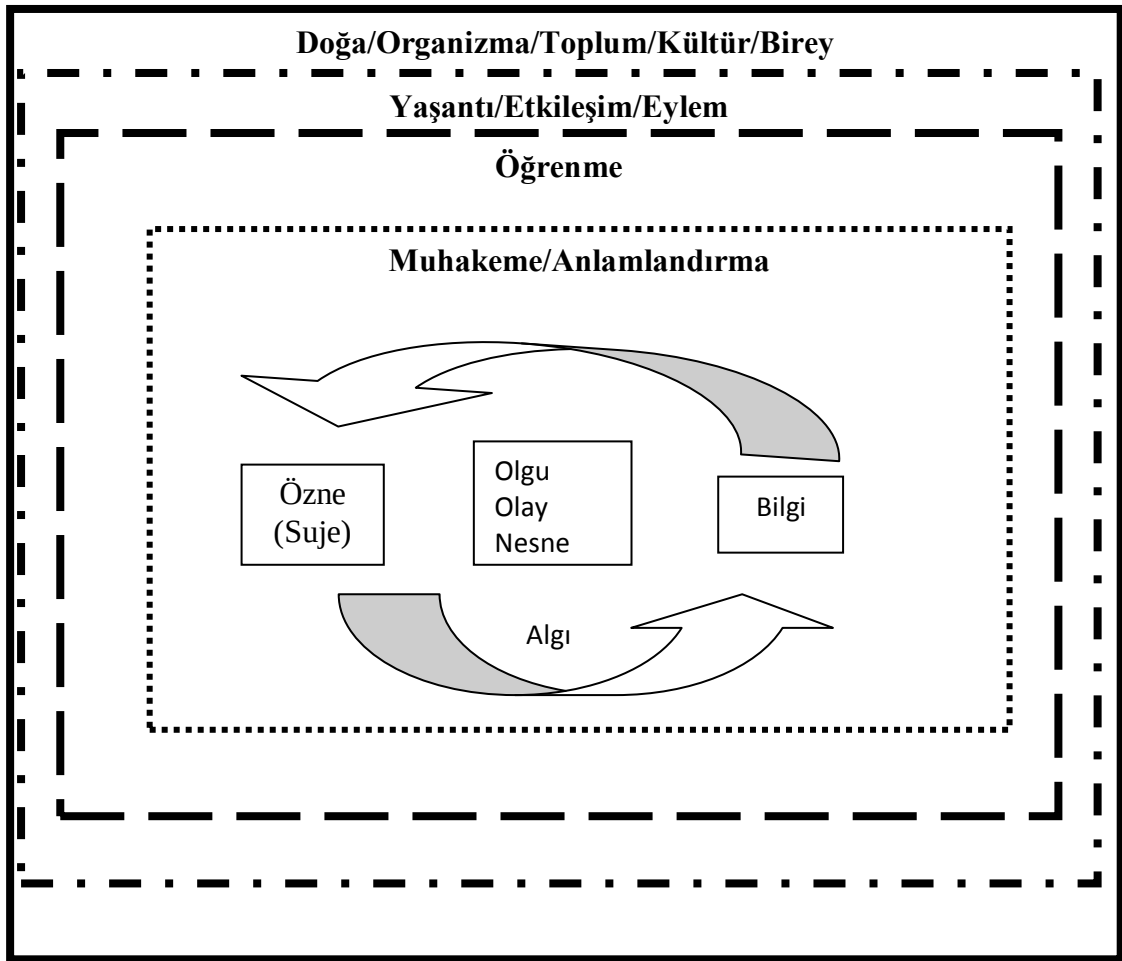
yeni öğrenmeler meydana getirir. Yeni öğrenmeler, yeni yapılanmalarla meydana gelerek hayatı deneyimlemeyi ve bireysel beklentileri karşılar. Birey, gerçek yaşamındaki deneyimleri sayesinde bilgileri yapılandırarak hayatı anlamlandırır ve algılar (Fer ve Cırık, 2007, s. 30).



Şekil 3. Yapılandırmacı öğrenme (Fer ve Cırık, 2007, s. 30)

Bir bilme kuramı olan yapılandırmacı yaklaşımda bilgiyi yapılandırma süreci çok önemlidir. Şekil 3’ te de bu süreçte bilme, bilen kişi, bilinen, bu süreç, bu süreci etkileyen etkenlerle ilgili açıklamalar ele alınmalıdır. Bilgi, bilenin etkisi dışında alınan ve dış dünyadan bağımsız bir durum değildir. Bilginin yapısı kişiye özgü olarak yapılır. En önemli unsuru ise bilen kişidir. Bu süreçte bilen etkin rol almaktadır. Oluşturulan yapıda bu derece kişiye özgüdür. Kişiye özgü olmasındaki süreçte birey öğrenmeyi yapılandırırken önceki öğrendiği bilgilerle yeni öğrendiği bilgiler arasında bir bağ kurmaktadır. Bu bağ sosyo-kültürel bir bağlamda incelendiğinde bireyin yaşantı durumu karşımıza çıkmaktadır. Bireyin çevresiyle etkileşimi, deneyimleri sonucu oluşan bu yaşantısı yapılandırmacı yaklaşımın da özünü oluşturan unsurlardan olduğunu göstermektedir (Açıkgöz, 2005, s. 61-62).

Bu unsurlarla birlikte yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmede sonuçlar ürün olarak değerlendirilmeyerek süreç olarak değerlendirilmektedir. Süreçte öğrencinin bilginin değiştiğine inanması ve bu değişen bilgiyi deneyerek varlıkları, kavramları ve olayları anlamlandırılması sağlanır. Bu nedenle öğretmenin rolü, öğrencilerin kendi anlamlarını kendilerinin oluşturması ve anlamasına rehberlik yapmaktır; açıklamak ya da yön göstermek değil. Ancak burada vurgulanması gereken önemli bir nokta vardır. Çünkü bu nokta, yapılandırmacı öğrenme kuramını diğer kuramlardan ayıran önemli bir özelliktir. Bu da şudur; *“tek tip, tek boyutlu, tek yönelimli ve tek bakış açılı öğrenme kuramlarını aksine, yapılandırmacı öğrenme; çok yönlü bakış açısı ve bir sorunun çok farklı yanıtlarının olabileceği fikrinin kabulü üzerine kuruludur”*(Fer ve Cırık, 2007, s. 33). Bu farklı bakış açılarını oluştururken bireyler toplumdan, kültürden, doğadan yaşantı etkileşimi ile bilgilerini anlamlandırır. Bu durum şekil 4’de de özetlenmiştir.



Şekil 4. Dewey'in öğrenme yaklaşımını gösterir model (Bakır, 2012, s. 92)

Şekil 4’te olduğu gibi bir döngü bulunmaktadır. Bilgiler kazanıldığı andan itibaren diğer yeni bilgilere temel hazırlar. Öğrenme gerçekleşirken eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bir bağ oluşturulur. Ancak bu durum bilgilerin üst üste gelmesi sonucu oluşan bir yığın bilgi olarak görülmemesi gerekir. Bilgiler üst üste gelecek şekilde değil tam tersine bilgiye yorumun katılacağı ve bilginin anlamlandırılacağı, bilginin analiz ve sentez edileceği bir biçimde bilgiler oluşturulur. Bilgi, üretilirken, var olan yaşantılarla etkileşimi sonucu anlam kazanır. Üst düzey bilişsel becerilerin kazanımı ve kalıcı bilginin kazanımı, bilginin oluşumu için yaşantı ile etkileşimi gerekmektedir (Şaşan, 2002, s. 1).

Kalıcı bilginin kazanımı için oluşturulan sınıf ortamı ön plana çıkmaktadır. Sınıf ortamında belirlenen kurallar da, öğretmen tarafından dış bir müdahale şeklinde olacak biçimde belirlenmez aksine öğretmen, öğrencilerle demokratik bir ortam oluşturmak koşulu ile işbirliği içinde tartışarak, konuşarak, işbirliğine dayalı olarak kuralları belirler. Bu şekilde öğrencilerin görüşlerinin alınması saygı çerçevesi içinde yapılmaktadır. Kuralların öğrencilerle birlikte oluşturulması ve karar verilmesi öğrencinin de bu kuralları benimsemesini ve bu durumda kuralların uygulanmasının kolaylaşmasını sağlamaktadır (Güneş, 2007, s. 104).

Sönmez (2008)’e göre yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim ortamının özellikleri aşağıda verilmiştir.

1. *Öğrenciye bilgisini yeniden yapılandırılması için zengin ortamlar sunulmalıdır. Bu ortamlar çoğunlukla yaşamdan alınmalı, büyük ve kompleks fikirleri içermeli, sürece dayalı, etkileşimci, probleme dayalı olmalıdır; çünkü insan yaşamın içindedir ve zihnini geliştirmek zorundadır. Yaşamda karşılaştıklarına göre bilgisini yeniden oluşturacaktır. Bilginin kazanılmasından çok; yapılandırılması önemlidir.*
2. *Öğrenci merkeze alınmalı, problem çözmesine olanak ve fırsat verilmelidir; çünkü öğrenecek olan kendisidir. İçerik bunu sağlayacak biçimde çok çeşitli olarak ona sunulmalıdır. Bu içeriği kendi öğrenme stratejisine göre düzenlemesine olanak ve fırsat vermelidir. Öğrencinin önceki deneyimleri dikkate alınarak bir konu belirlenmeli*

ve derse onunla başlamalıdır. Öğrencinin tek başına çalışmasından çok, grupta çalışması, sorular sorması, onlarla tartışması, mantığını kullanması sağlanır.

3. *Öğretmen rehber olmalı, öğrenciye yol önermemeli, öğrencinin çözüm yollarını kendisinin bulmasını sağlayacak ortamlar sağlamalıdır; çünkü kişi yaşantı geçirince öğrenir. Bu da yaparak yaşayarak, diğer kişiler ve çevresiyle etkileşimde bulunarak gerçekleştirilebilir. Öğretmen böyle ortamlar düzenlemelidir. Yani öğretmen bilgi, beceri, duygu ve sezgiyi öğrenciye empoze edemez. Onun olgu, olay ve nesnelere çok yönlü bakmasını sağlayacak etkinlikler eğitim ortamında bulunmalıdır.*

4. *Öğrencilerin soru sormalarını, duygu ve düşüncelerini söylemelerini, yanlışlarını düzeltmelerini, eksiklerini tamamlamalarını birbirleri ile etkileşimde bulunmalarını, işbirliğine girerek çalışmalarını, yeni kuramlar, kavramlar ve şemalar ve kuramlar oluşturmalarını, bunları ve ön öğrenmelerini geliştirip değiştirmelerini, karmaşık düşüncelerini sağlayacak çok boyutlu zengin ortamlar sağlamalıdır. Öğretmen, bu planları öğrencilerle birlikte hazırlamalı ve onlarla birlikte düzeltip geliştirmelidir. Ayrıca bu işi yaparken kültürel yapıyı, öğrencinin hazır bulunuşluğunu gereksinimlerini ve ilgilerini dikkate alınmalıdır(Sönmez, 2008, s. 148).*

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim ortamı incelendiğinde öğrencilerin kendi dünyalarını oluşturmalarına izin verilmelidir. Öğrenenden bağımsız bilgi yerine öğrenenin bilgiyi kendi kendine yapılandırıdığı; gerçek dünyadan kopmadan gerçek yaşantılarla birleştirilip anlamlandırılan ortamlarda eğitim sunulmalıdır (Özden, 2005, s. 56-57). Bilginin, bireyin zihninde yapılandırıldığını savunan yapılandırmacı yaklaşım eğitimin tüm ortamlarına etki etmektedir. Bilginin dış etkilerle değil de öğrenenin kendisi tarafından yapılandırıldığını savunur. Öğrenme ortamına etkisi ise eğitim programı, öğrenci ve öğretmenin sahip olması gereken nitelikler, öğrenme ortamı, kullanılan araç-gereçler gibi alanlarda değişiklik göstermesine neden olmaktadır (Ekinci, 2007, s. 21).

Yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğretmene zengin araç-gereç çeşitliliği sunarak esnek ve zengin bir sınıf ortamı sağlamaktadır. (Gömleksiz ve Elaldı, 2011, s. 452). Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencinin sürece katılımı aktif bir biçimde olurken; öğretmen ise onlara yardımcı niteliğinde görev üstlenmektedir (Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, 2009, s. 675). Bu öğrenme ortamları daha zengin yaşantılar ve imkânlar sunarak bireyin öğrenmeyi içselleştirmesini, anlamlandırmasını sağlayarak bizzat sürece kendi dâhil olarak öğrenme yaşantılarını kendisi düzenlemektedir. Yapılandırmacı eğitsel ortamlar bireyin bilgilerinin doğruluğunu gözden geçirmesini ve eğer var ise yanlışların yerini doğrularla düzeltme imkanı vererek doğru bilgilere ulaşma imkanı sağlamaktadır (Yaşar, 1998, s. 70). Yapılandırmacı eğitim ortamları ile geleneksel eğitim ortamları karşılaştırıldığında bu fark daha açık bir biçimde görülmektedir. Bu farklı görüşler tablo 2’de bulunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırması, anlamlandırması ön plandadır.

Tablo 2. Geleneksel ve Yapılandırmacı Görüşlerin Karşılaştırılması

Geleneksel Görüş	Yapılandırmacı Görüş
Bilgi, bireylerin dışındadır ve öğretmenlerden öğrencilere aktarım yapılabilir.	Bilgi, kişisel süreç ve anlama sahiptir. Bireysel olarak öğrenciler tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına ve bilgiyi aktarımına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrenciler öğretilenleri tekrar ettiği zaman başarılı olur.	Öğrenme, öğrenciler kavramsal anlamayı gösterebildiklerinde başarılıdır.

(Özden, 2005, s. 57).

Geleneksel eğitim anlayışından radikal bir biçimde ayrıldığı nokta ise öğretmen bilgiyi veren ve dikkatleri bilgi üzerine yoğunlaştıran kişi değildir. Aksine bilgiyi anlamlandırıp kişinin bilgiyi özümsemesinde etkin bir role sahip kişidir. Amaç öğrencilerin bilgiyi kendi zihinsel şemalarında şekillendirmesidir (Özden, 2005, s. 56-57). Geleneksel öğretim modelinin aksine bireyi ezberden uzaklaştırır. Öğrenimi

anlamalı kılar. Öğrencilerde meydana gelebilecek kavram karmaşası ve yanılgılarını ortadan kaldıran bir süreçtir. Ancak dikkat edilmesi gereken nokta ise daha fazla zaman ve çaba gerektirmesidir (Salman, 2006, s. 1). Geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımından farklı olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında programı oluşturan öğelerde de farklılık bulunmaktadır. Süreç değerlendirme esastır. Ürün değerlendirilmemektedir. Öğrencilerin özgün ve tümel değerlendirmeleri esas alınır. Bireylerin birbirleri ile karşılaştırılması yerine bireylerin işbirliği içinde ve paylaşım içerisinde çalışmaları sağlanmaktadır. Bireyler, öğrenme sürecini gerçekleştirirken problem çözmeye, işbirlikçi öğrenmeye ve öğrenmeyi aktif kılan yaklaşımlara dayalı bir süreç izlediğinden öğrencinin yaratıcılığı gelişmektedir (Şaşan, 2002, s. 1-5).

Bir örnekle açıklamak gerekirse yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemiş bir öğretmen ile geleneksel anlayışı benimsemiş bir öğretmen arasındaki fark şu şekildedir: Konuya başlamadan önce öğrenciler arasında bireysel farkların olabileceğini öğretmen bilmelidir. Bu yüzden de öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirlemek gerekir. Bunlar belirlendikten sonra öğrenme sürecinde bu bireysel farklar bilinerek, süreçte ön bilgiler ortaya çıkarılır. Öğrenciler ve veliler bilgilendirilerek eğitimin okulda sadece kalmayacağı bilinci oluşturulur. Okul dışında da ders aktiviteleri ile uğraşmaları konusunda rehberlik yapılmalıdır. Öğrenciler değişik kaynaklara yönlendirilerek sosyal etkileşim sağlaması, araştırıp incelemesi ve bu şekilde çoklu sorgulamayı öğrenmesi sağlanır. Bilimde ve yaşamda değişimin olabileceği sezdirilerek öğrencilerin bilgileri değerlendirmesi ve eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşması sağlanır. Öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine olanak sağlama, süreç içerisinde değerlendirme yapma ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişmelerini dikkate alarak çoklu değerlendirme olanağı sunulmalıdır (Akpınar ve Ergin, 2005, s. 62).

Öğrencilerin öğrenmesini sağlamada çeşitlilik önemlidir. Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin çeşitliliği öğrencinin problem çözme ve yaratıcılığını arttırmaktadır. Bu durum öğrenmesini zenginleştirmektedir (Şimşek, 2004, s. 117). Problem çözme ve yaratıcılık becerileri gelişirken bilgilerini yapılandırma işlevleri devam etmektedir. Bu yapılandırılan bilgilerin değerlendirilmesinde ürünlerin doğru ve yanlışlığını irdelemektense; göreve uygunluğu ve çözüme ulaşma aşamaları, öğrenme yollarını yansıtmaları önemli bir ölçüt olarak söylenebilir. Öğrenmedeki temel ölçüt ve belirleyici

unsur öğrenenlerin görevi ne şekilde yansıttığıdır. Bu durumu ise bilgiyi kazanmanın öneminden çok bilginin nasıl yapılandırıldığı ile ilgilidir (Yurdakul, 2008, s. 44).

Karmaşık gibi görünen bilgiler, öğrencinin yaşantısıyla eşleştirilerek daha basit bir hale getirilip sunulabilir. Öğrencinin yaşantısı ile eşleştirmek bilginin daha kısa sürede öğrenilmesini sağlayabilir. Öğrenci, öğrenme süreci boyunca daha fazla sorumluluk alarak daha fazla etkin halde bulunur. Öğrencinin öğrenirken aktif bir durumda olabilmesi için öğretmenin bir orkestra şefi gibi sınıfın çok iyi yönlendiricisi olması gerekir. Sınıf yönetimi ve bilginin yapılandırma süreci için zamanın çok etkili ve verimli kullanılması gerekmektedir. Bu durumda ancak iyi bir planlamanın sonucunda oluşmaktadır (Yıldırım ve Dönmez, 2008, s. 668; Yaşar, 1998, s. 70). Bu planlama süreci iyi oluşturulduğu takdirde öğrenci sorumluluk alır. Diğer arkadaşlarıyla daha fazla etkileşimde bulunur. Böylece bu sınıf ortamında öğretmenin de rolü düzenleyici ve yönlendirici şeklinde gelişir. Öğretmenin bu rolü gerçekleştirebilmesi için öncelikle yapılandırmacı yaklaşım alanında eğitim görmesi gerekir. Öğretmen, yaklaşımı ne kadar içselleştirip öğrenirse öğrencisine de o kadar iyi yansıtabilir (Yaşar, 1998, 73).

Öğretmenler, öğrenme ortamını düzenlerken öğrenme ortamının tehlikeden arınmış, güvenli ve yaşantıyı yansıtıcı nitelikte olmasına dikkat etmelidir. Öğrenme ortamında sosyal etkileşime izin verilerek böylece bireyin daha geniş çevreye ulaşması sağlanır. Gerçek yaşamla durum arasında bağ kurularak ve ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bir köprü oluşturularak bilgi yapılandırılır (Uşun, 2007). Öğrenme ortamı öğrencileri isteklendirerek olumlu duygular yaratmalıdır. Eğitsel araçlar, öğrenmeyi teşvik edici, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir unsur yaşatmalıdır (Karaağaçlı ve Mahiroğlu, 2005, s. 55).

Öğrenmeyi kolaylaştırmayı hedefleyen yapılandırmacı yaklaşım, anlama ve bilmeye dayalı bir yaklaşımdır. Bilgi pasif olarak alınmaz, aktif olarak yapılandırılır. Marangozluk ve mimarlıkta olduğu gibi yapılar için planlanan var olan malzemeden hareketle en iyi şekilde yapımı tamamlamaktır. Yapılandırmacı yaklaşımda yapı olarak ifade edilen; tek bilgi olmadığı, aksine bilginin yorum ve anlama ile bağ kurularak oluştuğudur (Karaağaçlı ve Mahiroğlu, 2005, s. 58).

Bu bağ kurma sürecinde öğretim programı, öğrenciye kazandırılarak beceriler veya öğretilecekler listesi şeklinde düşünülmemelidir. Öğrenme içeriği oluşumunda bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. İçeriğin geniş ve zengin olması gerekir. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde; öğrencinin deney, doğal gözlem, işbirlikli öğrenme, problem

çözme, rol oynama, yaratıcı drama, proje vb. öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Öğrenme ortamında üründen çok sürece yönelerek özgün ve yaşamı yansıtacak, yaşamın karmaşıklığını giderecek bir anlayış oluşturulur. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında her türlü öğrenme kaynağı sağlanmalıdır. Öğrenci kendisi için yararlı olacak kaynakları yine kendisi belirlemelidir. Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim desteklenerek bireysel ve anlamlı öğrenme yapılandırılmalı; öğrenci sürecin farkına varmalı ve öğrenme süreci ona geniş bir öğrenme sorumluluğu getirmelidir (Uşun, 2007).

Öğrenme sorumluluğunu kazanan öğrenenler dış dünya ile bağlantı kurarak, yaratıcılığını kullanarak, eleştirel bakış açısı ile yaklaşarak kalıcı bilginin transferini sağlamış olur. Öğrenme sürecinde psikolojik süreçler de etkilidir. Bu hem öğrencinin gelişim psikolojisi hem de öğrenme psikolojisi açısından değerlendirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Katı ve belirgin hedefler öğrenme sürecine dâhil edilmek yerine; öğrenci ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak geçmiş yaşantılar ön koşul olarak belirlenip etkin öğrenme sağlanır (Erdem, 2001, s. 33). Hedefler açısından davranışçı yaklaşım ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı arasındaki farkı ortaya çıkarmak için tablo3'te bir karşılaştırma yapılmıştır.

Tablo 3. Davranışçılık ve Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Hedef Belirleme

DAVRANIŞÇILIK	YAPILANDIRMACILIK
Tek doğru ya da tek gerçek vardır.	Birçok anlam ve bakış açısı vardır.
Daimicilik ve esasicilik (İdealizm ve Realizm) felsefi akımlarına dayanır.	İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık (Pragmatizm) felsefi akımlarına dayanır.
Hedefin davranışsal tanımı yapılır.	Genel bir hedef belirlenir.
Şart koşullara göre davranış değişikliği olmalıdır.	Bilginin iç yüzünü anlamaya dayalı kişisel keşfetme gerçekleşmelidir.
Davranış gözlenmelidir.	Zihinsel etkinlik önemlidir.
Hedeflerin aşamalı sınıflandırması yapılır.	Hedeflerde sınıflama yoktur.
Hedef cümleleri belirli kalıplardadır. (bilgisi, becerisi,- e bilme).	Esnek hedef cümleleri yazılır.

DAVRANIŞÇILIK	YAPILANDIRMACILIK
Bilgi davranışta gösterilir.	Gerçek ve bilgi, öğrenenler tarafından görüş ve deneyimlerine dayalı olarak yapılandırılır.
Öğrenme ürününü dile getirmelidir.	Hedefler öğrenme sürecine dönük olmalıdır.
Hangi konu alanıyla ilgili olarak gerçekleştirileceği belirtilir.	Öğrenilmek istenene belirli sınırlar konulmaz.
Karmaşık davranışlar, uyarıcı-tepki birimlerine göre incelenir.	Karmaşık düşünceleri oluşturan birimleri içebakış yöntemi ile inceler.
Hedefler önceden öğrenenler için belirlenir.	Hedefler öğretmen ve öğrencinin ortak karar ile belirlenir.
Öğrencinin ne öğreneceği üzerinde durulur.	Öğrencinin nasıl öğreneceği üzerinde durulur.
Ders planı hazırlanır.	Öğrenme planı hazırlanır.

(Erdem, 2001, s. 36).

Yapılandırımcı yaklaşım, davranışçı yaklaşımdan hedefler yönünden tablo 3'te gösterildiği şekilde ayrılmaktadır. Yapılandırımcı öğretim programındaki hedefler ve diğer süreçlerin ayrı biçimde incelenmesi aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

I. Yapılandırımcı öğrenme yaklaşımında eğitim programının öğrenme hedeflerine ilişkin ulaşılan sonuçlar:

1. Ürün yerine süreç baskın konuma geçerek öğrenme etkinliklerinde öğrenenin süreçte bilgiyi zihninde nasıl yapılandığı söz konusudur. Süreç temellidir. Davranışlar tek başına ele alınmaz.
2. Sınıf ortamında öğrencilerin bireysel farklılıkları bulunmaktadır. Bu da öğrenciler için tek bir doğru bulunmadığını göstermektedir. Bu bireysel farklılıklar sınıf ortamında bilgiyi yapılandırmada da farklı bakış açıları getirmektedir.
3. Yapılandırımcı yaklaşımda, alışılmış hedef ve davranış ifadeleri yer almamaktadır. Öğrenenin üst düzey düşünme becerilerini karmaşık problemleri çözmede kullanarak bilgiyi veya öğrenmeleri içselleştirmesi sağlanır. Bu yaklaşımda daha esnek bir yapı bulunmaktadır.
4. Öğretimde, hedefler öğrenenler ile birlikte verilir. Öğrencilerin gelişimsel ve zihinsel yapılanmaları dikkate alınır.

II. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında eğitim programının öğrenme yaşantılarına ilişkin ulaşılan sonuçlar:

1. Öğrenenler bilgiyi dış etkiler yoluyla ve aktarıcı vasıtasıyla almazlar. Kendi belleklerinde var olan bilgi ile yeni bilgiyi etkileştirerek, anlamlandırarak yapılandırırlar.
2. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar.
3. Bireyin zihinsel yapılandırmayı sağlayabilmesi önemlidir. Bunun için sosyal çevre ile bağ kurarak zengin öğrenme yaşantıları edinmesi sağlanır.
4. Öğretmen, öğrencilere yardımcı konumundadır; onun, süreçte hem öğrenen hem de öğretene gibi bir özelliği vardır.
5. Öğretmen, öğrenmenin karmaşık bir süreç olduğunu bilir ve öğrenciye bu durumu yaşamsal bir bağlam içerisinde sunmaya çalışır ve öğrenmeyi kolaylaştırmayı esas alır.
6. Anlamlı ve kullanışlı bilgi üretmek için zengin bir öğrenme çevresi ve araç-gereç kullanımı gerekmektedir.
7. Öğrenen; bilgilerin pasif alıcısı değil, bilgiyi anlamlandıran aktif kişidir.
8. Yapılandırmacı yaklaşım, problem çözme için esas alan bağımsız düşünme becerisini öğrenebilen bireyler yetiştirmeyi temel alır.

III. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında eğitim programının sınamaya durumlarına ilişkin ulaşılan sonuçlar:

1. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında süreç değerlendirmeye alınmaktadır yani bu yaklaşım sadece ürün odaklı değildir.
2. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, değerlendirme bir son değil, sonraki öğrenmeler için yön belirleyicidir; her yeni öğrenme önceki öğrenmenin devamıdır.
3. Değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrenci birlikte katılır. Yeni öğrenmeler için yön çizilir (Erdem, 2001, s. 93-94).

Tüm bu öğrenme basamaklarında öğretimin açık ve net biçimde yapılandırılması esas alınmıştır. Bireysel farklılıkları geliştirmeye dayalı ölçme ve değerlendirme şartı net bir biçimde ifade edilmelidir (Karakuş, 2006, s. 48). Yapılandırmacı öğrenme

yaklaşımında öğreticiden daha önemli olan durum öğrenci konumunda olan öğrencidir. Nesne ve olayların etkileşimini yorumlama ve anlamlandırma görevi öğrencidedir. Öğrencinin görevi bu nedenle kendi sorumluluğunda olan kavramlaştırma ve anlamlandırmayı yapılandırmadır. Öğrencinin girişimciliği ve istekliliği desteklenerek öğrenci öğrenmeye güdülenmelidir. Bu şekilde öğrencinin özerkliği kabul edilebilir (Yanpar Şahin, 2004). Öğrenme ortamı içinde her bir öğrencinin bilgiyi bireysel alması ve anlamlandırması, bilginin içselleştirilmesini sağlamaktadır. Her birey tek bir şekilde bireysel alındığında öğrencilerin ön bilgileri ve kişisel özellikleri, öğrenme ortamı için son derece önemli hale gelir. Bu model öğrenmede öğrencinin çok aktif olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ezber bilgiden kaçınılması, soyut kavramların somutlaştırılması ve teknoloji destekli bir öğrenme ortamının sunularak öğrencilere zengin ve kendilerinin yapabileceği ve yapılandırabileceği bir ortamın sunulması öğrenci için faydalıdır (Özmen, 2004, s. 104-108).

Yapılandırmacı yaklaşımdaki öğrenci, bilgiyi kendisi yapılandırırken gerçek ve gerçeğe benzer yaşantılardan yola çıkmaktadır. Bu durum da öğrenciye öğrenmeyi anlamlandırma ve kolaylaştırmayı sağlamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilgi sürekli dinamik ve aktiftir. Bu nedenle öğrenci ve öğretmenin farkındalığı yüksek olmalıdır. Öğretmenin de bu süreçte sürekli gelişimine devam etmesi ve öğrencilerin her birini bireysel olarak değerlendirmesi gerekmektedir (Akgün, 2005, s. 9). Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda her öğrencinin ihtiyaçları da ayrı ayrı dikkate alınmalıdır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda her öğrenci için içerik düzenlenmeli ve önbilgiler gözden geçirilmelidir. Aynı şekilde öğrenme sürecinin esnekliği bireysel farklılık ve ihtiyaçlara cevap verebilme olanağı sunmaktadır (Küçüközer, Bostan, Kenar, Seçer ve Yavuz, 2008, s. 125).

Öğretmen, öğrencileriyle sürekli etkileşim içinde bulunarak sosyalleşmeyi sağlamalıdır. Sürekli iletişim becerileri geliştirilerek, öğrencilerin kendini ifade etmeleri sağlanarak sadece akademik başarılarına değil; aynı zamanda sosyalleşmelerine de zemin hazırlanmalıdır (Akgün, 2005, s. 9).

Keskin'in Piaget'den aktardığına göre, zekâ bir bireyin çevresine uyum sağlayabilmesi ve çevresiyle başa çıkabilmesi yeteneğidir. Birey, belli bir durum ile ilgili yeni yaşantılarını daha önce o durum hakkında edindikleri yaşantıları ile

karşılaştırarak zihninde yeni bir yapı veya yeni bir denge oluşturma isteğindedir (Akt. Keskin, 2007, s.14-15).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenmenin zihinde oluşumu da dikkate alındığında herkes birey olarak kabul edilmektedir. Herkesin deneyimlerini paylaştığı ve herkesin birbirinden öğrendiği bir okul kültürü benimsenmektedir. Öğrenen örgütlerde bilgi tek başına oluşmaz, aksine paylaşım ile meydana gelmektedir. Herkes bireysel ve takım olarak öğrenme sürecine katılır. Ancak okul kültürü kavramı çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bireyselliğe, değerlere ve normlara ilişkin atıfta bulunan özellikleri nedeniyle okul içinde ortak değer, inanç ve normlar sisteminin nasıl geliştirilebileceği düşünülmelidir (Terzi, 2011, s. 78).

Quaintance'in Vermette vd.(2001)'den aktardığına göre yapılandırmacı öğrenmenin akrostiş gösterimi aşağıda gösterilmektedir:

C is for Connections: (Bağlantılar)

Öğrenme, önceki bilgiler ile yeni bilgi ve tecrübeler bağlanabildiği zaman meydana gelir.

O is for Options: (Seçenekli)

Öğrenme bireyselleşmiştir. Çünkü öğrenciler kullanacakları öğrenme aktivitelerini kendileri seçerler.

N is for Negotiation: (Müzakere)

Yapılandırmacılığın merkezindeki öğrenciler, yeni bir anlayışı görüşmek için ve yeni düşüncelerle çalışmak için bol fırsata ihtiyaç duyarlar.

S is for Scaffolding: (Bilişsel Destek)

Öğretmenler sorulara, kaynaklara ulaşabildiği sürece öğrencilerin ilgisini çekebilmektedirler. Güncel anlayışlar geliştirerek rehberlik ederler.

T is for Time: (Zaman)

Öğrencilerin yeni bilgi ve önceki bilgileri arasında bağlantılar oluşturabilmesi için bol zamana ihtiyaç duyarlar. Geleneksel okullardaki tipik programlar çoğunlukla öğrenciler için sağlanan bol zamana engel olur.

R is for Rubrics: (Rubrik)

Öğrenimi değerlendirecek kriterleri öğrenciler ve öğretmenler bir arada geliştirirler.

U is for Understanding: Anlama

Kilit kavramların derin anlayışı materyaller vasıtasıyla değerlendirilir.

C is for Collaboration: (İşbirliği)

Öğrenmek, sosyal bir bağlamda meydana gelir. Öğrenciler, problemleri bir arada çözmeye çalışır. Planlar ve projelerini geliştirir. Oluşan düşünceler ile anlayışlarını paylaşırlar.

T is for Technologies: Teknoloji:

Yapılandırımcı sınıflar teknolojinin imkânlarından faydalanmalıdır. Sadece öğrenci, bilgi bulmak için değil sorularını araştırmak ve aynı zamanda kendi çalışmalarını yayınlamak için kullanmalıdır.

I is for Inquiry: (Sorgulama)

Öğrenciler, öğretmenleri ile konuşma fırsatı bulmalıdır. Ders kitaplarından daha çok aktif deneyimler elde edebilmelidir. Çevrelerini araştırarak öğrenirler.

V is for Variety: (Çeşitlilik)

Öğrenci sınıfta sosyal çevreyi, zenginliklerine ekler ve çeşitliliği karşılar. Buna ek olarak öğrenciler çeşitli öğrenme aktivitelerine katılır. Öğretmenleri, öğrencilerinin öğrenmesini kolaylaştırmak için farklı öğretme stratejileri kullanır.

I is for Intentional Teaching: (Kasıtlı Öğretim)

Öğretmenler, bilinçli ve aktif bir şekilde kararlarını yapmalıdır. Yapılandırımcı yolda öğretim, öğretmenlerin faaliyetleri onların öncelikli arka plan bilgileri ve ihtiyaç duyduğu bilgileri ifade ederler. Onların anahtar düşünce anlayışını derinleştirmek için bireysel olarak öğrencilere yardım eder. Amaç, kaynakları sağlayarak öğrencinin öğrenmesini geliştirmektir.

S is for Student-Centered: (Öğrenci merkezli)

Sınıfta öğretmenin nasıl öğrettiği temel amaç değildir. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını esnek ve açık bir biçimde karşılamalıdır.

M is for Motivation:

Motivasyon: Öğrenci aktif ve kendi öğreniminin sahipliğini almalıdır. Öğrenci motivasyonu artırılır çünkü öğrenciler, konu ile ilgili gerçek dünya tasarlar ve problemlere meydan okuyarak çalışır.

S is for Standards: (Standartlar)

Yapılandırmacı öğretmenler, standartları karşılamaya çabalar, geleneksel olmayan yöntemleri kullanır. Yapılandırmacılık, bağlam bilgisine ek olarak eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için yardım eder (Akt.Quaintance, 2001, s. 18-19). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı öğrencilerin kavramsal anlayışı ve yeteneğinin geliştirilmesinde önemli rol oynar. Bu yaklaşım, öğretmenin teşviki ile öğrencinin bağımsız düşünmesini sağlayarak problem merkezli derslerin yaratılmasını ve paylaşımların kolaylaştırılmasını kapsar (Ross, 2006, s. 12). Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkân sağlar. Aşağıda ifade etmenin yapısını güçlendiren eğitici düzen karakteristiği maddeler halinde verilmiştir.

İfade etmenin etkin yapısını kuvvetlendiren eğitici düzenin, birkaç karakteristiği vardır:

1- Onlar, gerçek-geleneksel programların kendi içine kapanıklığındansa öğrencileri özgür bırakır ve öğrencilere büyük fikirlere odaklanması için imkanlar sağlar.

2- Onlar, öğrencilerin ellerinde ilginin gücünün izlerini izlemek, bağlantıları yapmak, fikirleri tekrar reform etmek ve benzersiz sonlara uzanmak için onlara tekrar hayat gücü yerleştirir.

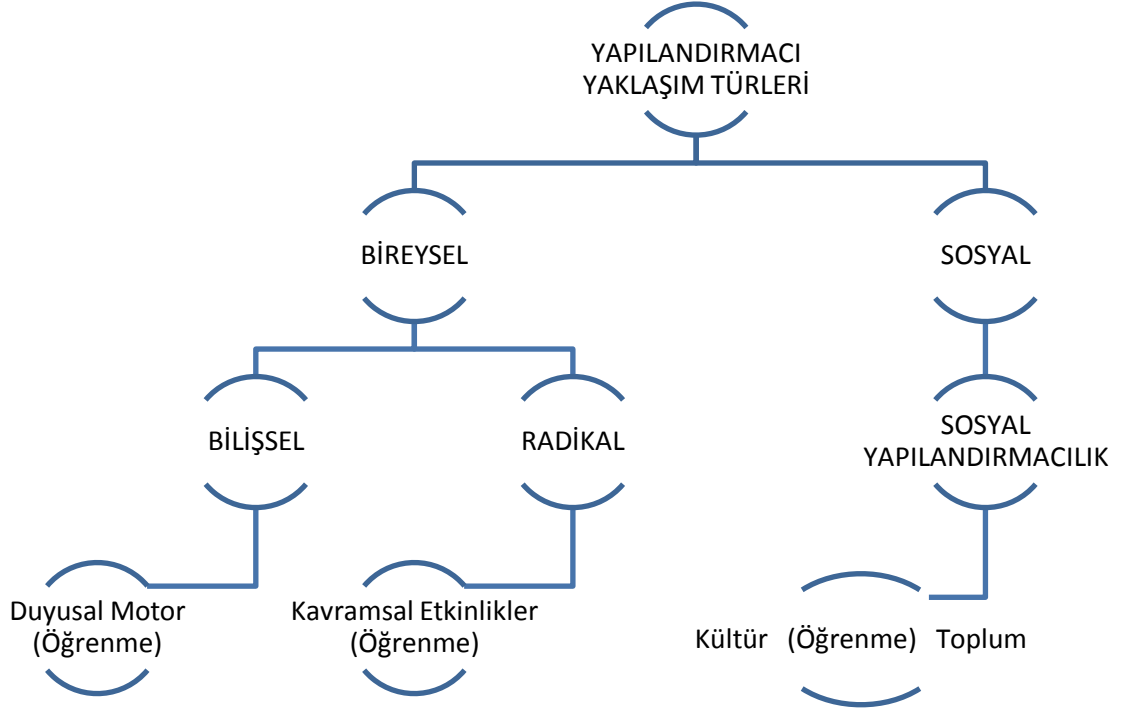
3- Öğrencilerine, çoklu bakış açılarına sahip dünyanın karmaşık bir yer olduğunu ve gerçeğin çoğunlukla yorumda saklı olduğu mesajını önemle vurgularlar.

4- Onlar öğrenimin, kolayca idare edilemeyen, en iyisi, karmaşık çaba gerektiren, düşündüren değerlendirme süreci olduğunu onaylar.

Yapılandırmacı yaklaşımı anlamak ve uygulamak için öğrenenlere yönelmek gerekir. Ama farklı fırsatlar, öğrenenlerin öğrenmesi için okul tarafından çok dikkatli bir biçimde kontrol edilmelidir (Brooks ve Brooks, 1993, s. 21-22).

2.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri

Yapılandırmacı yaklaşım, genel bir çerçeve içerisinde bu bölüme kadar incelendi. Bundan sonraki bölümlerde de Şekil 5’te gösterildiği gibi türler halinde incelenmiştir.



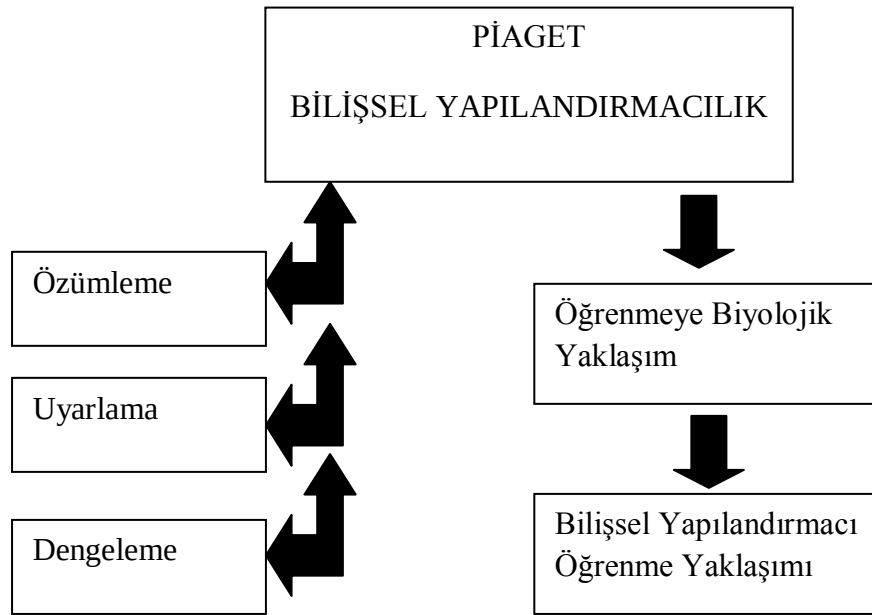
Şekil 5. Yapılandırmacılık türleri (Fer ve Cırık, 2007, 57).

Yapılandırmacı yaklaşım bireysel ve sosyal olmak üzere iki ayrılır. Sosyal olarak nitelendirilen bölümde sosyal yapılandırmacı yaklaşım yer alır. Toplum ve kültür öğrenme alanı çerçevesinde yer alır. Bireysel bölümde yer alan bilişsel ve radikal yapılandırmacıdır. Her bir tür aşağıda bölüm olarak ayrı ayrı incelenmiştir.

2.1.1.1. Bilişsel Yapılandırmacı Yaklaşım

“Bilişsel yapılandırmacılık, bireyin zihninde yapılandığı fikrine dayalı olarak gelişmiştir. Birey etkileşim aracılığıyla anlamlar oluşturur, çevreyi analiz eder ve bilgiyi yapılandırır” (Saracaloğlu, 2007, s. 29).

Selçuk’a (2009) göre Piaget 1920’lerden itibaren zeka üzerine çalışmalar yapmıştır. Zekanın belirli zeka testlerinden alınan puanlardan ibaret olmadığını açıklamıştır. Zekayı geleneksel zeka anlayışından farklı olarak değişime aktif katılım sağlayan zihnin değişim potansiyeli olarak tanımlamıştır. Zihinsel yapıyı sindirim sistemine benzetirsek, bu sindirim sistemine gelen besinler bilgilerdir, işte bizim dışardan sindirim sistemine dâhil ettiğimiz besinler gibi bilgiler de dış ortamdaki nesne ve olayların etkileşimiyle organizmaya gelir. Bu besin maddelerinin çeşidine göre sindirim sistemimiz çeşitli fonksiyonlar gösterir. Yeni ve bilinmeyen durumlarla karşılaşan zihin, karşılaştığı problemlere eski deneyimlerini de dahil ederek çözüm yolları bulmaya çalışır (Akt. Selçuk, 2009, s. 83). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bilgiyi pasif olarak almak yerine aktif olarak yapılandırmayı tercih etmektedir. Bilgiyi birey, kitaplardan, iletişim araçlarından, başka kişilerden ve benzeri birçok kaynaktan bulabilir. Ancak bilginin toplanması ve bir araya getirilmesi öğrenilmiş olduğu anlamına gelmemektedir. Birey bilgiyi anlamlandırıp yapılandırarak öğrenme faaliyetini gerçekleştirir (Salman, 2006, s. 22). Piaget bilişsel yapılandırmacı yaklaşımı Şekil 6’da gösterildiği biçimiyle ifade etmektedir. Birey öğrenme sürecinde özümleme, uyarlama ve dengeleme aşamalarından geçmektedir.



Şekil 6. Bilişsel yapılandırmacı yaklaşım (Fer ve Cırık, 2007, s. 58)

Şema, öğrenmede kalıplaşmış davranış biçimleridir. Şemalar dünyayı anlamamızda ve anlamlandırmamızda oluşturduğumuz kalıplardır. Ancak bazen bu şemalar yeterli gelmeyebilir. Yeni gelen durumun açıklanmasında bazen var olan şemadan yola çıkılması gerekebilir. Dengeleme sürecinin gerçekleşmesi için mevcut olan şemalar arasında bir uyumun gerçekleşmesi gerekmektedir (Selçuk, 2009, s. 86-87). Piaget örgütlenme ilkesinde ise örgütleme, sistemin düzenini koruyucu ve geliştircidir. Dengeleme ilkesinde ise alt ve üst düzey bilgi arasında bir denge kurulur. Bu dengeleme sürecinin bozulması yeni bilgilerin gelmesi ile birlikte organizmada dengesizlik sürecine sürüklenmektedir. Bilişsel açıdan dengesizlik sürecinin dengelenmeye çalışılması ise yeni obje, olay ve durum için uyumsama durumunu yaşamasıdır. Öğrenmenin gerçekleşmesi içinde düşük düzeyde dengesizlik ve karmaşıklığın olması beklenen bir durumdur. Bu durum, öğrenciyi güdüleyerek onda öğrenme isteği meydana getirir (Senemoğlu, 2007, 32–34).

Bilişsel yapılandırmacı öğrenmede ana unsur bireyin bilgiyi var olan bilgilerinin üzerine yapılandırmasıdır. Eğer yeni gelen bilgi bireyin zihninde zaten var olan bir şemada bulunuyorsa mevcut bilişsel yapısında bu durumu özümser. Eğer mevcut bilişsel yapısındaki şema ile uyuşmuyorsa kişi bilgiyi özümsemez. Var olan bilgi ile yeni bilgi çeliştiği için özümseme gerçekleşmediğinden bilgiler arasındaki bu uyumsuzluk, dengesizliği meydana getirir. Organizma da bilgiyi alabilmek için dengeleme sürecine gitmeye çalışacaktır. Bu dengelemeyi gerçekleştirmek için de yeni gelen bilginin oluşumunun meydana gelmesi gerekmektedir. Zihinde dengeleme ve uyuşmanın sağlanması yeni kavramın oluştuğunun göstergesidir (Özden, 2005, s. 59). Birey, bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda bilgisini işleyerek öğrenir. Yani var olan bilgi ve tecrübeleri ile sürekli ilişkilendirerek öğrenir. Öğretmen ödül ve ceza veren, bilgiyi aktaran değil öğrenciye yeni kaynaklar sunan, bilginin keşif sürecini kolaylaştıran kişidir. Bireyin yeni bilgisini yaşamın bir parçası olarak kullanması beklenir. Bu yüzden de içsel güdüleme önemlidir (Savaş, 2006, s. 45).

Bilişsel yapılar, çocuk ya da yetişkinde o anda bulunan zihinsel organizasyon ya da zihinsel yetilerdir. Bireyin bilişsel yapısı, neyi, ne zaman özümleyebileceğini ve neleri adapte edebileceğini belirler. Kişilerin kullandığı zihinsel işlemlerin niteliği, bilişsel yapılarına dayalıdır. İçlerinde bulundukları bilişsel gelişim düzeylerine göre farklılık gösterirler (Erden ve Akman, 2006, s. 64).

Temel noktalar açısından ikisinde de benzerlikler bulunurken; radikal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bilişsel yapılandırmacı yaklaşımın geliştirilmeye çalışılmış bir hali gibidir (Akt. Cırık, 2005, s. 26). Bilişsel yapılandırmacı yaklaşım gibi bundan sonraki bölümde de radikal yapılandırmacı yaklaşım incelenmiştir.

2.1.1.2. Radikal Yapılandırmacı Yaklaşım

Öğrenenin gerçek dünya bilgisini kurması zorunlu bir durum değildir. Birey içten ve dıştan zorlamalar nedeniyle başarısız olduğunda farklı ve yeni bir yaşantı deneyerek bu süreçte yapılarını değiştirmeyi dener. Bilgi onu bilenden ya da toplumsal ve bilişsel süreçlerden bağımsız, bireyin dışında gelişen bir durum değildir. Bilgi bireyin nesnelerle etkileşiminden meydana gelmektedir. Söylediklerimizi kavramsal bir yapı içinde vermek, verilen mesajların beklentilerimize ters düşmeden meydana gelmesini sağlamaktadır. Sosyalleşme aracı olan dil, içsel bir değişim aracıdır (Savaş, 2006, s. 46).

Glaserfeld, yapılandırmacı yaklaşımda iki prensibin varlığından söz eder:

1. Bilgi pasif olarak kabul edilmez fakat bilgi kavranarak aktif yapılandırılır.
2. Zihnin görevi uyarlamadır ve zihin tecrübeye dayalı dünyanın organizmesine hizmet eder, ontolojik gerçekliğin keşfi değildir (Glaserfeld, 1989, s. 162).

Von Glaserfeld'e göre radikal yapılandırmacı yaklaşım, bilgi ve bilme problemine karşı geleneksel olmayan bir yaklaşımdır. Bilginin tanımlanması önemli değildir. Bilgi, insanın beyninin içindekilerdir. Bu nedenle, bireyin düşünüş biçiminin alternatifi yoktur. Bir başka ifadeyle, bilginin yapılandırılması bireyseldir ve kişiye özel değişkenlik gösterir. İnsanın kendi yaşantılarına bağlı olarak nasıl bildiğini ve yaşadığı dünya içerisinde oluşturduğu tecrübelerden ne anladığını sorgulamıştır. Ona göre; deneyim, pek çok türe ayrılabilir. Bunlardan bazıları, şeyler (things), kendileri (self) ve diğerleridir (others). Tüm deneyim türleri, temelde öznedir. Glaserfeld öznelliğin öznelliğinden bahseder. Kişisel tecrübeler de kişilere özgüdür (Glaserfeld, 1995, s. 1).

Von Glasersfeld'e (1995) göre radikal yapılandırmacı yaklaşımın iki temel ilkesini belirtmektedir, bu ilkeler şunlardır:

- Bilişin yapması gereken uyum sağlamadır. Biyolojik terimlerle ifade edilecek olursa, canlılık ve uygunluk özelliklerini taşımadır. Biliş, deneysel dünyadaki konuların organizasyonunu sağlar; ontolojik, nesnel bir gerçeğin ortaya çıkarılması değildir.
- Bilgi, duyular veya iletişim yoluyla, pasif olarak kavranmaz; bilgi, birey tarafından, aktif olarak yapılandırılır (Glasersfeld, 1995, s. 51).

Cırık'ın (2005), Von Glasersfeld'den aktardığına göre, Piaget'nin bilgi ve bilginin yapılandırmasıyla ilgili olarak ortaya koyduğu bütün fikirlere katılmakla birlikte öğrenme ortamı, öğretmen görev ve sorumluluklarına daha fazla vurgu yapmaktadır. Öğrenmenin sosyal boyutunun varlığına açıklık getirmemiştir. Bilgi ve gerçeklik arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır (Akt. Cırık, 2005, s. 26). Öğretmenler ise bu süreçte yardımcı kişiler olarak öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına rehberlik yapmaya çalışırlar. Öğrenme sürecinde farklılıklar zenginlik olarak görülerek, farklı düşünce ve görüşte olanlara saygı duyulmalıdır. Öğretmen öğrencilerine yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayabilecekleri öğrenme ortamları oluşturarak en iyi bir biçimde öğrenmelerini sağlamada yardımcı olmalıdır. Öğrencilere yaşamdan tecrübeler sunulmalı ve bu deneyimler sayesinde çeşitli ipuçları verilerek öğrenme kolaylaştırılmalıdır. Bilme öznel bir durumdur. Her bireyde bilginin oluşumu öznel bir süreçte meydana gelmektedir (Akyol, 2011, s. 22).

Radikal yapılandırmacı yaklaşımda bilgi ve bilmenin sınırları üzerinde durulmaktadır. İnsanın yaşadığı bu evrende doğrudan alınan ve değişmeyen bir bilgi yoktur. Değişim var olan bir durumdur. Var olan bilgi de bu değişimden etkilenmektedir. Birey de bu bilgiyi yapılandırırken uyarlayarak ve değişime adapte olacak şekilde almaktadır. Birey bilgisini oluştururken deneyimlerinden ve yaşantısından etkilenir, bu yaşantılar da eylemler aracılığıyla meydana gelmektedir (Fer ve Cırık, 2007, s. 68). Bilgi onu oluşturan kişiden ayrı bir durum değildir. Öznel bir süreçtir. Bu süreçte yaşantıyı yorumlamayı sağlarken geçmişten de bağımsız değildir (Savaş, 2006, s. 46).

2.1.1.3. Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşım

Öğrenme sürecinde bilişsel boyutun yanı sıra sosyal çevrenin de etkisi olduğu üzerinde durulmaktadır. Sosyalleşme için, dil gelişimi bir aracı konumundadır ve bireylerin öğrenmesi için sosyal bir ortamın olması gerekir. Bu öğrenmenin gerçekleştirildiği yerlerden olan okullarda, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi gerekmektedir. Öğrenme ortamı, öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarına, demokratik bir ortamın gerekliliğini yerine getirmelerine olanak sağlamalıdır. Aracı dil kabul edilen bu yaklaşımda öğrencinin sosyo-kültürel etkileşimi de bir o kadar önemlidir. Öğrenciye yardımcı, arkadaş, uygulama rehberi konumundaki öğretmen ise her zaman ihtiyacı olduğunda öğrencinin yanında ve destekleyicisidir (Akyol, 2011, s. 29).

Öğretmenin destekleyici olduğu öğrenme sürecinde gelişim çevre ile etkileşir ve etkileşim sürecinde sosyalleşme sağlanır. Dilin aracı olduğu bu ortamda, birey diğer insanlarla etkileşime girerek kendisinin bilmediklerini diğer insanların yaşam tecrübeleriyle öğrenir. Vygotsky öğrenme sürecinde sosyalleşme ve dilin önemine vurgu yapmaktadır. Aldığı yardım sırasında kendisinin yakınsal gelişim alanına diğer insanlar dâhil olur. Yakınsal gelişim alanı ise mevcut gelişim ile beklenen gelişim arasındaki farktır. Birey, öğrenmeyi bazen kimseye ihtiyaç duymadan çözümler bulup gerçekleştirir. Bazen ise yaşam tecrübesi olan insanların yakınsal gelişim alanına girerek onlardan, öğrenme için destek alır. Yakınsal gelişim alanı bir müddet sonra gerçek gelişim alanına çevrilerek yarımsız problemler çözülebilir. Ancak bu süreçte sosyalleşme ve iletişim gereklidir. Geleneksel öğretimin sosyal yapılandırmacı öğrenmeden farkı ise işte bu iletişim ve bireyi yalnız bırakmayan yönlendirmeci yönüdür (Açıkgöz, 2005, s. 69-70).

Sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında aracı olan dil; üst düzey düşünme becerilerini ve üst düzey bilişsel gelişimini desteklemektedir. Birey, üst düzey becerileri iki aşamada öğrenmektedir: İlk aşamada öğrenmesini gerçekleştirmek için diğer bireylerle etkileşim süreci yaşayarak sosyalleşmesini sağlar. İkinci aşamada ise etkileşim sonucunda oluşan bilgisi içselleşme sürecini yaşamaktadır. Artık bilgi üst düzey düşünme ve bilişsel süreçlere dâhil edilerek ve var olan bilgi anlamlandırılarak gerçek hayatta kullanılmaya hazır hale getirilir. Öğrenci amaca uygun çevre ile

etkileşim ortamına ne kadar sık getirilirse, o kadar çok bilişsel boyutuna katkı sağlar. Öğrenci bu ortamda anlama, eleştiri, problem çözme, sentez, analiz ve değerlendirme işlemlerini etkileşimler sonucunda içselleştirerek uygular (Güneş, 2007, s. 52). “Sosyal öğrenim teorisi, daha büyük grubun bir parçası olarak birey için yer alan öğrenimi açıklamaya yardım eder” (Monico, 2010, s. 22).



Şekil 7. Vygotsky'e göre yakın gelişim alanı ve öğrenme (Fer ve Cırık, 2007, s. 72)

Yakınsal gelişim alanında Senemoğlu'nun (2007), Vygotsky (1986)'dan aktardığına göre, öğrenmenin içselleştirilip anlamlandırılmasında iki aşama vardır: İlk aşamada öğrencinin mevcut hali belirlenir yani öğrencinin yarımsız başarabilecekleri belirlenir. İkinci aşamada ise yardım alarak en üst nereye kadar ulaşabileceği belirlenir, öğrencinin potansiyeline bakılır. Vygotsky, bu farkı gelişime açık alan diye adlandırır. Amaç öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak ve bu gerekirse öğrencinin bireysel bilgiye ulaşması, gerekirse öğrenci- öğrenci etkileşimi sonucunda bilgiye ulaşması, öğrenci-öğretmen etkileşimi sonucunda ulaşmasıdır. Öğrencinin bu aşamada hem bilişsel hem de sosyalleşmesi ileri doğru gitmektedir (Akt. Senemoğlu, 2007).

Yakınsal gelişim alanındaki gelişime açık alanda öğrenci yalnız bırakılmamalıdır. Çünkü aşırı özgürlük öğrencinin bilişsel yönden geri kalmasına neden

olarak istenilen potansiyele ulaşmamasına sebep olacaktır. Öğretmen, sürekli yönlendirici rol oynayarak öğrencinin, bilişsel yönden geri kalmasını önleyecektir. Çocuk, bağımsız bırakıldığı zaman hep bildiğinden yola çıkarak, basit çözümü kolay durumlara yönlendirecektir. Aksine çocuk sistematik ve karmaşık durumlara yönlendirilmesi ile öğrenme anlamlandırılacaktır ve ileriye doğru bir yön alacaktır. Bu karmaşık ve sistematik durumu da tek başına çözemeyeceğinden alanında uzman kişilere yönlendirilmesi gerekmektedir. Sosyalleşme sürecinin sonunda birey, aldığı bilgileri bir araya getirerek kendi süzgecinden geçirir ve daha sonra bilgiyi anlamlandırarak içselleştirir (Senemoğlu, 2007).

Yakınsal gelişim alanında birey dışardan yönlendirme işlemine tabi tutulur ancak bu süreç öğrenciye “kendi kendini yönlendirme” işlemini yapmasına olanak sağlar. Kişiler bu sayede zihinsel potansiyellerinin ölçülmesi imkânına ulaşır. Öğrenciler yönlendirilerek en doğru bilgiye ulaşım için yardım alır, bu aldığı yardımlar sayesinde hedeflediği potansiyeli ulaşır. Ulaşılan potansiyele işte bu gelişim için açık alandır. Gelişim için açık alanda birey öğrenirken yaşamı için bu durumu içselleştirir. Bu dışardan alınan yardımlar ise gerek aile çevre veya uzman kişiler olabilir (Arslan, 2007, s. 53).

Arslan (2007)’nın, Lev. S. Vygotsky’den aktardığına göre, öğrenmenin gerçekleşmesinde bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda küçük bir dengesizliğin olması muhtemeldir. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımda ise bilişsel yapılandırmacı yaklaşımdan birey ile yetişkinler arasında bir karmaşa yaşanır. Bu karmaşadan çıkmak için ise farklı olarak bireyin yardım almasına gerek vardır. Birey yetiştikinden aldığı bilgiyi birebir kullanmak yerine kendi süzgecinden geçirerek, kendine göre yorumlayarak anlamlandırır. İşte bu anlamlandırma sürecinde bireyin bilgiyi yorumlaması ve kendine has bilgi haline getirmesinin önemi karşımıza çıkmaktadır. Bu öğrenmeyi öznel hale getirmek için; yetişkinlerden aldığı bilgiyi eski yaşantıları ile birleştirerek kendi içsel sürecine dâhil eder (Akt. Arslan, 2007, s. 48).

Sosyal yapılandırmacı anlayışa uygun öğrenme ortamları sağlanırken öğretmenlerin şu unsurlara dikkat etmesi önerilmektedir:

1. Öğrenciler arasında, devamlı bir şekilde, zengin bilgi alışverişi sağlanmalıdır.

2. Öğrencilerin, düşünme becerilerini geliştirip derinleştirecek öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.
3. Öğrencilerin, birbirlerinden farklı düşünebilecekleri hissettirilerek bu düşüncelerine saygı gösterebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.
4. Çatışan görüşler olduğunda, öğrencilerin tartışarak bir sonuca varmalarına rehber olunmalıdır.
5. Yaşanan anlaşmazlıklarda birbirlerine saygı ve anlayış gösterebilmeleri sağlanmalıdır.
6. Öğrencilerin, öne sürdükleri görüşlerinin dayanaklarını ve nedenlerini sunmaları sağlanmalıdır.
7. Öğrenme ortamında öğrencilerin birbirlerine soru sormalarına, bu sorularını dinlemelerine ve bunlara cevaplar almalarına olanak verilmelidir.
8. Her öğrencinin, işbirlikli ve etkileşimli grup çalışması için ortam sağlanmalıdır.
9. Her öğrencinin kendini ifade etmesine ve düşüncelerini açıklamasına yardım edilmelidir.
10. Öğrenilenler ve öğrenilecekler, günlük yaşamlarla bağdaştırılmalıdır.
11. Araç-gereç ve kaynak kullanımı desteklenmelidir.
12. Öğretmen iyi bir rehber olmalıdır.
13. Öğrencilerin hem özeleştiri yapmaları, hem de arkadaşlarını değerlendirmeleri desteklenmelidir.
14. Değerlendirme, süreç içinde gerçekleştirilmelidir (Fer ve Cırık, 2007, s. 78-79).

2.2. Akademik İyimserlik

Pozitif psikoloji, kişinin güçlü yönlerini, olumlu özelliklerini dikkate alarak daha verimli olmasına katkı sağlar. İnsanların olumlu yönlerine yönelmek insanların büyük başarılarına imza atmalarını sağlayabilir. Psikolojinin bugün gelinen noktasında depresyon, stres, çeşitli zorluklarla başa çıkabilme gibi durumlarda kişinin doğrudan güçsüz taraflarına odaklanması yerine güçlü yönlerini görerek başarılı olması ve bu olumsuz durumlardan uzaklaşmasını sağlamaktadır (Biricik, 2012, s. 29).

McGuigan (2005)'in Seligman (2005)'a aktardığına göre pozitif psikologların odak noktası, insanların güçlü tarafları ve tutumlarıdır. Bunların inançlara ve etkililiğe nasıl tesir ettiğidir. İyimserliğin; tutumları kuvvetli şekilde etkileyen bir eğilim olduğu bulunmuştur (Akt. McGuigan, 2005, s. 83).

Beard (2008)'in Csikszentmihaly (2003)'den aktardığına göre, pozitif psikoloji; psikolojinin yeni ve farklı bir yönelimidir. Pozitif psikolojinin geleneksel psikolojiden farkı, hastalıkları ve patolojik durumları incelemek yerine insanın iyi oluş ve memnuniyetini araştırmaktır. Bu alana odaklanan psikoloji olan pozitif psikoloji yeni bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Felsefeciler bu alanda, insanların mutlu olmaları ve bunun devamı ile ilgili yüzyıllardır çalışmalar yapmaktadırlar. Aristo varlığın en büyük idealini mutluluk olarak belirlemiştir. Onu latince "*sum mum bonum*" – yani "*en başta gelen iyilik*" diye adlandırmıştır. İnsanlar, para ve gücü isterler. Bunun sebebini ise arzu ve istekleri yerine getirmek olarak nitelendirmeleridir. Para ve gücün insanları mutlu edeceğine inanırlar. Aslında unutulmaması gereken nokta ise bireyin asıl mutluluk anlayışının kendisinin olduğudur (Beard, 2008, s. 16).

Temeli bir bilimsel araştırmaya bağlı olarak oluşan pozitif psikolojide amaç; bireyin iyi yönlerini, toplumun psikolojik sağlığını iyi yönden etkileyen eğilimleri ve ideal işlemleri anlayarak insanları mutlu olma yönüne döndürmektir (Myers, 2000, s. 56).

1887'den bu yana 8072 tane kızgınlık, 57800 endişe, 70856 depresyon, buna karşılık sadece 851 eğlence, 2958 mutluluk, 5701 yaşam doyumu üzerine çalışma yapılmıştır. Akıl sağlığının negatif yönlerine değinen bu çalışmaların büyük çoğunluğu kaygı ve depresyon içeren psikopatoloji ile ilgilidir. Pozitif yönlerin negatif yönlere oranı yaklaşık 14'te 1'i oranındadır (Myers, 2000, s. 56). Hedonik ve eudaimonik

olmak üzere iyi yaşama dönük iki yaklaşım vardır. Hedonik yaklaşım duyguları merkeze alır. İşlevlerin merkezinde birey var ise bu eudaimonik yaklaşımdır. Pozitif psikoloji ile uğraşanlar en çok eudaimonik yaklaşım incelerler. Eudaimonik yaklaşımı ideal işlevsellik ve tecrübe ile ilgili olarak açıklanır. İyi ve güzel yaşam mutlu değildir ve bu, bireyin ideal işlevselliğinden yola çıkılarak oluşur (Ryan ve Deci, 2001, s. 152)

II. Dünya Savaşı'ndan önce, psikolojinin üç önemli sorumluluğu vardı: Akıl hastalığını tedavi etmek, tüm insanların yaşamını daha verimli ve doyurucu hale getirmek, yeteneği belirlemek ve bunu geliştirmek. Pozitif psikolojinin erken dönemlerindeki odak noktası Terman'ın yeteneklilik çalışmaları ve evliliğe dair mutluluk, Watson'un etkili ebeveynlik üzerine yazıları, hayatın anlamının keşfinin araştırılmasına dair Jung'un çalışmasına kadar dayandırılabilir (Akt. Beard, 2008, 18).

II. Dünya Savaşı'ndan sonra daha çok şifaya adanmış bir anlayışla psikoloji bir bilim dalı haline gelmiştir. İnsan hastalıklarının işlevlerine dayalı hasarları iyileştirmeye yönelmiştir. Bireysel fikri ve gelişen toplum fikrini de ihmal ederek neredeyse patolojiye odaklanmıştır (Seligman, 2013, s. 3-5). Bunun kötü tarafı psikolojinin iki temel amacı olan tüm insanların yaşamını daha iyi yapmak ve dâhileri yetiştirmek göz ardı etmesidir. Psikoloji sürekli neden olumsuz durumlar üzerinde yoğunlaşmış şeklinde bir soru sorulduğunda. Kanıtların parçalanmaksızın, negatif motivasyonun otantik yönü ve pozitif duygularında sanki onun türevi gibi görülmesi gibi bir cevap verilmiştir buna. Bu durumun olası açıklamaları vardır. Negatif durumlar, duygular, deneyimler her zaman acildir. Bu evrimsel bir düşüncedir. Bu yüzden pozitif olan durumlar geçersiz olur. Bunun nedeni olarak ise negatif duyguların acil durumları veya nesnel tehlikeleri yansıttığı söylenebilir ya da psikolojinin negatife odaklanması, negatifin pozitif duygulara karşı yaşamdaki değerinin farkının yansıması olabilir. Psikolojinin negatife odaklanması tarihte yaşanan durumlar da olabilir. Geçmişte yaşanan savaş tehditleri, ürün eksiklikleri, yoksulluklar ve yaşanan olumsuz durumlara karşı doğal olarak savunma ve hasar kontrolünün meydana gelmesi olabilir (Seligman, 2013, s. 7-8).

Seligman (2013)'ün, Gillham ve Seligman, (1999); Seligman ve Csikszentmihalyi, (2000)'den aktardığına göre, pozitif psikoloji alanındaki öznel pozitif deneyimin seviyesi, refah- memnuniyet(geçmiş), akış-neşe, duygusal zevkler ve mutluluk (şimdi) ve gelecek hakkında da yapıcı biliş- iyimserlik- umut ve inanç üzerine çalışır (Akt. Seligman, 2013, s. 3-5). Pozitif psikolojinin amacı sadece yaşamdaki kötü

durumları tamir etmek değildir. Aynı zamanda hayattaki dengesizlikleri düzelterek hayata karşı kaliteli bir yapı oluşturmaktır (Seligman, 2013, s. 3). Beard (2008)'in Seligman ve Csikszentmihalyi (2000)'den aktardığına göre Amerikan toplumunun da psikolojik büyüme ve sağlık konularına duyduğu ilgi ve isteğin aşikâr biçimde arttığı iki dönem vardır; insan potansiyeli hareketinin ülkeyi kapladığı 1960'lı yıllar ve pozitif psikolojiye belirgin ilginin duyulduğu günümüz zamanıdır (Akt. Beard,2008, 18-19).

Pozitif psikoloji, sıradan insanların güçleri ve erdemlerinin bilimsel olarak çalışılmasıdır. İnsan potansiyelleri, isteklendirmesi ve kapasiteleri ile ilgili takdir açısı ve buna daha açık uyumudur. Pozitif psikoloji birey için neyin işe yaradığını, neyin doğru olduğunu ve neyin onu geliştirdiğini inceler. Pozitif psikoloji üç alan içerir: pozitif subjektif deneyimler, pozitif bireysel özellikler ve bunları destekleyen kurumlar (Akt. Beard,2008, 19). Martin Seligman pozitif psikolojiye doğru bir hareketin önemi yargısına nasıl ulaştığını açıklamada 5 yaşındaki kızı (Nikki) ile arasında geçen bir diyalogu anlatır.

Bahçeyle uğraşırken, kızının yabani otları havaya atmasına, şarkı söylemesine, dans etmesine dayanamamış ve ona bağırarak ve kızını girmiş, sonra geri dönmüş ve demiş ki:

“Baba seninle konuşabilir miyim?

Babası evet kızım konuşabiliriz.

Baba 5. yaş gününden öncesini hatırlıyor musun? 3 yaşından 5 yaşına kadar her şeye sızlanan biriydim. Her gün her şeye sızlanırdım. 5 yaşına bastığımda, artık sızlanmamaya karar verdim. Bu o zaman kadar yaptığım en zor şeydi. Eğer ben sızlanmayı bırakabiliyorsam, sende şikâyet etmeyi bırakabilirsin” (Seligman 2013, 3-4).

Seligman bu konuşmadan sonra kızı Nikki'den çok şey öğrenmiştir. Nikki'nin sızlanmasını değiştirmekten öte Nikki'nin kendisini ifadesine dikkat çekmektedir. Çocuk yetiştirmede sadece yanlışları doğruya çevirmek yerine onların güçlü yönlerini yaşamalarını ve onlara gerekli yardımın yapılmasına odaklanılmıştır. Onlara en iyi yardımın onların pozitif yönlerini görmek ve onları bu pozitif yönlere yönlendirmek olduğunu ifade etmiştir (Seligman 2013, 3-4).

Beard (2008)'in Seligman ve Csikszentmihalyi (2000)'den aktardığına göre işte bu konuşma sırasında Seligman *“Çocuk yetiştirmek... onlarda var olan yanlış düzeltmekten öte bir şey. Bu onların güçlü yönlerini, neye sahip olduklarını nelerde en iyi olduklarını bulmak ve bu güçlü yönlerini en iyi şekilde yaşamalarını sağlayacak uygun yerler bulmada onlara yardım etmek”* yargısına vardı (Akt. Beard, 2008, 21).

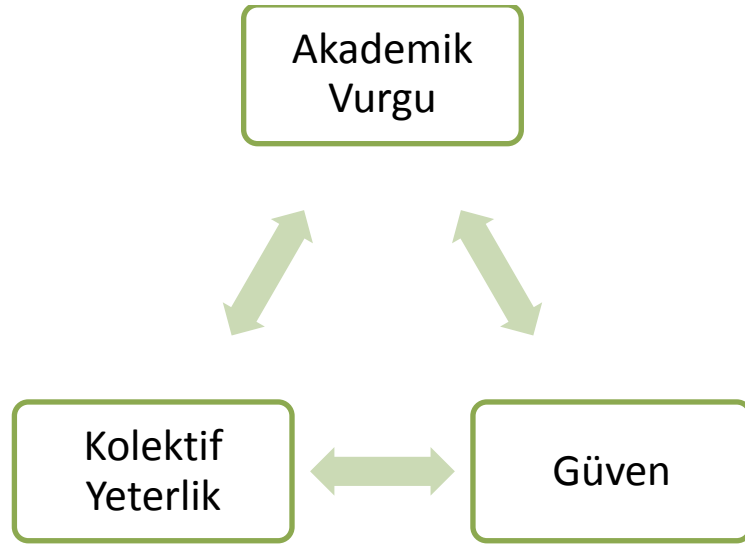
Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy etkinlik inancını, insan etkinliğinde ve bir davranış tarzına yönelik bilinçli bir arayışta önemli bir mekanizma olarak algırlar. Etkinlik inançları bireylerin ve kolektif bireylerin bir eyleme yönelik yapacakları seçimleri etkiler. Önceki çalışmalarına dayanarak, Hoy ve meslektaşları (2006) öğrenci başarısı ile etkinlik inançlarının üç türü ile pozitif ilişkiler bulmuşlardır: öğrencilerin öz-etkinlik inançları, öğretmenlerin öz-etkinlik inançları ve öğretmenlerin okulla ilgili kolektif etkinlik inançlarıdır (Akt. Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 428).

McGuigan ve Hoy(2006)'nın, Peterson, (2000) ve Snyder vd. (2002)'den aktardığına göre, akademik iyimserlik, okulda akademik başarının önemli olduğuna, okulun öğrencilerin başarmasına yardım edecek kabiliyete sahip olduğuna ve bu çabada öğrencilerin ve onların ailelerinin kendileriyle işbirliği yapmada güvenebileceğine dair tüm okul tarafından benimsenen ortak inanç olarak tanımlanır. Özetle, öğrencilerin akademik olarak başarılı olacağına dair tüm okul çapındaki güvendir. Akademik iyimserlik, öğrenci sosyo-ekonomik durumlarına karşın okul başarısına ilişkin bir okul karakteristiğidir. “Eğitim araştırmacıları için en önemli çabalardan bir tanesi sosyo-ekonomik durumun tersine, okul liderlerinin elinde olan akademik başarıda gerçekten fark yaratan okul özelliklerini belirlemektir” (McGuigan ve Hoy, 2006, s. 204).

Tarter ve Hoy (2006), akademik iyimserliğin boyutları olan kolektif yeterlilik, öğrenci ve ailelerde güven ve akademik vurgu olmak üzere, tek bir örtülü kaynak üzerinde kesişen üç unsurun birbiriyle kuvvetli bir ilişkiye sahip olduğunu gördüler. Akademik İyimserlik üç farklı teori ve araştırma kaynağı kullanan örtülü bir kavramdır: Kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgudur. Hoy (2006) kolektif yeterliği, Bandura'nın (2007) sosyal bilişsel teorisinden kaynaklanan bir kavram olarak; güveni, Coleman'nın (1990) sosyal etkileşim analizinden doğmuş önemli bir kavram ve akademik vurgunun Hoy ve meslektaşlarının Parson, Bales ve Shils'in (1953) teorilerinin desteği ile okulların organizasyonel sağlığı üzerine yaptıkları bir araştırmadan ortaya çıktığını belirlemiştir. Yapısal eşitlik modellemesinin belirgin

faktör yüklerine dayanarak, Hoy vd. “ Bu araştırmaların üç gücünü bir araya getirmek okulların öğrenci öğrenmesini nasıl zenginleştirdiklerine daha direkt bir açıklama sağlar” sonucuna varmışlardır (Akt. Hoy, Tarter, ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 440).

Akademik iyimserliğin üç önemli bileşeni birbirleriyle ilişkili ve etkileşimsel işlemektedir. Söz konusu ilişkide bu üç özellik kesiştikçe akademik iyimserlik kültürünü yaratır. “ *Aileler ve öğrencilerde okul güveni, kolektif yeterlik duygusunu teşvik eder, kolektif yeterlik duygusu da güveni artırır. Aynı şekilde okul ailelere güvendiği zaman, öğretmenler ailelerin kendilerini küçümsemeyeceklerinden emin olarak daha yüksek akademik standartlar için çabalarlar. Okul öğrenci başarısında olumlu etkileri olacak eylemleri organize edebileceği ve gerçekleştirebileceği kapasitesinin olduğuna inandığı zaman, akademik başarı vurgulanır ve bu da doğal olarak güçlü bir kolektif yeterlik duygusunu pekiştirir*” (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 431).



Şekil 8. Üçlü karşılıklı neden-sonuç ilişkisi ile akademik iyimserlik (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 144).

Akademik iyimserliğin çeşitli boyutlarının olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlardır. Kolektif yeterlik gruba yöneldiği ve grubun inancını ele aldığı için bilişseldir. Aileler ve öğrencilerdeki okula olan güven ise duygusal bir tepkidir. Akademik vurgu ise akademik başarı olarak ele alındığından,

ürün olarak belirgin davranışlara yönelik bir çabadır. Kolektif yeterliğin bilişsel yönü, okula güvenin duygusal boyutunun bileşeni ile akademik vurgunun davranışsal boyutu olarak ortaya çıkmaktadır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 144).

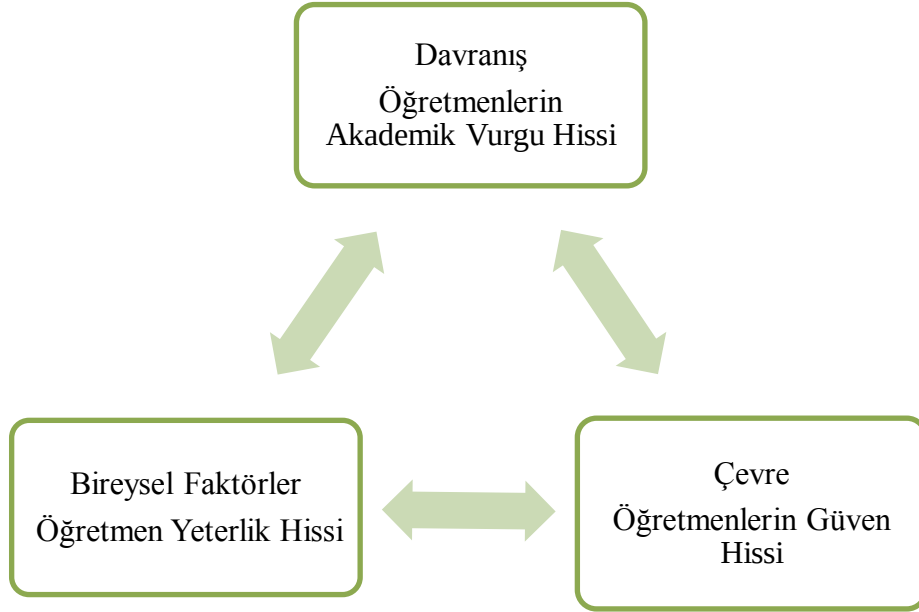
Akademik iyimserlik yeni bir kavram olması nedeniyle üzerine çok fazla araştırma yapılamamıştır. Ancak üç bileşenin oluşması için detaylı araştırmalar yapılmıştır. Akademik iyimserlik çalışmalarının yapılmasında amaç sadece tutarlılığı yakalamak değil öğretmen inançları ve öğrenci başarısının oluşmasını sağlayan açıklamalara imza atmaktır. Akademik iyimserlik gelişen toplumsal koşullara bağlı olarak her türlü değişimle öğrenci başarısını belirgin ve pozitif yönde etkileyici bir güce sahiptir (Beard, 2008, s. 88-89).

Akademik vurgu, kolektif yeterlik, aile ve öğrenciye güven; iyimserliğin semsiyesinde birleşir. Bu birleşimin meydana gelmesinde yeterlik, öğretim görevini üstlenen kişinin; öğrenen de pozitif yönlü bir fark yaratma inancıdır. Öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilerine inanmasıdır. Bu inancın birleşimi öğrenci, öğretmen, ailelerin güvenini ve işbirliği inancını oluşturur. Bu işbirliği inancı ise öğrencinin akademik başarısını harekete geçiren akademik vurguyu odaklar (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 145).

Akademik iyimserliğin üç etkileşimli birleşimi, beraber işlevsel görev yaptıkları gibi bunlar akademik iyimserliğin bir kültürünü de meydana getirmektedirler. Örnek vermek gerekirse okula güven alt boyutunda, eğer aileler ve öğrenciler okula güvenirlerse bu güven kolektif yeterliği güçlendirir. Bu kolektif yeterlik cesaret hissi ise akademik başarı standardını yükseltmede çaba sağlar. Aileler de okula destek verip okula güvenirlerse bu durum öğrenciler için yüksek akademik standartlara çevrilir (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 431).

Akademik iyimserliğin üçlü bağlamı sosyal bilişsel teoriden etkilenir. Akademik vurgu, öğrencinin öğrenimini azami dereceye çıkarması için sınıfta açık öğretmen davranışlarını gerektirir. Öğretmenlerdeki güven hissi, bütün öğrencilerin öğrenmeye teşviki ve gelişimi için etkili bir iklim ve çevreyi yaratır. Sonuçta Kurz'un, Bandura (1986)'dan aktardığına göre, öğretmen yeterlik hissi de öğretmenlerin görevlerini başarıya yetenekleri ile ilgili bireysel inançlarından kaynaklanır. İkili etkileşimler üç yön arasında meydana gelir. Bireyler ve bağlama dayanan etki birbirini güçlendirir. Sosyal bilişsel kuram açısından, insanların yaptığı eylemler kişisel, davranışsal ve

çevresel faktörlerin etkisi altındadır. Akademik vurgu aşağıdaki şekilde olduğu gibi ürün odaklı olduğundan davranışsal yön ve öğretmen kolektif yeterlik hissi bireysel faktörlerde etkilidir. Güven boyutu ise duygusal bir boyut olarak çevrenin etkisiyle duygusal yönünü ele alır (Kurz, 2006, s. 46-47). Şekil 9’da bu üçlü etkileşimin nedensellik ilişkisi verilmiştir.



Şekil 9. Bandura’nın (1997) aktardığına göre akademik iyimserliğe göre hizalanmış üçlü karşılıklı nedensellik (belirleyicilik) ilişkisi (Akt. Kurz, 2006, s. 47).

Bu üç boyut okulun inançlarını kolektif olarak yansıtır. Okulun genel iyimserlik kültürünü yaygınlaştırma eylemleriyle ilişkilidir. Mantıken aynı durum, öğretmenlerin, öğrencilerden beklenen çıktılar elde etme kabiliyetlerine dair bireysel inançları için de geçerli olabilir (etkinlik). Öğretmenlerin, öğrenciler ve aileleriyle arasındaki güven ilişkisi (güven) ve akademik görevler için yüksek bir öncelik (akademik vurgu) öğretmenlerin bireysel olarak akademik iyimserlikler ilgili düşüncelerini oluşturur (Akt. McGuigan, 2005, s. 83).

2.2.1. Akademik Vurgu

Beard (2008)'in Hoy ve Miskel, (2005) ve Tarter ve Kottkamp (1991)'den aktardığına göre, akademik İyimserliğin öğrenci başarısı ile ilgili üç bileşeninden bir tanesi akademik vurgudur. Akademik iyimserliğin davranışsal boyutunu yansıtan akademik vurgu; akademik mükemmellik arayışıdır. Öğrenciler için yüksek olan ancak ulaşılabilir yüksekte hedefler ortaya konulmuştur. Öğrenme ortamı düzenli ve ciddidir. Öğrenciler sıkı çalışmak için isteklidirler ve akademik başarıya karşı saygı duyarlar (Akt. Beard, 2008, s. 83).

Akademik vurgu, bir okuldaki çeşitli faktörlerden etkilenir. Örneğin okul atmosferi, okuldaki akademik başarıya verilen öneme genel bir bakış açısidir. Matematik ve okuma başarısı okulun ikliminden etkilenerek kolaylaşabilir (Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000, s. 699). Akademik vurgu da okul iklimindeki bu kolaylaşma ile okul organizasyonuna olumlu inanç ve beklentiler sağlar. Öğrenci başarısını bunlarla ilişkilendirmeye çalışır. Böylece öğrencinin bu akademik beklentileri yansıtılır (Smith, 2008, s. 9).

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991)'in Enmonds (1979) ve Stedman (1987)'den aktarıldığına göre 5 faktörlü olmak üzere etkili okul formülü kullanılmıştır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991, s. 59). Bu faktörler ise; güçlü müdür liderliği, öğrenci başarısı için öğretmen beklentisi, temel becerilere verilen önem, düzenli bir çevre ve öğrencilerin sistematik olarak değerlendirilmesidir. Smith (2008)'in Licata ve Harper (1999)'dan aktardığına göre ise çevresel faktör ve organizasyonun sağlıklı ve düzgün oluşu ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki vardır. Okul başarı çeşitliliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri ortaya çıkaran çalışmaların yapılması yönünde önerilerde bulunulmuştur. Okul organizasyonunun olumlu inanç ve beklentiler ile öğrenci başarılarının ilişkilendirilmesinde akademik vurgu görev yapmaktadır (Akt. Smith, 2008, s. 9).

Bu organizasyonel boyutu teknik, yönetsel ve kurumsal boyut oluştururken; teknik düzey, öğretme-öğrenme sürecidir. Sweetland ve Hoy (2000)'in Parsons (1967)'den aktardığına göre yönetsel düzey motivasyon ve koordinasyondan sorumlu okul yöneticisi olan müdür aracılığıyla organizasyonun aktivitelerini kontrol eder. Kurumsal düzey organizasyonun çevre ile kurduğu bağlantının boyutudur (Akt.

Sweetland ve Hoy, 2000, s. 707). Okul organizasyonu, motivasyon, uyum, güven, destek, istek, akademik vurgu, başarı ve düzenden etkilenmektedir. Okul organizasyonu, okulda olumlu bir iklim geliştirilmesinde çok büyük bir rol oynar. Yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin beklentileri, okulların ve öğrencilerin başarısında önemli bir rol oynar. Akademik vurgu, bir okulun, akademik mükemmellik arayışı düşüncesinden ne kadar etkilendiğidir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991, s. 59-62). Smith (2008)'in, Hoy ve Sabo'dan (1998) aktardığına göre, sağlıklı organizasyonlar; yeterli kaynakları elde etme, amaçlar belirleme ve bu amaçlara ulaşma, sistemde dayanışmayı sağlama ve sistemin değerlerini yaratma ve koruma gibi organizasyonel gereksinimleri etkili bir biçimde karşılayabilir (Akt. Smith, 2008, s. 10).

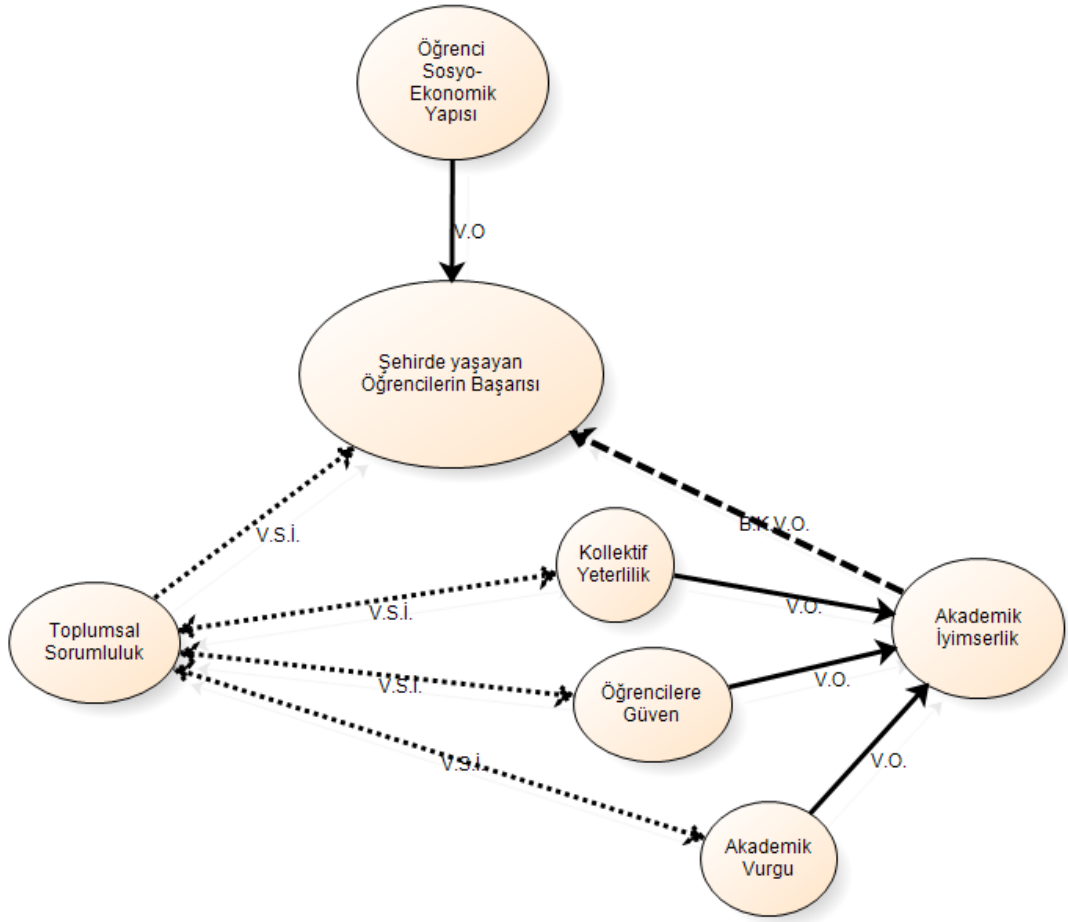
Bu niteliklere sahip okullar; organizasyon içerisindeki mükemmellik, yapı, düzen ve okul içerisindeki akademisyenlerin olumlu iklim beklentileri tarafından yürütülür. İklim; Sweetland ve Hoy (2000)'in, Poole (1985)'den aktardığına göre, okul üyeleri için önemli olan davranışlarından ortaya çıkan kolektif algılamalara dayanan tüm okulun karakteristiğidir. Bu karakteristik, organizasyondaki üyelerin davranışları ve tutumlarından etkilenir (Akt. Sweetland ve Hoy, 2000, s. 705).

Bu olumlu etkileşimler daha sağlıklı okulların ortaya çıkmasını sağlar. Sweetland ve Hoy (2000)'nin, Hoy ve Sabo (1998)'dan aktardığına göre, akademik vurgu ile ilişkisi bakımından, okul ikliminin önemi hafife alınamaz. İklimin ölçülmesinde iki faktör ortaya çıkmaktadır. İlk faktör öğretmen ve müdür arasındaki liderlik ilişkisinin tanımlanmasıdır. Davranış değişkeni ise; eşit oranda sorumluluk alma, destek, yönerge ve kısıtlayıcılıktır. İkinci faktör ise öğretmenler arası ilişkilerin tanımlanmasıdır. Dört değişken etkilidir. Öğretmen sorumluluğu (sadaqat), öğretmenlerin meslektaşlar arası kolektif çalışması, olumlu yönde öğretmen ilişkisi yükü ve öğretmenin olumsuz yöndeki geri çekilme yüküdür (Akt. Sweetland ve Hoy, 2000, s. 708). Smith (2008)'in, Hoy ve Sabo (1998)'dan aktardığına göre, sağlıklı okullar akademik başarı ve beklentiler için daha iyi bir iklim oluşmasına katkıda bulunurlar. Bu tür okullarda düzenli ve ciddi bir sınıf ortamı vardır. Öğretmenlerin ve müdürün yanı sıra öğrenciler de akademik başarı için çalışır ve buna önem verirler. Okul yöneticisinin öğretmenlerden yüksek beklentileri vardır. Okul yöneticisinin görevi öğretmenlerinin önlerini açmak ve öğretmenlerin işlerini iyi yapmaları için ihtiyaç duydukları kaynaklara sahip olmalarını sağlamaktır (Akt. Smith, 2008,10).

Akademik vurgu, okullarda öğrenmeyi ve öğretmeyi destekleyici sosyal bir kavramdır. Organizasyonun içerisindeki bireylerin okul iklimi ile ilgili algılarını şekillendirir. Bunun yanı sıra okul ve öğrenci çıktılarını da şekillendirir. Okul ikliminin pek çok diğer özelliği gibi, akademik vurgu ile ilgili algıları da vardır. Okuldaki grubun akademik durumlara odaklanmasının algılama biçimidir. Bu durumda, bilgi kaynaklarına ulaşan grup üyeleriyle başlar. Okulun akademik vurgusu ne kadar fazla ise; okul, öğrencilerin öğrenmesini o kadar kolaylaştırmaktadır (Goddard, Sweetland, ve Hoy, 2000, s. 685-686).

Smith (2008)'in, Hoy, Tarter, ve Hoy (2005)'den aktardığına göre, organizasyon içerisindeki bireysel inançların ve başarıların önemli olduğu gibi; okulun kolektif çabası da önemlidir. Öğrenci başarısı ve akademik vurgu arasındaki bağlantı açıktır. Yapılan istatistiki işlemler ne olursa olsun, hangi öğrenim düzeyinde okunursa okunsun; elde edilen sonuçlar aynıdır. Öğrenci başarısını açıklarken akademik vurgu anahtar unsurdur. Diğer demografik değişkenler de bu duruma dâhil edildiklerinde öğrenci başarısı etkilenmektedir (Akt. Smith, 2008, s. 11-12).

Akademik vurgu, öğrenci başarısını üst seviyeye çıkarmak için sınıfta açık öğretmen davranışlarını gerektirir. Öğretmenlerdeki güven hissi, bütün öğrencilerin öğrenmeye teşviki ve gelişimi için etkili bir iklim ve çevreyi yaratır. Bu durum da akademik başarıyı beraberinde getirir (Kurz, 2006, s. 46). Akademik başarı ve diğer faktörlerin akademik iyimserlikle ilişkisi Şekil 10'da gösterilmiştir.



V.O. Var olan İlişki

B.K.V.O. Bazı kanıtlarla var olan ilişki

V.S.İ. Varsayımsal İlişki

Şekil 10. Öğrenci başarıları ve toplumsal sorumluluk faktörlerinin akademik iyimserlikle ilişkisinin kavramsal yapısı (Kirby, 2009, 8).

Şekil 10'a göre, öğrenci başarılarıyla akademik iyimserlik arasında bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin ancak bazı kanıtlarla var olabildiğine vurgu yapılmıştır. Bunun yanı sıra sosyo-ekonomik yapı ile öğrenci başarıları arasında var olan bir ilişki bulunmaktadır. Toplumsal sorumluluk açısından durum varsayımsal boyutta bir ilişkiden oluşmaktadır.

Etkili okul için ilk önce okul ikliminde beş özellik sayılmıştır ancak sonradan psikolojik özelliklere işbirliği ve çevre olmak üzere iki özellik daha dahil edilmiştir. Çevre, pozitif öğrenme çevrelerinin ve etkili okulun oluşumu için gereklidir. Öğretim

kadrosu, yönetim ve öğrenciler arasındaki işbirliği ise problem çözmeye dönük işbirliğidir. Bir okulun hayatta kalması, onun çevresi ve onun bileşenleri veya alt sistemleri arasındaki etkileşime dayanır. Okul iklimi, öğrenci başarısı ile birebir ilişkilidir (Bulach, Malone ve Castleman, 1995,23-29).

Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006)'ın Lee ve Brk (1989)'dan aktardığında göre akademik vurgu ve öğrenci başarısının öneminin altını çizen iki genç araştırmacıdır. Hoy ve onun meslektaşları kolektif bir özellik olarak, akademik vurgunun, sosyo-ekonomik durumları kontrol altına alındıktan sonra akademik başarı ile pozitif ve doğrudan ilgili olduğunu gösterdiler (Akt. Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 427).

Öğrenci başarısını destekleyen önemli bir kurumsal gereklilik de akademik vurgu ya da üst düzey öğrenci performansı için okulun etki özelliğidir. Akademik vurgu okulun akademik mükemmeliyeti için mecbur kılındığı bir alandır. Yüksek ama ulaşılabilir hedefler öğrenciler için bırakılır. Öğrenme ortamı ciddi ve düzenlidir. Öğretmenler öğrencilerinin başarabileceklerine inanırlar ve öğrenciler böylece akademik başarıya saygı duyarlar. Akademik vurgu, güvenilir olması amacıyla bir sağlık (Healthy) envanteri kuruluşu tarafından ölçülür. Örgüt sağlık envanteri (Organization Health Inventory-OHI) yedi boyut içerir: örgütsel bütünlük, örgüt idarecisinin etkisi, saygı, çalışma düzeni, kaynak yardımı, moral ve akademik vurgu (Akt. Duffy-Friedman, 2007, s. 27-28)

Polatcı, Ardiç ve Kaya (2008)'nın, Hoy ve Feldman (1987)'a aktardığına göre, örgüt sağlığı yedi boyutta incelenir. Bu yedi boyut aşağıdaki gibidir:

Örgütsel Bütünlük: Örgüt çevresi ile uyum sağlama becerisi vasıtasıyla programlarda bir bütünlük sağlanmasıdır.

Örgüt İdarecisinin Etkisi: Üst sistemler karar alırken örgüt idarecilerinden etkilenebilmektedir. Örgüt idarecileri bağlı bulundukları üst sistemin kararlarını etkileyebilirler. Örgüt idarecileri için önemli bir unsur da üst hiyerarşiye takılmadan saygınlık sahibi olmak ve ikna edebilme yetisidir.

Saygı: Örgüt yöneticilerinin iş görenlere karşı açık, arkadaşça ve dürüst davranması; çalışanların da güvenini artırarak onların iş performanslarını yükseltmektedir. Örgüt yöneticilerine karşı bu durum da saygıyı artırır.

Çalışma Düzeni: Örgüt yöneticisinin görev ve çalışmadaki başarıları ile ilgili davranışlarını kapsayan bir boyuttur. Çalışanlardan beklentiler, performans için belirlenen ölçütler ve politikalar örgüt yöneticisine anlaşılır bir biçimde anlatılır.

Kaynak Yardımı: Örgütlerde elde bulunan malzemeler göz önünde bulundurularak istendiğinde ilave kaynak elde edilmesini kapsar.

Moral: Örgüt çalışanları arasında dostluk, kardeşlik, arkadaşlık duygularının olması çalışanların yaptıkları işlerde daha istekli ve heyecanlı olmasını sağlar. Bu tür davranışlar çalışanlar arasında hoşgörü ve saygıyı artırarak yapılan işlerde birbirlerine destek ve işleri tamamlama için moral kazandırır.

Akademik Vurgu (İşin Önemi): *“Örgütlerin iş mükemmelliğini araması ile ilgilidir. Öğrenciler İçin yüksek fakat ulaşılması mümkün amaçlar belirlenerek başlanır ve öğrenme ciddi ve düzenli bir şekilde yürütülür. Bu boyutları kurumsal, yönetsel ve teknik düzeyde örgüt sağlığı boyutları olarak gruplandırmak mümkündür”* (Polatçı, Ardıç ve Kaya, 2008, s. 148-149).

Bu alanda yapılan çalışmalardan bir örnek vermek gerekirse; kurumsal liderliğin ve okulun akademik vurgusunun, öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişki incelendiğinde, sonuçlar da yine öğrenci başarısı ile ilişkisini gösterdi. Yapısal eşitlik modeli kullanılarak elde edilen sonuçlar da (okuma ve matematik başarısı üzerinde yapılmıştır) akademik vurgunun başarıyı açıklamada daha önemli olduğunu gösterdi. Aslında kurumsal liderlik doğrudan değil dolaylı olarak çalışmıştır (Alig-Mielcarek, 2005, s. 45-46). Öğretmenler, bütün öğrencilerde yüksek beklentileri geliştirmek için akademik görevlerinin önemini vurgulamalıdır. Akademik vurgunun yüksek düzeyleriyle öğretmenler, akademik öğrenme zamanını öncelikle azami dereceye çıkararak öğrenme çevresini oluşturup sürdürmelidirler. Kurz (2006)’un, Smith (2000)’ten aktardığına göre, akademik vurgu, öğrenci başarı skorlarında büyüme ile dolaylı olarak ilgilidir. Akademik öğrenme zamanı öğrenci başarısındaki artışlar ile doğrudan ilişkilidir. Akademik çalışanlar organizasyon ile ilgili bakış açıları hakkında öğretmenlerin bireysel inançlarına katkıda bulunurlar. Akademik vurgu, okul düzeyinde

ölçülür, bireysel öğretmen inançlarının basitçe bir yığınının ziyade okul çevresinin tümü hakkında bilgiyi sağlar (Kurz, 2006, s. 45).

Akademik vurgu, okulun normatif çevresinin bir görünüşüdür. Akademik personelleri vurgulayan normatif bir çevre, kendinden koşullanır. Bireysel öğrenci ve öğretmen çalışmaları grup normuyla uyuşmadığı zaman grup kolektif yaptırım için bu icraatı onaylar. Akademik vurgu, bütün öğrencileri başarıya çekmek için güçlü bir çaba sarf eder. Akademik vurgu, bütün öğretmenleri de başarı için yönlendirir (Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000, s. 686).

Akademik vurgu, okulun ciddi bir yansımasıdır. Bazıları akademik vurguya bütün okulun iklimi ve sağlığı olarak yaklaşırken bazıları da onu etkili okul ile etkisiz okul arasındaki fark faktörü olarak tanımlamıştır. Edmond (1979) ve Stedman (1987) etkili okul araştırmacılarına sosyo-ekonomik durumdan başka faktörlerin de öğrenci başarısıyla ilgili olduğu kanıtının teklifini verdi. Onlara göre öğrenci başarısını öngören ve arttıran beş okulun özelliği: kuvvetli yönetici liderliği, öğrenciler için yüksek beklentiler, temel becerilerin önemi ve öğrencilerin sürekli değerlendirmesi bu, kolektif düzeyde akademik vurgu ile ilgili okuldaki öğrenme ve öğretimi destekleyen sosyal algı görüşüdür (Akt. Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000, s. 685).

Akademik vurgu, okullarda öğrenme ve öğretmeyi destekleyen sosyal (öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen ilişkisi) bir kavramdır. Bu sosyalleşme süreci organizasyonu da etkilemektedir (Sweetland ve Hoy, 2000, s. 716).

2.2.2. Kolektif Yeterlik

Kolektif öğretmen yeterliği, akademik iyimserliğin bilişsel açısıdır (Goddard, Logerfo ve Hoy, 2004, s. 403-404). Kolektif yeterlik, bireyin belirgin seviyedeki bir hedefe ulaşmak için gerekli eylemleri organize etme ve gerçekleştirmede kendi kapasitesi hakkındaki inancı diye tanımlamıştır (Akt. Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 428). Eğer öğretmenler inanırlarsa, öğrencilerde pozitif bir etkiye sahip olabilirler. Bundan sonra öğretmenler, öğrenci karakteristiklerine bakılmaksızın öğrenci başarısının artırılması ile sonuçlanacak seçenekleri yaparlar (Goddard, Logerfo ve Hoy, 2004, s. 403-404). Birçok çalışmada öğrenci sosyo-ekonomik durumları kontrol edilse bile kolektif öğretmen yeterliği öğrenci başarısı için önemli olduğu telkin edilmektedir

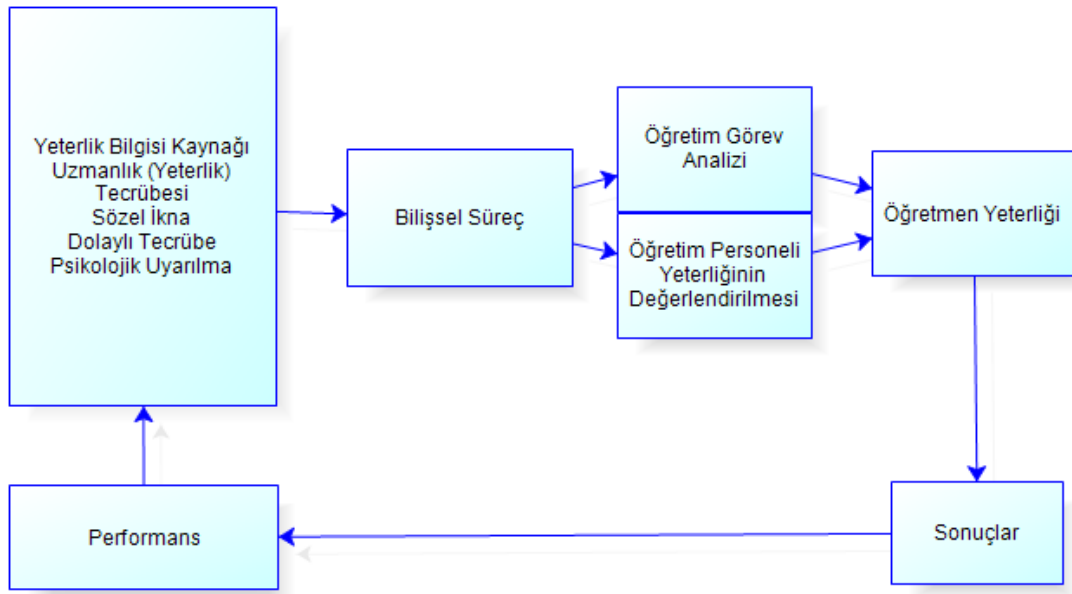
(Goddard, LoGerfo ve Hoy, 2004, 403-404; Hoy, Sweetland ve Smith, 2002, 89; McGuigan ve Hoy, 2006, 218). Öğretmen yeterliliği ile terfi edilmiş okullarda öğrenci başarısı eğilimi pozitif yönde ilerlemektedir (Kirby, 2009, s. 6).

İnsanlar yaşamlarını bireysel özerklikte yaşamıyor, gerçekte birçok sonucu almak için birlikte çabalıyorlar. İnsanlar, çevrenin ürünü değillerdir. Aksine çevreyi şekillendiren, dönüştüren insanlardır. Sosyal bilişsel kuram insan anlayışı faaliyetinden kolektif faaliyet anlayışına uzanır. Kişisel yeterlik veya öz-yeterlik, performans başarıları, dolaylı tecrübe, sözlü ikna ve psikolojik durumlardan etkilenir. Sosyal bilişsel teori, insan etkinliğinin üç formu olduğunu ifade eder. Bu üç form; kişisel, temsili, kolektiftir (Bandura, 2000, s. 75). Koşullar ve pratiklerin üzerinde kontrolünün kişinin kendisinin elinde olduğu kişisel; temsili kendi üzerinde yapılması gereken durumları diğerlerini katarak onlara yaptırmak temsili ve istenilen sonuçlara ulaşmak için toplu gücün kullanılması ise kolektif formudur (Duffy-Friedman, 2007, s. 34). Birey veya grup fark etmeksizin pozitif bir yeterlik hissi olmaksızın harekete başlamak olanaksızdır. Bireysel seçimlerde de, okulları geleceğe ilişkin planlarında da yeterlik inancı etkilidir (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 428).

Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006)'nın, Pajares (1994)'ten aktardığına göre, *öğrenci başarısı ve yeterlilik hissi ilişkilidir. Araştırmacılar öğrenci başarısı ve üç yeterlilik inancı arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. 3 yeterlik inancı; öğrencilerin öz yeterlik inançları, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlerin okul ile ilgili kolektif yeterlik inançlarıdır. Öz-yeterlik inancı [self-efficacy belief], Bandura (1986, 391) tarafından “kişilerin bir performansı gerçekleştirebilmek için gerekli olan eylemleri yerine getirebilme ve bu eylemleri organize edebilme kapasiteleri hakkındaki yargıları” olarak tanımlanmıştır. Bandura (1997)'ya göre ayrıca bu inancının insan yaşamında önemli bir yere sahip olan (a) bilişsel süreçleri, (b) motivasyonel süreçleri, (c) duygusal süreçleri ve (d) seçim yapma süreçleri gibi dört temel psikolojik süreci de etkilediği belirtilmektedir. Çalışmalarda öğrenci başarısı ve kolektif yeterlik*

üzerinde odaklanılmıştır. Çünkü kolektif yeterlik, değişim için uysal bir okul özelliğidir (Akt. Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, 428).

Kolektif yeterlik anlayışının merkezi bireylerin yaşamları üzerinde kontrol sağlamak için çaba becerilerindeki inanç veya öz-yeterlikleridir (Goddard, Hoy ve Hoy, 2000, s. 481-482).



Şekil 11. Öğretmen Yeterliği Modeli Döngüsü (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998, 228).

Bu model-döngü doğrudan yeterlik inançları ve yansımalarıdır. Bandura'nın dört kaynağını temel alarak öğretmenlerin, öğretim vazifesini uygulamalarındaki yetenekleri ile ilgili bağlamsal- özel kararları vermek için onların deneyimlerini işleme tabi tuttuğu yoldur (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998, s. 228). Bu organizasyon temelinde iki tane ana noktaya dayanmaktadır. Öğretmen görevi ve öğretmenin yeterliğidir. Her ikisinin düzenli bir biçimde oluşumu öğrencinin öğrenmesinde başarı getirmektedir (Goddard, Hoy ve Hoy, 2000, s. 486).

Kolektif yeterlik, öğretmen öz-yeterlik konseptinin bir grup örneğidir (McGuigan, 2005, s. 38). Beklenen sonuca yerleştirilen değer ile sonucun koşullanma değerini karşılaştırır. Sosyal bilişsel teori insandaki, sosyal biliş ile ilişkilendirilir;

inançlar, davranış, motivasyon ve öğrenme ile koşullandırılarak anlama için bir yapı sağlar. Sosyal öğrenmede öğretmenin de öğrencilerini cesaretlendiren, işbirliğine yönelten, öğrencilerin açık ve özgürce fikirlerini ifade edebildiği ortamlar oluşturabilen yönlendirici bir role sahip olması gerekir (İlleez, 2006, s. 51). Öz yeterlik bireylerin kendilerini nasıl algıladıklarına odaklanırken; kolektif yeterlik var olan gruptaki tüm bireylerin yeterliği üzerine oluşturulmaktadır (Kurt, 2012, s. 204). Öz yeterlik ve kolektif yeterliğin karşılaştırılması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterliğin Karşılaştırılması

Öz Yeterlik	Kolektif yeterlik
Bireyin başarıya ulaşması için bireysel bir inançtır.	Grubu oluşturan tüm bireylerin oluşturdukları performans güçlerine ilişkin olarak paylaşılan algıları içerir.
Kendi yeteneklerini algılama inancıdır.	Birleşik yetenek inancıdır.
Tutumlar bireysel bir biçimde oluşur.	Grup düzeyinde ortaya çıkan bir tutumdur.
Kişinin belirli bir iş yapabilme yeteneğine ilişkin inancıdır.	Grubun birlikte belirli bir iş yapabilme yeteneğine ilişkin inancıdır.
Bireysel algılardır.	Sosyal algılardır
Bireysel kendi performansı ve buna ilişkin algıları ile ilişkilidir.	Etkileşimli, eşgüdümlü ve sinerjik sosyal dinamikleri kapsar.

(Kurt, 2012, s. 204).

Tabloda da görüldüğü gibi kolektif yeterlik aslında öz yeterlikten tamamen bağımsız değildir ancak öz yeterlik daha çok bireysellik üzerine kuruluyken; kolektif yeterlik grubun birlikte oluşturduğu dinamik üzerine kuruludur. Oluşturulan sonuçlar bir paylaşımın ürünüdür (Kurt, 2012, s. 204).

Fakülte yeterliği hakkındaki bu algıları, okulun algısal kolektif yeterliğini yansıtmaktadır. Yani algısal kolektif yeterlik, öğretmenlerin bir bütün olarak okulun öğrenciler üstünde pozitif etki yaratmak için gerekli eylemleri yürütebileceğini ve organize edebileceğine dair düşüncelerdir. Kolektif yeterlik duyusuna sahip olan öğretim üyelerinin bulunduğu okulların geliştiğini ama kolektif yeterlikler hakkında şüphe duyan okulların ufak ilerleme kaydettiği veya geri gittiği bulunmuştur. Kısaca kolektif yeterliğin akademik olarak ne kadar iyi olduğuna önemli bir katkıda bulunduğunu ve hatta sosyo-ekonomik durumu ve diğer demografik özellikleri de

kontrol ettiğini de göstermiştir. Benzer olarak Smith ve Hoy (2007)'nin, Goddard (2000)'den aktardığına göre kolektif yeterlik ile öğrenci başarısı arasında olumlu ilişki bulunmuştur (Akt. Smith ve Hoy, 2007, s. 558).

2.2.3. Aileler ve Öğrencilerin Okula Güveni

Ailelerin ve öğrencilerin okula duydukları güven öğrenci başarısı ile ilgili üçüncü ve son özelliktir. Aileler ve öğrencilerdeki okula duyulan güvenin aynı kolektif yeterlik ve akademik vurgu gibi kolektif bir okul özelliği olduğuna vurgu yapmışlardır (Smith, 2008, s. 15). Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006)'nın, Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, (2001); Hoy ve Tschannen-Moran, (1999)'dan aktardığına göre, güven; öğretmeyi arttırıcı bir karakteristiği olan akademik iyimserliğin duyuşsal açısidır. İnsanlar başlangıçta bunların ayrı kavramlar olduğuna inansa da, faktör analizleri tutarlı bir şekilde onların ayırık olmadığını göstermektedir (Akt. Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 429).

Öğretmenlerin ve ailelerin okula duydukları güven, öğrenci başarısını arttırır (Kirby, 2009, s. 6). Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ne olursa olsun işbirlikli çalışmalarda özellikle ailelerin öğretim kadrosuna güveni, öğrenci başarısını arttırıcı güçlü yollardan biri olarak görülür (Henderson ve Mapp, 2002, s. 7). Öğretmenlerin, öğrencilerine ve ailelerine güvendiği bir okulda öğrenci başarısı pozitif olmaya yönelir (Kirby, 2009, s. 6).

Güvenin 3 aşaması; 1-Bina (şekillendirilmiş veya şekillendirilmemiş), 2-İstikrar (Güven zaten vardır), 3-Çözünme (Güven azalır) bu aşamalar ilişkilerin inişlerini, çıkışlarını karakterize eder (Rousseau, Sitkin, Burt ve Camerer, 1998, s. 396). Bunun yanı sıra güvenin yönleri bulunmaktadır. Aşağıda güvenin yönleri verilmiştir.

2.2.3.1. Güvenin Yönleri

2.2.3.1.1. Korunmasızlık Riski Gönüllülük

Baier (1986)'dan aktardığına göre önemli bir şey için birilerine güvenildiği zaman onlara karşı korunmasız kalınır (Akt. McGuigan, 2005, 59). İnsanların birbirleriyle bilgi paylaşması sonucunda güvenli ilişkiler yaratılır. Diğer bir ifadeyle

insanlar güvendiği bir ilişkiye, paylaşım girdikleri zaman diğer insanın kalbinin en iyi ilgisine sahip olmak için kendilerini riske atmaya gönüllüdürler (Kurz, 2006, 42). Luhmann'a göre güven tercihi içerisinde risk, bulunma ihtimali yüksek bir durumdur. Güven kendi içerisinde bazı riskleri içinde barındırırken eğer başka bir insana güven duymak istiyorsanız gönüllü olarak risk almışsınız demektir. Güvenin temel boyutu gönüllülüktür (Özbek, 2008, s. 2-3).

2.2.3.1.2. Yardımseverlik

Yardımseverlik, birinin iyi olması veya birinin bir şey için korunması ve zarar görmemesine dikkat etme, özen göstermedir (Akt. McGuigan, 2005, 60). İnsanlar korunmaya veya ilgi görme duygusuna ihtiyaç duyar, bu yüzden ilişkilere bağlılıkta yardımseverlik bir güven kaynağıdır. Özellikle öğretmenlik görevini üstlenen kişiler soğukkanlılıkla, cesaretle öğrencilerin kendini güvende hissedeceği ortamlar yaratmalıdır (Kurz, 2006, s. 43).

2.2.3.1.3. Güvenirlik

Güvenilir insanlar, emin olarak düşünülür. Ancak kendine güven, güvenli bir ilişkiyi meydana getirmez. İnsanlar kötü niyetli tahmin ettikleri kişilerle ilişkilerine başlarken o kişilere güven konusunda pozitif bakmazlar (Kurz, 2006, s. 43). Kelimeler ile eylemler arasındaki tutarlılık güvenirlidir (Mishra, 1996, s. 271).

2.2.3.1.4. Beceri

Öğretmenler, öğrencilere bilgi ve becerilerini vermede güvenilirlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerine doğru ve güvenilir bilgi verdiklerine inanırlar. Beceri-yeterlik, iyi niyet yeterli olmadığında güvenin bir görünüşü olarak ifade edilmektedir (Kurz, 2006, s. 43). İhtiyaç duyulan kişi, kendisinin bu ihtiyacı karşılayabilecek yeterlikte olduğunu düşünebilir. Ancak kişi bu beceriye sahip olmayabilir (McGuigan, 2005, s. 60).

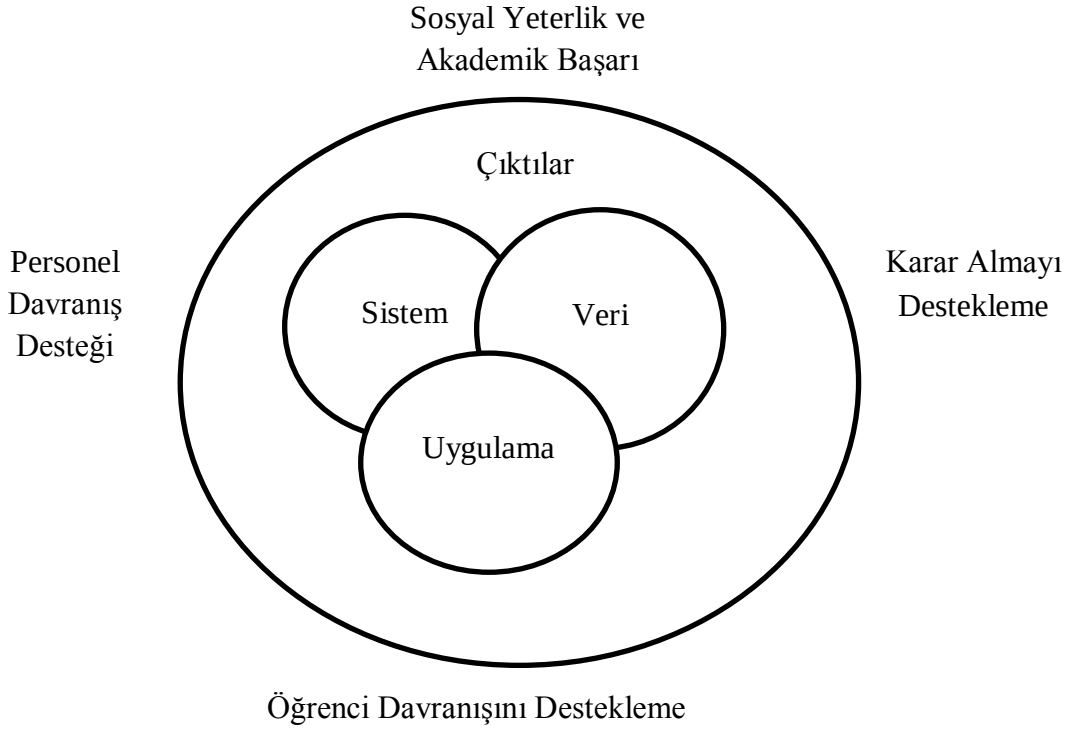
2.2.3.1.5. Dürüstlük

İlişkilerde güven, açık iletişime ve dürüstlük üzerine yapılandırılır. Eğer biri, gerçeği olduğu gibi değil de çarpıtarak sunarsa, onun pozitif bir ilişkinin inşa edilmesini kolaylaştırması beklenemez (Kurz, 2006, 43).

2.2.3.1.6. Açıklık (Açık Sözlülük)

Güvenli bir ilişkinin sağlanması ve insanların, diğer bireylerle sıkı bir bağ kurması için ilişkide açıklık ve şeffaflık olmalıdır. İnsanlar kendileri ile ilgili bilgi paylaşırken gönüllü ve istekli olmalıdırlar (Kurz, 2006, s. 43). McGuigan (2005)'in, Tschannen Moran ve Hoy (2000)'den aktardığına göre, karşılıklı güvene neden olan durum ise insanların diğer insanlara karşı korunmasızlığını açıkça sergilemesidir. Bu açıkça sergileyiş insanların birbirlerine karşı açık sözlü olmasını sağlar (McGuigan, 2005, s. 61).

İşbirliği ve güvenin, öğrencilerde etkili bir öğrenme gerçekleşmesine ve başarıya bir mantık dizisi olarak zemin hazırladığını ileri sürülmüştür. Başkalarına güvenme “insan öğrenmesinin temel bir yönüdür çünkü öğrenme işbirlikçi bir süreçtir ve güvensizlik o işbirliğini neredeyse imkânsız yapar” olarak ele almıştır (Hoy, Tarter, ve Hoy, 2006, s. 430). Güven, öğrenci başarısı için önemli bir unsurdur. Dezavantajlar ortadan kaldırıldığında güven ilişkileri öğrenci başarısı için önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Roger, Megan ve Wayne, 2001, s. 15).



Şekil 12. Okul Genelinde Olumlu davranışı Desteklemenin Dört Elementi (Chafouleas, Riley-Tillman ve Sugai, 2007, s. 13).

Olumlu davranışları desteklemek için okula güvenin önemi yukarıdaki dört elementte de görülmektedir. Öncelikle okul, üstüne düşen görevi yaparak gerekli görülen değişiklikleri gerçekleştirmeli ve çaba göstermelidir. Okullar bu uygulamalara ulaşmak için gerekli verileri toplayarak ileriye dönük değerlendirmeli yapmalıdır. Bu veriler nesnel şekilde toplanmalıdır. Buna destek olarak okul sosyal yeterlikler sağlanmasına ve öğrencinin akademik başarısına yardımcı olmalıdır. Okul ortamında öğrencilerin sosyal yeterlikleri geliştirilmelidir. Okulun ve personelin gelişimi için sürekli mesleki gelişim seminerleri, takım çalışması ve yerel veriler vasıtasıyla verimli ve etkin maksimum sonuçlar alınabilir.

2.3. İlgili Araştırmalar

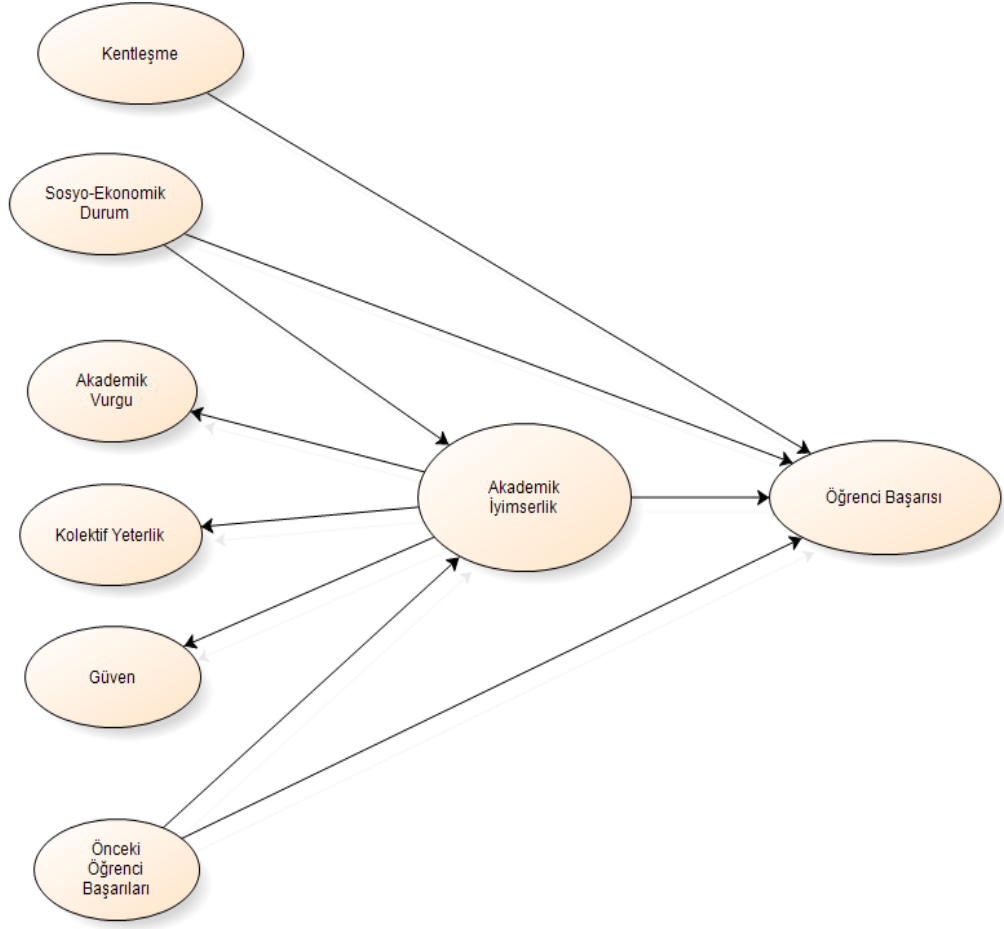
2.3.1. Akademik İyimserlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bandura (1993, s. 143), araştırmasında, düşük sosyo- ekonomik durumları olmasına karşın akademik okul performansları ile kolektif yeterlik hissi arasındaki ilişkiyi göstermiştir. Araştırmada, kolektif yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiş ve .34 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada, önceki akademik başarıları da .32 düzeyinde kolektif yeterlik ile ilişkili çıkmıştır. Sonuçta öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde bu çalışmada kolektif yeterlik ile sosyo-ekonomik düzeyler arasındaki ilişki ortaya çıkmıştır.

Akademik iyimserlik kavramıyla ilgili ön plana çıkan Goddard, Hoy ve Hoy, (2000, s. 503), şehirdeki ilköğretim okullarında, okul başarısını arttırmada kolektif yeterlik rolünü araştırmışlardır. Onların hipotezleri, kolektif yeterlik algısının matematik ve okuma derslerinde öğrenci başarısını arttırdığıdır. Sosyo-ekonomik durumlar kontrol altına alınıp ve hiyerarşik doğrusal model kullanıldıktan sonra onlar, şehir ilköğretim okullarında kolektif yeterlik ile öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Benzer şekilde liselerde çalışılan bir araştırmada da, sosyo-ekonomik durumu kontrol altına alındıktan sonra öğrenci başarısı ile kolektif yeterlik arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Kurulan yol analizi incelendiğinde de matematik başarısı ile kolektif yeterlik arasındaki ilişki yüksektir (Hoy, Sweetland ve Smith, 2002, s. 84-85).

Hoy, Tarter ve Hoy (2006), “Academic optimism of schools: A force for student achievement” adlı çalışmada, aşağıdaki şekilde gösterilen teorik model kurulmuştur.



Şekil 13. Akademik İyimserlik ve Okul Başarısının Teorik Modeli (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, 438)

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre, önceki öğrenci başarıları ile öğrenci başarıları arasında doğrudan bir ilişki tanımlanmış ve bu değer (.44) bulunmuştur. Akademik iyimserlik aracı değişken olduğu zaman ise öğrenci başarısı ile öğrencinin önceki başarıları arasında (.52) ilişki bulunmuştur. Akademik iyimserlik ile öğrenci başarıları arasında (.27) doğrudan bir ilişki bulunmuştur. Sosyo-ekonomik faktörleri kontrol ettikten sonra, öğrenci ve ailelerde okula duyulan güvenle öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 430).

Akademik iyimserlik konusunda yürütülen diğer bir araştırma da, Goddard, LoGerfo, ve Hoy'un (2004) araştırmasıdır. Araştırmada, yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla kolektif yeterliğin az öğrenci kaydını; SES, okul büyüklüğü ya da önceki

başarıları dikkate almayan okuma, yazma ve sosyal çalışmaların da öğrenci başarısını açıkladığını ortaya konulmuştur (Goddard, Logerfo ve Hoy, 2004, s. 417-418).

Pozitif psikoloji bağlamında akademik iyimserliğin alt boyutlarına yönelik olarak, Goddard, Sweetland ve Hoy, (2000, 490) ve Tschannen-Moran'ın (2000, 326-327) yürüttüğü araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenci, sosyo-ekonomik durumları kontrol altına alındığında bile güvenin öğrenci başarısının kuvvetli bir yordayıcısı olabildiği görülmüştür.

Konuyla ilgili literatürde yer alan diğer bir araştırmaya göre, öğretmen, öğrenci ve aileler arasındaki ilişki de sadece risk alma ile ilgili değildir, aynı zamanda onların çabaları ve sebatları ile ilgilidir. Öğretmenlerin yeterlik inançları güvensizlik ortamına engel olabilir. Kentlerdeki ve bazı yoksulluğun dezavantajlarının ortadan kaldırıldığı okullar için okula duyulan güven ilişkilerinin gelişmesinin arttırılması öğrenci başarısında kritik bir öneme sahiptir. Kentsel okullarda okuyan birçok öğrencinin başarısı güveni engelleyen bu unsurların ortadan kaldırılmasında görülüyor (Roger, Megan ve Wayne, 2001, s. 15).

Bryk ve Schneider (2002)'in araştırmaları, okul gelişim prodüktörlerinin incelendiği bir çalışmadır. Bu çalışma Chicago'daki 12 ilkokul üzerinde 3 yıl süren bir çalışmaydı. Hiyerarşik lineer modelleme, anket ve başarı verisi kullanarak, Bryk ve Schneider okulun gelişmesinde; okula duyulan güvenin en önemli kaynak olduğunu ortaya koydular. Bir bütün olarak çalışma, öğrencilerin ve ailelerin okula duyduğu güvenin öğrencilerin öğrenmesinde belirgin kazanımlar sağladığı ve zayıf güven ilişkilerine sahip okulların hiçbir ilerleme göstermemesinin de öğrenciler ve ailelerdeki okul güveninin olmamasından kaynaklandığı, sonucuna vardılar (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 430).

Hoy, Hoy ve Kurz (2008) "Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct" adlı çalışmalarında iki açıdan araştırma yapmışlardır: Birincisi, akademik iyimserlik yapısının tanımlanması ve kolektif okul düzeyinde öğretmen özelliklerinin ölçülüp ölçülmediği konusu bir diğeri ise, akademik iyimserliğin belirleyicilerinden olan, öğretmen inançları ve pratikleri tanımlamalarıdır. Sonuç olarak akademik iyimserliğin genel yapı anahtar elemanları; yeterlik, güven ve akademik vurgudur. 4 öğretmen değişkeni belirlenmiştir: İyimserlik eğilimi, hümanistik

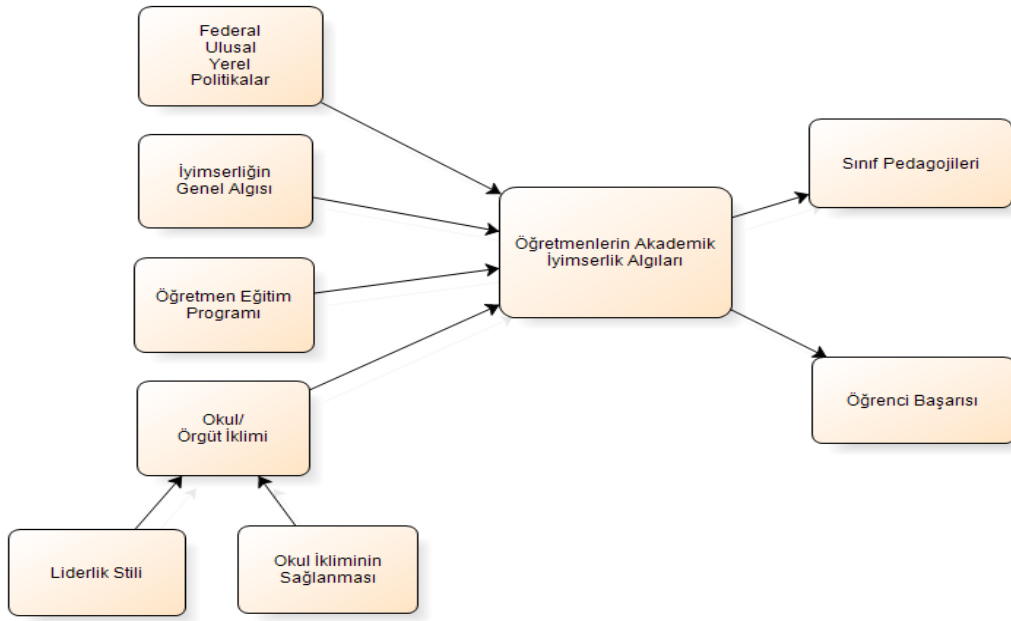
sınıf yönetimi, öğrenci merkezli öğretim ve öğretmenin vatandaşlık davranışıdır. Bu dört değişken basit korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi ile desteklenmiştir. Bu dört değişken de akademik iyimserliğe dayanır.

Reeves (2010) “Academic optimism and organizational climate: an elementary school effectiveness test of two measures” adlı araştırmasının amacı, okul etkililiği ile ilgili iyimserlik ve örgütsel iklim arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Alabama’nın kuzey yarısındaki 67 okuldaki ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Öğretmenlerine, akademik iyimserlik, örgüt iklimi indeksi ve okul etkililiğini ölçen anketler uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda genel etkililikte akademik iyimserlik belirli ve güçlü bir faktör olarak tespit edilmiştir.

Akademik iyimserlik üzerinde yürütülen bir araştırma da, Kirby (2009)’nin “Academic optimism and community engagement in urban elementary schools” adlı araştırmasıdır. Bu araştırma, 35 kent okulunda yapılmıştır. Toplumsal katılım ile akademik iyimserlik, akademik iyimserlik ve akademik iyimserliğin üç boyutu arasında, akademik iyimserlik ve öğrenci başarıları arasında önemli bir ilişki bulunmuştur.

Konuyla ilgili olarak, Nelson (2012)’un “The relationship between academic optimism and academic achievement in middle schools in Mississippi” adlı araştırmasının amacı Mississippi’deki ortaokulların akademik iyimserlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla yönetici ve öğretmenler üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile öğrenci başarıları arasında pozitif yönde önemli bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak yöneticilerin akademik iyimserlikleri ile başarıları arasında ilişki çıkmamıştır. Yöneticilerin akademik iyimserlikleri, öğretmenlerin akademik iyimserliklerinden daha yüksek bulunmuştur.

Kurz (2006) “The relationship between teachers’ sense of academic optimism and commitment to the profession” adlı çalışmada araştırmacılarına önerilerinde şu modelleri sunmuştur;

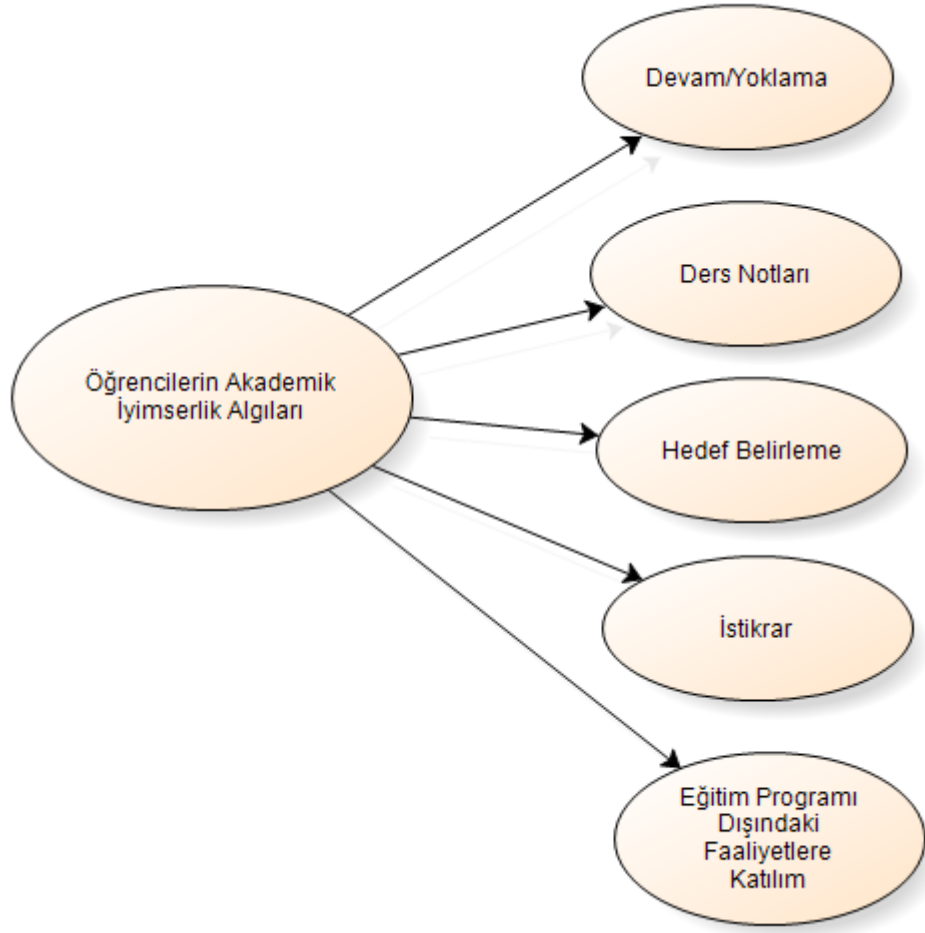


Şekil 14. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algılarına Yönelik Model Önerisi 1 (Kurz, 2006, 126).

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılamaları araştırmalarına rehberlik etmesi için bir model sunulmuştur. Okul iklimi, öğretmen eğitim programı, iyimserliğin genel algısı, yerel politikalar ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki önerilmektedir.

Okulda sosyo-ekonomik durum kontrol altına alındığında, öğrenci başarısını açıklamada akademik vurgunun önemi üzerine çalışılmıştır. Bu çalışmada da akademik vurgunun yanı sıra öğretimsel liderlik etkisi de incelenmiştir. Akademik vurgu öğrenci başarısını (matematik, okuma) açıklamada öğretimsel liderlikten daha önemli bir değişken olarak vurgulanmıştır. Öğretimsel liderlik aslında akademik vurgunun aracılığıyla dolaylı olarak akademik başarıda etkilidir (Alig-Mielcarek, 2005, s. 45-46).

Farklı metodolojik yaklaşımlar ve okul düzeylerine bağlı olmaksızın sonuçlar tutarlıdır. Çeşitli türlerde analiz teknikleri kullanıldı. Regresyon, yapısal eşitlik modeli veya hiyerarşik doğrusal model ve sosyo-ekonomik durum, önceki başarı ve diğer demografik özellikler kontrol altına alındıktan sonra ilk, orta ve ikinci kademe öğrenci başarısını açıklamada akademik vurgunun anahtar bir değişken olduğu görülmüştür (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, 427).



Şekil 15. Öğrencilerin Akademik iyimserlik Algılarına Yönelik Model Önerisi 2

Öğrencilerin akademik iyimserlik algılamaları araştırmalarına rehberlik etmesi için bir model sunulmuştur. Hedef belirleme, istikrar, eğitim programı dışındaki faaliyetlere katılım, ders notları, devam ve yoklama gibi değişkenlerle öğrencilerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki incelenebilir önerilerinde bulunmuşlardır (Kurz, 2006, 127).

Türkiye’de yürütülen Çoban (2010)’ın “Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki” adlı çalışmasının amacı, okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın sonucunda okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde bir ilişki görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından, akademik iyimserlik, alt boyutları ve örgütsel bağlılıkla ilgili

öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik iyimserlikleri, tüm alt boyutlarda ve örgütsel bağlılıkta çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılık göstermiştir.

Akademik iyimserlik kavramıyla ilgili olarak Türkiye’de gerçekleştirilen bir araştırma da Yıldız (2011) tarafından yürütülmüştür. “Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanabilirliğinin incelenmesi” adlı bu çalışmanın amacı, akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanabilirliğini incelemektir. Araştırmanın sonucunda yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinde kuramsal üç boyutlu yapıya uygun veriler elde edilememiştir.

Sarı Cenk (2008), “Ergenlerde anne baba tutumları, cinsiyet ve akademik başarının iyimserlik ile ilişkisi” adlı çalışmasını, 14-18 yaş arasındaki ergenler üzerinde yapmıştır. Amacı ergenlerin iyimserlik düzeyleri ile algıladıkları anne baba tutumları, cinsiyet ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın sonucunda ergenlerin iyimserlik düzeyleri ile anne baba tutumları ve akademik başarıları arasında ilişki çıkmıştır. Akademik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin iyimserlik düzeylerinin akademik düzeyi düşük olan öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır olduğu görülmüştür.

Eren (2012)’in “Prospective teachers’ future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism” adlı çalışmasının amacı, öğretmen adaylarının mesleki öğretim planları ve gelecek zaman perspektifleri ile akademik iyimserliğin aracı rolünü incelemektir. 396 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda gelecek zaman perspektifleri ve planlama çabaları, planlı kalıcılık ve mesleki gelişim beklentileri ile akademik iyimserlik arasında önemli ve tam bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Moghari, Lavasani, Bagherian ve Afshari (2011) “Relationship between perceived teacher's academic optimism and English achievement: Role of self-efficacy” adlı çalışmanın amacı İngilizce dili öz-yeterlik aracı rolüne dayalı olarak İngilizce dil kursundaki akademik başarıları ile akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. 741 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre akademik iyimserliğin iki faktörü; akademik vurgu ve güven boyutu İngilizce dili öz-yeterliliği üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir. Akademik vurgu, öz-yeterlik ve güven boyutu ise İngilizce dili akademik başarısını öz-yeterlik vasıtasıyla dolaylı olarak etkilemektedir.

2.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Yapılandırmacı yaklaşım, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığının 2004 yılında gerçekleştirdiği ilköğretim eğitim programları değişimi ile eğitim sisteminin bir parçası haline gelmiştir. Bu tarihten sonra dahil olan yapılandırmacılık eğitimcilerin ilgisini daha fazla çekmiştir. Bunun sonucunda da konuyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Burada Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yabancı ve yerli çalışmalardan seçilen birtakım örnek araştırmalara yer verilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım üzerine Demir, Önen ve Şahin (2013), “Fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma” adlı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, 2011-2012 öğretim yılında fen bilgisi öğretiminde okuyan 53 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, özyeterlilik inançları için görüşme tekniği uygulanmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamaları için ise, Evrekli, Şaşmaz Ören, İnel (2010) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyledir: Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %54.7’si Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik bilgi düzeylerini ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme konusunda kendilerini yeterli gördükleri; buna karşın öğretmen adaylarının %45.3’ü kendilerini her iki durum için “kısmen yeterli” hissettikleri belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının yarısının kendilerini “kısmen yeterli” görüyor olmasının; öğrenme-öğretme sürecindeki verimliliği de etkileyeceği değerlendirilmiştir.

Yussof, Jamian, Roslan vd. (2012) tarafından yürütülen, “Enhancing reading comprehension through cognitive and graphic strategies: a constructivism approach” adlı araştırmanın amacı, yapılandırmacı bir yaklaşım olan grafik ve bilişsel stratejisinin okuduğunu anlamayı arttırıp arttırmadığını belirlemektir. Araştırma, deneysel bir çalışma şeklinde yapılmıştır. Toplam 90 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, bir deney ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. 45 kişilik deney grubuna Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı grafik ve bilişsel strateji uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise geleneksel yaklaşım uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deney grubu, kontrol grubuna göre okuduğunu anlama yönünden anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırma deney grubu lehine sonuçlanmıştır.

Baş (2012)'ın "İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi" adlı araştırması, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan toplam 12 ilköğretim okulunda 346 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin Yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarının cinsiyete ve öğrenim görülen sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Yapılandırmacılığın bir versiyonu olan sosyal yapılandırmacılıkla ilgili olarak, Liu ve Chen (2010)'ın, "Evolution of Constructivism" adlı araştırmasında Yapılandırmacı yaklaşımın oluşumu özetlenmiştir. Bu çalışmada, Vygotsky'in algısı sosyal yapılandırmacı yaklaşımın odak noktası olmuştur. Araştırmaya göre, öğrenme kuramını anlamak için oluşum ile ilgili genel bir fikre sahip olmak gerekmektedir. Bu çalışma da bunu amaçlamıştır. Vygotsy, Bruner ve Piaget gibi eğitimciler, öğrenme çevresini organize ederek öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşımı oluşturmuşlardır. Yapılandırmacı yaklaşımın 2 ana perspektifi vardır. Birincisi sosyal yapılandırmacı yaklaşım, ikincisi ise bilişsel yapılandırmacı yaklaşımdır.

Kurtdele Fidan (2010)'ın yürüttüğü "Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili Örneği)" adlı araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretimde planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu Afyonkarahisar ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 390 sınıf öğretmenidir. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olduğu belirtilmiştir.

Gürdal Dursin (2010) tarafından yürütülen, "Görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşım ve öğretmen görüşleri" adlı araştırma, betimsel özellik taşıyan nitel bir çalışmadır. 24 öğretmen ile görüşülen çalışmada, öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımla dersin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiğini, özgür ve rahat düşünerek daha aktif olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin sorun olarak nitelendirdikleri durum ise yeni ilköğretim programı hakkında yetersiz bilgi sahibi olmaları ve eğitim eksikleri olarak belirlenmiştir.

Hançer ve Yalçın (2009) tarafından yürütülen, “Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi” adlı araştırmanın amacı, ilköğretimde öğrenim gören öğrencilerin, fen ve teknolojiye yönelik akademik başarılarının ve öğrenmedeki kalıcılığın artırılması ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğretim yönteminin, öğretmen merkezli (düz anlatım, soru cevap ve gösteri) yöntemlere göre etkililiğinin ortaya konulmasıdır. Deneysel olarak yürütülen bu çalışma, 2004–2005 öğretim yılı I. Yarıyılında Ankara Yasemin Karakaya ilköğretim Okulu yedinci sınıfında okuyan 29’u deney, 29’u kontrol grubundan olmak üzere toplam 58 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda bilgisayar destekli öğretim yönteminin, öğretmen merkezli yöntemlere göre, akademik başarı ve öğrenmedeki kalıcılığı arttırmada daha etkili olduğu bulunmuştur.

Özenç (2009) “Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin incelenmesi” adlı araştırmasının amacı, sınıf öğretmenlerinin Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Kadıköy, Maltepe, Kartal ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapan ve random yoluyla seçilen 281 sınıf öğretmenidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çıkan sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin, kendilerini Yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli gördüklerini, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ise Yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini daha yeterli gördüklerini göstermektedir.

Sağlıker (2009), “Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak kütle çekim kanunu konusunda hazırlanan ders yazılımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi” adlı araştırmasının amacı, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak hazırlanan ders yazılımının kullanıldığı bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile düz anlatım ve soru cevaba dayalı geleneksel sınıf yönteminin kullanıldığı grupları karşılaştırarak, uygulanan yöntemlerin kütle çekimi kanunu konusundaki akademik başarıya etkisini belirlemektir. Çalışma, deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubu Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2. sınıfta öğrenim gören toplam 53 öğrencidir. Araştırmanın sonucunda deney grubu lehine akademik başarı yüksek çıkmıştır.

Ünal ve Çelikkaya (2009) “Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5.Sınıf Örneği)” adlı araştırma, 2007-2008 öğretim yılında Erzurum ili Aşkale ilçesinde 41 öğrenci üzerinde yürütülen deneysel bir çalışmadır. Çalışmanın sonucunda Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işlenen sosyal bilgiler öğretimi dersi yönünde sitatiksel anlamda farklılık çıkmıştır. Geleneksel öğretime göre Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin başarısını arttırmaktadır. Aynı şekilde bu durum kalıcılık için de geçerli olacak şekilde bir sonuç saptanmıştır.

Erdamar (Koç) ve Demirel (2008)’in “Yapılandırmacı öğrenme ortamının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünleri üzerine etkisi” adlı araştırmalarının amacı, Yapılandırmacı öğrenme ortamının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği Bölümünden 89 öğrenci deney, 91 öğrenci kontrol grubu şeklindedir. 14 hafta süren uygulamada kontrol grubunda geleneksel öğrenme yaklaşımı, deney grubunda ise Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada, Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme sınıflarındaki öğrencilerin üst düzey öğrenme erişimi ve kalıcılık puanları ile problem çözme becerisi erişimi puanları arasında Yapılandırmacı sınıflar yönünde anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç da, öğrenci merkezli derslerde öğrencilerin daha istekli olduklarıdır. Öğrencilerin işbirliğine dayalı olarak ders işlemesi, birbirlerine olan saygı ve güvenleri artmıştır.

Damlapınar (2008), “İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi” adlı araştırmasının amacı, ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve öğretim stratejileri, teknoloji, değerlendirme, öğretmen-öğrenci ilişkisi ile ilgili süreçleri uygulama düzeylerini ve bu yaklaşıma karşı tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, Konya ili Ilgın İlçesinde resmi okullarda görevli İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinden 13, ilköğretim okulundan 51 öğretmendir. Çalışmada bu öğretmenler ile yüz yüze görüşmeye dayalı anket tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin Yapılandırmacı yaklaşımı benimsediği ancak uygulamada yeterli düzeyde görülmediği anlaşılmaktadır.

Pektaş (2008) “Biyoloji öğretiminde Yapılandırmacı yaklaşımın ve bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi” adlı araştırmasının amacı, fen

bilgisi öğretmenliği alanında eğitim gören öğretmen adaylarının Yapılandırmacı ve bilgisayar destekli öğretim yaklaşımını geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırarak boşaltım ve sindirim sistemi konularında başarı ve tutumlarına etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim dalında 3. Sınıfta öğrenim gören 87 öğrenci oluşturmuştur. Deneysel bir araştırma olan bu çalışma sonucunda kontrol ve deney gruplarının biyoloji başarı son test ortalama puanları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Berkant (2007), “Dokuzuncu sınıf biyoloji dersinde yapıcı öğrenme temelli hazırlanan anlamlı nedensel düşünmeye dayalı öğretimin öğrencilerin anlamlı nedensel düşüncelerine, akademik başarılarına, kalıcılığa ve günlük yaşam davranışlarına etkisi” adlı araştırma yürütmüştür. Bu araştırmanın amacı, dokuzuncu sınıf biyoloji dersinde yapıcı öğrenme temelli anlamlı nedensel düşünmeye dayalı öğretimin öğrencilerin anlamlı nedensel düşüncelerine, akademik başarılarına, kalıcılığa ve günlük yaşamdaki davranışlarına etkisini ortaya çıkarmaktır. Deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubu, yedi haftalık bir sürede Adana İli Seyhan İlçesi’nde bulunan bir genel lisenin süper lise dokuzuncu sınıf öğrencileri üzerinde Ekoloji ünitesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, anlamlı nedensel düşünmeye dayalı öğretimin geleneksel öğretime karşı öğrencilerin biyoloji akademik başarıları ve anlamlı nedensel düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonucu belirtilmiştir.

Çetin ve Günay (2007)’ın, “Fen öğretiminde yapılandırmacılık kuramının öğrencilerin başarılarına ve bilgiyi yapılandırmalarına olan etkisi” adlı araştırmaları deneysel bir çalışmadır. Çalışma grubu 6.sınıf fen bilgisi dersini alan öğrencilerdir. Deney grubunda ilköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde yer alan “Vücudumuzda Neler var? Çevremizi Nasıl Algılıyoruz?” ünitesi, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak grup çalışmaları ve çeşitli aktif öğrenme yöntemleri ile işlenmiştir. Her iki grubun da son test puan ortalamalarına göre başarı testinden aldığı puanlar karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel anlamda farklılık çıkmıştır. Aynı şekilde iki gruptaki altışar öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucunda deney grubu öğrencilerinin bilgiyi yapılandırma ve sorulara doğru yanıt verme durumlarının kontrol grubuna göre, daha yüksek olduğu söylenebilir sonucu belirtilmiştir.

Burada birkaç örneği verilen yapılandırmacılık üzerine yürütülen araştırmaların ortak özelliği, bu yaklaşımın daha çok sınıftaki öğretim etkinlikleri bağlamında öğrenenlerin akademik başarılarına etkisinin araştırılmış olmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenenlerin akademik başarılarını artırdığı şeklindeki literatür iddiası göz önüne alındığında, sözü geçen çalışmaların bu özelliği anlaşılabilir. Ancak yapılandırmacı yaklaşım, çok boyutlu ve karmaşık bir yaklaşımdır. Literatürde de birçok yapılandırmacılık türünden söz edilmektedir. Bundan başka yapılandırmacılık ile birlikte gündeme gelen ve öğrenenlerin akademik başarılarını arttırdığı iddia edilen akademik iyimserlik gibi başka kavramlarda vardır. Bu nedenle akademik iyimserlik ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerinin ilişkisi merak konusudur. Literatürde bununla ilgili doğrudan bir araştırma bulunmaması, amacı, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek olan bu araştırmanın gerekliliğini daha da artırmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın literatüre katkı sağlaması beklenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modeli ile ilgili olarak, Fraenkel, Wallen, ve Hyun (2012, s. 15-16) açıklamaları şu şekildedir: “Eğitim araştırmacıları, daha fazla durum ve olayı anlatmak için olası ilişkileri bilmek istemektedirler. Olası ilişkiler var ise; bu ilişkiler, olayları eksiksiz anlamak için ve öngörülerini yapmayı sağladığından elverişlidir. İlişkileri ortaya çıkaran araştırmalara ilişkisel araştırma modeli denir. Bağlantılı ve nedensel karşılaştırma metodolojileri birer ilişkisel araştırma modelidir. Bu paralelde, “sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasında ilişki”nin var olup olmadığını belirlemek amaçlı yürütülen bu araştırma, için ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır.

Bu araştırmada, akademik iyimserlik (okul formu) ile Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için bağlantılı metodoloji kullanılmıştır. Akademik iyimserlik ve Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri ile değişkenler arasındaki karşılaştırmalarda başvurulan yöntem ise, nedensel karşılaştırma metodolojisidir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmalarda evren, araştırma sonuçlarını genellemek için benzeşik veya ortak özelliklerdeki elemanları içeren bir bütündür. Karasar (2005)’in, Smith (1975)’ten aktardığına göre, genel evren; daha soyut ve ulaşılması zor olan bir bütündür (Karasar, 2005, s. 110).

Bu çalışmada da genel evren tüm Türkiye’deki resmi ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Türkiye’de 2011-2012 eğitim-öğretim yılı itibarıyla toplam 515 852 ilköğretim öğretmeni yapmaktadır (MEB, 2011-2012, s. 66). Bu evrene

ulaşmak oldukça zor olduğundan, araştırmada, ulaşılabilir bir bütüne ulaşmak için çalışma grubu seçilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde elverişlilik örneği kullanılmıştır. Bunun nedeni, seçkisiz ve sistematik çalışma grubunun seçilmesi zor olan durumlarda elverişlilik örneği seçilmesinin önerilmesidir. Elverişlilik örneğinde mevcut olan kişilerden veya ulaşılabilir olan kişilerden hareketle çalışma grubu tayin edilir. Bu da araştırmacıya ulaşılması zor çalışma grupları için bariz kolaylık sağlamaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 99-100).

Çalışma grubu belirlenirken Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden yola çıkılarak; Doğu Anadolu, İç Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bir alt boyut; Marmara, Ege, Akdeniz ve Karadeniz ise bir diğer alt boyut olacak şekilde iki alt boyut altında incelenmiştir. Bunun sebebi varyansların eşit dağılımını sağlamaktır. Çalışma grubu oluşturulurken ulaşılabilirlik esas alınarak; her bölgeden bir il esas alınmıştır. Bu iller araştırmacının öğretmenlere ulaşılabilirliği dikkate alınarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun dağılımına ilişkin sayısal veriler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Çalışma grubunun iki boyuta ayrılmasından sonra, her alt gruptan 315'er erişilebilir kişi belirlenmiştir. Bu iki alt boyut varyansların eşitlenmesi amacıyla yapılmıştır. Böylece 630 kişilik çalışma grubu oluşturularak örneklemin evreni temsili sağlanmıştır. Çalışma grubunda, 1. Grupta Trabzon, Tekirdağ ve Kahramanmaraş illerinden 90 öğretmene, Muğla ilinden 45 öğretmene ulaşılmıştır. 2. Grupta ise Mardin, Konya ve Malatya illerinden 105 öğretmene ulaşılmıştır.

Tablo 5. Çalışma Grubunun Bölgeler ve Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Alt Boyut	Coğrafi Bölge Birimi	İller	İlköğretim Öğretmen Sayısı	Çalışma Grubu
1. Grup	Marmara	Tekirdağ	4 430	315
	Karadeniz	Trabzon	6069	
	Ege	Muğla	5 901	
	Akdeniz	Kahramanmaraş	8 476	
Seçilen İllerdeki Toplam Öğretmen Sayısı (1.Grup)			24876	
2.Grup	Güneydoğu Anadolu	Mardin	6 891	315
	İç Anadolu	Konya	15 920	
	Doğu Anadolu	Malatya	6 392	
Seçilen İllerdeki Toplam Öğretmen Sayısı (2.Grup)			29203	
Türkiye			515 852	630

Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin çeşitli kişisel bilgilerine göre dağılımları aşağıda tablolarla gösterilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin dağılımları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmelerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	298	47
Erkek	332	53
Toplam	630	100

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 298’i kadın % 47 oranında; 332’si erkek %53 oranında bulunmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin eğitim-öğretim verdikleri sınıf düzeyine göre dağılımları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Verdikleri Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

Sınıf	Frekans	Yüzde
1	128	20.3
2	146	23.2
3	134	21.3
4	117	18.6
5	105	16.7
Toplam	630	100

Öğretmenlerin eğitim-öğretim verdikleri sınıf düzeyi 1.sınıf olanlar 128 kişi %17 oranında, 2. Sınıf düzeyinde olanlar 146 kişi %23 oranında, 3. Sınıf düzeyinde olanlar 134 kişi %21 oranında, 4.sınıf düzeyinde olanlar 117 kişi %19 oranında, 5. Sınıf düzeyinde olanlar 105 kişi %17 oranında yer almaktadır.

Öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkenine göre dağılımları tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 8. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Dağılımları

Sınıf Mevcudu	Frekans	Yüzde
20'den az	92	14.6
21-35	366	58.1
36 ve üzeri	172	27.3
Toplam	630	100

Öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkenlerine göre 20'den az olan 92 kişi %14.6 oranında; 21-35 arası olanlar 366 kişi %58.1 oranında; 36 ve üzeri arası olanlar 172 kişi %27.3 oranında bulunmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

Yaş	Frekans	Yüzde
20-30	135	21.4
31-41	180	28.6
42-52	230	36.5
53 ve üzeri	85	13.5
Toplam	630	100

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımlarında 20-30 yaş 135 kişi % 21 oranında; 31-41 yaş 180 kişi % 29 oranında; 42-52 yaş 230 kişi % 37 oranında; 53 ve üzeri 85 kişi % 13 oranında yer almıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin elde edilebilmesi için Akademik İyimserlik ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği kullanılmıştır. Bunun için öncelikle, Akademik iyimserlik ve Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeklerinin kullanımı için e-posta yoluyla ölçeklerin sahipleri ile iletişim kurulmuştur. Ölçeklere ilişkin gerekli izinler alınmıştır. Ölçeklerle ilgili gerekli izin belgeleri Ek2’de verilmiştir. Akademik iyimserlik ölçeğinin farklı bir dile çevrilmesi çeviri işlemi alanında uzman kişiler tarafından yapılmıştır. Ölçek İngiliz dili ve edebiyatı bölümünde görev yapan öğretim elemanlarına çevrildikten sonra İngiliz dili ve edebiyatı mezunu, eğitim programları ve öğretim anabilim dalında uzman bir öğretim üyesine kontrol ettirilerek, ölçek Türkçeye çevrildikten sonra tekrar orijinal haline çevrilerek iki form arasındaki tutarlık incelenmiştir. Akademik iyimserlik ölçeği okul formu alanında uzman kişiler tarafından kontrol ettirilmiş ölçek maddeleri belirlenmiştir. Akademik iyimserlik ölçeği okul formu, üç bölümden oluşmaktadır: Kolektif yeterlilik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçekler Ek 1’de verilmiştir. Akademik iyimserlik ölçeği okul formunun orijinal halinde kolektif yeterlik için 12 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12), güven için 10 madde (13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22), akademik vurgu için 8 madde (23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30) bulunmaktadır. Akademik iyimserlik ölçeği okul

formunda ters puanlanan maddeler ise kolektif yeterlik alt boyutu için 6 madde, (3, 4, 8, 9, 11, 12), güven alt boyutu ve kolektif yeterlik için ters puanlama yapılmamıştır. Akademik iyimserlik ölçeği likert şeklinde bir ölçektir. Akademik vurgu .83 cronbach alpha değeri bulunmuştur. Kolektif yeterlik .91 cronbach alpha değeridir. Aileler ve öğrencilerin okula güveni .94 cronbach alpha değeridir (Akt. Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, 434-435). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama Kasapoğlu (2010)' a aittir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama boyutu cronbach's alpha .95 bulunmuştur. Toplamda 36 maddeden oluşmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama bölümü için çalışma grubu dışında 110 sınıf öğretmeni ile geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmanın akademik iyimserlik ölçeği pilot uygulaması 2011-2012 eğitim- öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Elazığ il merkezinde görev yapan 242 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel işlemlerde elde edilen veriler ile analize giren veriler ne kadar nitelikli ise o kadar geçerli ve güvenirliği yüksek olacağından (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010), bu çalışmada da akademik iyimserlik ölçeği okul formuna ilişkin alınan veriler öncelikle verilerin hatasızlığına ilişkin olarak incelenmiştir.

Bu çerçevede, normallik için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenir. Değişkenler için önce verilerin normal dağılımı incelenmiştir. Normallik, çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesi ile elde edilecek z istatistiğinin $\alpha = .05$ için 1.96 ve $\alpha = .01$ için 2.58'den küçük çıkması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2011, 42; Erkuş, 2012). Ölçeğin çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesi ile elde edilecek z istatistiği sonuçları aşağıda verilmiştir. Analizlerde p değerinin .05'den büyük çıkması anlamlılık düzeyi için ölçeğin puanlarının normal dağılım gösterdiğinin ve aşırı sapma göstermediği şeklinde ifade eder. Normallik değerleri faktörler açısından incelenmiştir. Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) değerleri verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ifade eder (Büyüköztürk, 2011, 42). Normallik, çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesi ile elde edilecek z istatistiğinin .05 anlamlılık düzeyinde

+1,96 ve -1,96 değerleri arasında ise veriler normale yakındır denilebilir. Bu değerlerin pozitif çıkması verilerin sağa çarpık, negatif çıkması ise sola çarpık olduğunu gösterir. Basıklık (Kurtosis) normal dağılım eğrisinin ne kadar dik ve ya basık olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011, 42).

Tablo 10. Akademik İyimserlik Ölçeği Normal Dağılım Uygunluğuna İlişkin Analizler

Normallik Testi		Akademik İyimserlik	
Toplam Puan	İstatistik	S	
Ortalama	103.4959	.93184	
95% Alt Sınır	101.6603		
Üst Sınır	105.3315		
5% A.Ort.	103.6162		
Ortanca	102.5000		
Varyans	210.135		
Standart Sapma	14.49603		
Minimum	59.00		
Maksimum	144.00		
Dağılım	85.00		
Çeyrek Değerler Dağılımı	18.25		
Çarpıklık	-.036	.156	
Basıklık	.350	.312	

Bu çalışmada çarpıklık ve basıklık değerinin standart hatasına bölünmesi sonucu akademik iyimserlik ölçeği için +1,96 ve -1,96 değerleri arasında olup verilerin normale yakın olduğu söylenebilir. Bu değerlerin pozitif çıkması verilerin sağa çarpık, negatif çıkması ise sola çarpık olduğunu gösterir. Negatif değer aldığı için hafif sola çarpık olduğu söylenebilir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde verinin normal dağıldığı gözlemlenmiştir söylenebilir.

Dağılımın normalliği incelenirken normal dağılım eğrisinin çizdirildiği histogram, normal Q-Q grafiği kullanılır. Q-Q grafiğinde noktalar 45 derecelik doğru üzerinde ya da yakın bir konumda görünüyorsa normal dağılım uygunluğu var denilebilir (Büyüköztürk, 2011, 40). Bu çalışmada da Q-Q toplam puanları üzerinden yapılan işlemler sonucunda grafikte noktalar 45 dereceye yakın bir konumda gözüküyor durumda çıkmıştır. Bu durumda normal dağılım uygunluğu göstermektedir.

Normallik testi için başvuru olan diğ er bir test ise Kolmogorov-Smirnov (K-S) testidir. Çalışma grubu 50’ den büyük ise sayısı bu teste başvurulur. Eğer 50’den küçük ise Shapiro-Wilk testi kullanılır. Çalışma grubu bu çalışmada, 50’den büyük olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılmıştır. Analizlerde p değ erinin .05’den büyük çıkması bu anlamlılık düzeyi için ölçeğ in puanlarının normal dağılım gösterdiğ i ve aş ırı sapma göstermediğ i şeklinde ifade edilebilir. Normallik değ erleri faktörler açısından incelenmiştir (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 11. Akademik İyimserlik Ölçeğ i Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	Statistic	sd	p
Toplam Puan	.055	242	.077	.992	242	.175

Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda p değ erinin.05’den anlamlılık düzeyinde ölçeğ in test puanlarının normal dağılım gösterdiğ i görülmüştür. İstatistiksel (null) hipotez puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermediğ i şeklinde yorumlanabilir. Aş ırı bir sapma göstermediğ i gözlenmiştir.

Güvenirlik üç açıdan incelendiğ inde bunlardan ilki olan duyarlılık, ölçmenin birimi azaldıkça duyarlılığ ının artmasıdır. Bir özelliğ in aynı araçla birden fazla ölçüldüğ und e ölçümün farklılık göstermemesi ise kararlığ ı göstermektedir. Maddelerin ölçülmek istenen özelliklerindeki benzeş iklik durumuna ise tutarlılık denir. Madde puanları ile testten elde edilen toplam puan arasındaki pozitif korelasyon durumu ölçme sonuçlarının tutarlılığ ıdır. Bu araşt ırma da tek uygulamaya dayalı yöntemlerden faydalanılarak güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Ölçme aracının bir kez uygulanmasından elde edilen puanlar iç i tutarlık yöntemler ile çözümlenmiştir.

Testi Yarılama: Testin iki paralel (eş) formundan alınan puanlar arasında korelasyona dayalı güvenilirlik tahmini yapılmasını tanımlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s. 112-113). Alt %27 ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkları açısından incelendiğ inde tüm faktörler ve toplam ölçek puanı için anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu da gruplar arasında

bir farkın gözlemlendiğinin farkın olduğu ve ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunun göstergesidir. Analiz sonuçları faktör ve toplam puan bazında bireylerin ölçülen davranışları bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir. Çok boyutlu ölçeklerde; alt üst grupların her bir boyutu için ayrı bir şekilde madde puanları karşılaştırılması gerektiğinden aşağıda ölçeğin alt boyutları alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları açısından farklılığı incelenmiştir.

Tablo 12. Akademik İyimserlik Ölçeği Alt %27 ve Üst %27 Faktörler

Madde	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kolektif	üst %27	66	36.8462	4.66781	16.940	.000
Yeterlik	alt %27	66	49.4394	3.80335		
Güven	üst %27	66	26.7846	4.48780	15.213	.000
	alt %27	66	38.1970	4.09209		
Akademik	üst %27	66	22.7231	3.75211	18.360	.000
Vurgu	alt %27	66	33.4848	2.91015		
Toplam	üst %27	66	86.3538	8.67365	24.603	.000
	alt %27	66	121.1212	7.46379		

Her bir boyut için incelendiğinde madde puanlarının karşılaştırıldığında gruplar arasında gözlenen farklar anlamlı çıkmıştır. Bu durum da Büyüköztürk (2011)'e göre testin iç tutarlılığının bir göstergesidir. Ölçeğin tümü için toplam puanlar karşılaştırıldığında da alt üst gruplar arasında anlamlı çıkmıştır. Alt üst gruplar her boyut için tanımlanarak madde puanları karşılaştırılarak testin iç tutarlılığı incelenmiştir.

İç tutarlılık için madde- toplam puan korelasyonu, ölçek maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puan arasındaki ilişkiyi açıklar. Ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olması için madde- toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Likert tipi ölçeklerde pearson korelasyon katsayısı ile madde- toplam korelasyonu hesaplanır. Madde toplam korelasyonu açıklamada istatistiksel anlamlılık ölçütü olarak alınır. Madde toplam korelasyonları sınır değerleri

ise .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri ayırt ettiği, .20 – .30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20’ den daha düşük olması maddeler arasındaki ilişkinin düşük olduğunu gösterir (Büyüköztürk , 2011).

Tablo 13. Akademik İyimserlik Ölçeği Testi Yarılama Puanları

Cronbach's Alpha	Bölüm 1	Değer	.820
		N	15 ^a
	Bölüm 2	Değer	.902
		N	15 ^b
		Toplam N	30
Spearman-Brown	Korelasyon		.723
Coefficient	Eşit uzaklık		.839
	Farklı uzaklık		.839
	Guttman Split-Half Coefficient		.838

Test iki yarıya ayrılırken ilk yarı ve son yarı olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Elde edilen bulgulara göre 15 madde bölüm 1’ de 15 madde bölüm 2’ de olacak şekilde ayrılmıştır. Bölüm 1 için Cronbach Alpha sayısı .82 iken, bölüm 2 için Cronbach's Alpha sayısı .90 çıkmıştır. Bu durumda iki yarı test için ölçeğin .70’den yüksek olduğu için güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iki yarısı içinde tutarlık gösterdiği söylenebilir. Korelasyon katsayısı ise 0.72 çıkmıştır. Bu değer, ölçeğin tutarlı olduğunu göstermektedir.

Test maddeleri ile toplam puan arasında ilişkiyi açıklayan madde toplam puan korelasyonunun pozitif yönde ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediği göstererek testin iç tutarlılığının da yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 14. Akademik İyimserlik Ölçeği Madde Toplam Korelasyonu

Madde	Korelasyon	Toplam
M1	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.386 .000*
M2	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.563 .000*
M3	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.392 .000*
M4	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.424 .000*
M5	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.520 .000*
M6	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.498 .000*
M7	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.516 .000*
M8	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.500 .000*
M9	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.528 .000*
M10	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.494 .000*
M11	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.300 .000*
M12	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.275 .000*
M13	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.599 .000*
M14	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.689 .000*
M15	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.641 .000*
M16	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.586 .000*
M17	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.665 .000*
M18	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.730 .000*
M19	Pearson Korelasyon	.552
	Sig. (2-tailed)	.000*
M20	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.534 .000*
M21	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.517 .000*
M22	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.461 .000*
M23	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.621 .000*
M24	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.495 .000*
M25	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.674 .000*
M26	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.515 .000*

Madde	Korelasyon	Toplam
M27	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.692 .000*
M28	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.626 .000*
M29	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.711 .000*
M30	Pearson Korelasyon Sig. (2-tailed)	.722 .000*

*, Korelasyon 0.01 düzeyinde.

Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanan ölçümler sonucunda ölçeğin maddeleri bütünü ile ilişki çıkmıştır. Tüm maddeler için istatistiksel anlamlılık düzeyi ölçüt alındığında tüm maddelerin anlamlılık düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Korelasyon katsayısı değerleri .20-.30 arası ve .30 üzeri şeklinde çıkmıştır. Ölçekte .20 ile .30 arasında kalan 11 ve 12. Madde olduğu görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olması için madde- toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Maddeler açısından bakmanın yanı sıra ölçeği oluşturan alt boyutları açısından da madde toplam puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının toplam ölçekle ilişkisi aşağıdaki tabloda incelenmiştir.

Tablo 15. Akademik İyimserlik Ölçeği Alt Boyutlarının Ölçekle İlişkisi

		K.Yeterlik	Güven	A. Vurgu
	Pearson Correlation	.859**	.875**	.851**
Toplam	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	242	242	242

**, Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanan ölçümler sonucunda ölçeğin faktörleri ile toplam puan arasında istatistiksel anlamlılık düzeyinde ilişki çıkmıştır. Ölçeğin faktörlerinin toplam puanla ilişkilerinin yanı sıra faktörlerin birbirleri ile ilişki düzeyleri de istatistiksel anlamlılık düzeyinde ilişkili çıkmıştır. Bu değerler faktörlerin toplam ölçek puanı ile ilişkisi kolektif yeterlik .86, güven ile ilişkisi .88 ve akademik vurgu faktörü için ilişki katsayısı .85 çıkmıştır. Bu değerler birbirine yakın ve yüksek

değerler olup ölçeğin iç tutarlılığını göstermektedir. Ölçeğin faktörlerinin birbirleri ile ilişkisi ise kolektif yeterliğin güven ile ilişki katsayısı istatistiksel anlamlılık düzeyinde .60, akademik vurgu ile ilişkisi .58, güven ile akademik vurgu faktörünün ilişki katsayısı .67 bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin alt boyutlarının tutarlılık gösterdiği yönündedir.

Faktör analizi p sayıda birbirleri ile ilişkili değişkenin daha az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenlerle ifade edilmesini sağlayan ya da faktörler ile göstergeler arasında tanımlanan ilişkileri açıklayan p değişkenli bir istatistik olan ölçeğin modelini test eden bir istatistiktir. Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki temel yöntemi vardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2011, s. 178). Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arası ilişkilerden hareket ederken; doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemeye açımlayıcı faktör analizine başvurulur. Faktör analizinde, ortak faktör varyansı maddelerin her bir faktördeki yük değerinin kareleri toplamına eşittir. Faktör yük değerleri ise faktörlerin maddelerle olan ilişkisinden yola çıkılarak oluşturulan bir katsayıdır. Maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki faktör yük değerlerinin yüksek olması bu durum bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu maddeler bir kavramı-yapıyı faktörü ölçtüdür. Madde sayısına bağlı olarak bu sınır değer, .30 olabilir (Büyüköztürk, 2011, 123-125).

Faktör analizi, tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uyumu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi ile incelenir. KMO'nun .60'tan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011, 123-125).

Tablo 16. Akademik İyimserlik Ölçeği KMO ve Bartlett Testi

KMO (Maddeler Çıkarılmadan)		.892
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2852.797
	Sd	435
	P	.000

Ölçeğin KMO değeri .892 ve Barlett Sphericity Barlett 2852,797 ve Barlett testi sonucunda ki-kare değeri .01 düzeyinde manidardır. Bu durumda veri faktör analizi yapabilmek için yeterlidir.

Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'in (2011), Jöreskop ve Sörbom (1993)'den aktardığına göre, ölçme aracına ilişkin faktör yapısını ortaya çıkarmak için uygulanacak açımlayıcı tekniklerin ardından, modelin doğrulayıcı tekniklerle de incelenmesi uygun görülmektedir (Akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s. 180).

- 1- Gözlenen özellikteki değişkenler arasındaki korelasyon modelini açıklamak
- 2- p sayıdaki gözlenen değişkeni, az sayıda faktör altında birleştirmek
- 3- Gözlenen değişkenleri kullanarak, sürecin temeli için bir regresyon eşitliği yapmak.
- 4- Kuramı sürecin doğası ile ilgili test etmek (Akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s. 189).

Faktör analizi; ilişkili çok sayıda değişkenin, daha az sayıda kavramsal olarak anlamlı faktör boyutlarına indirgenmesidir. Faktör analizinde değişkenler arasındaki korelasyon incelenir (Şeker ve Gençdoğan, 2006, s. 89). Faktörler bir arada bir bileşen şeklindedirler ancak ayrı ayrı faktör biçiminde olduklarında ise kendi başlarına da çok önemli bilgiler taşımaktadırlar (Şeker ve Gençdoğan, 2006, s. 101). Faktör analizinin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki temel türü vardır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 178). Akademik iyimserlik ölçeği faktör yapısının yeniden incelenmesinde kuramsal alt boyut ve faktör yük değeri 0.50 sınır değer kabul edilmiştir. Büyüköztürk (2011)'e göre faktör yük değerinin 0.45 veya daha yüksek olması madde seçimi için iyi bir ölçüt olarak görülmektedir. Maddelerin faktörlerde aldığı yük değerlerinden en yüksek değer ile bu değerden sonra gelen yüksek değer arasındaki farkın en az. 10 olması durumu da göz önünde bulundurularak binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki faktör yapısı kuramsal alt boyut dikkate alınarak 3 faktörden oluşturulmuştur.

Faktörleri bağımsız, açık ve anlamlı yorumlamak için eksen döndürmesine tabi tutularak dik döndürme tekniklerinden olan varimax yöntemine başvurulmuştur. Dik döndürme işlemi, faktörlerin birbirleri ile ilişkisiz olduğu sayılıtısına dayanır (Erkuş,

2012, 96). Açımlayıcı faktör analizinden sonra her bir alt boyut için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Böylece bileşenlerin arasındaki tutarlılık incelenmiştir.

Tablo 17. Akademik İyimserlik Ölçeği Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi

Maddeler	Kolektif Yeterlik	Güven	Akademik Vurgu
M1	.750	.179	-.111
M2	.701	.146	.279
M3	.711		.199
M5	.589	.352	
M9	.522		.390
M14	.222	.737	.237
M15		.692	.245
M16		.728	.244
M18	.231	.706	.276
M20	.249	.523	.108
M21		.682	.136
M22		.648	.148
M24	-.190	.375	.607
M26		.156	.720
M27	.239	.404	.533
M28	.108	.187	.811
M29	.300	.275	.735
M30	.330	.242	.750

Akademik iyimserlik ölçeğinin yeniden incelenmesi sonucu faktör tablosunda kolektif yeterlik alt boyutunda maddelerinden oluşan 5 madde bu alt boyutta birleşmiştir. Ölçeğin faktör yapısı incelendiğinde (M14, m15, M16, M18, M20, M21, M22) güven alt boyutunda toplam 7 madde bulunmaktadır. Akademik vurgu alt boyutunda ise (M24, M26, M27, M28,M29, M30) toplam 6 madde bulunmaktadır. Alt ölçekler düzeyinde faktör yük değerleri a) kolektif yeterlik alt ölçeği için .52 ile .75 arasında, b) güven alt ölçeği için .52 ile .74 arasında c) akademik vurgu alt ölçeği için .53 ile .81 arasında faktör yük değerleri değişmektedir. Büyüköztürk (2011)'e göre

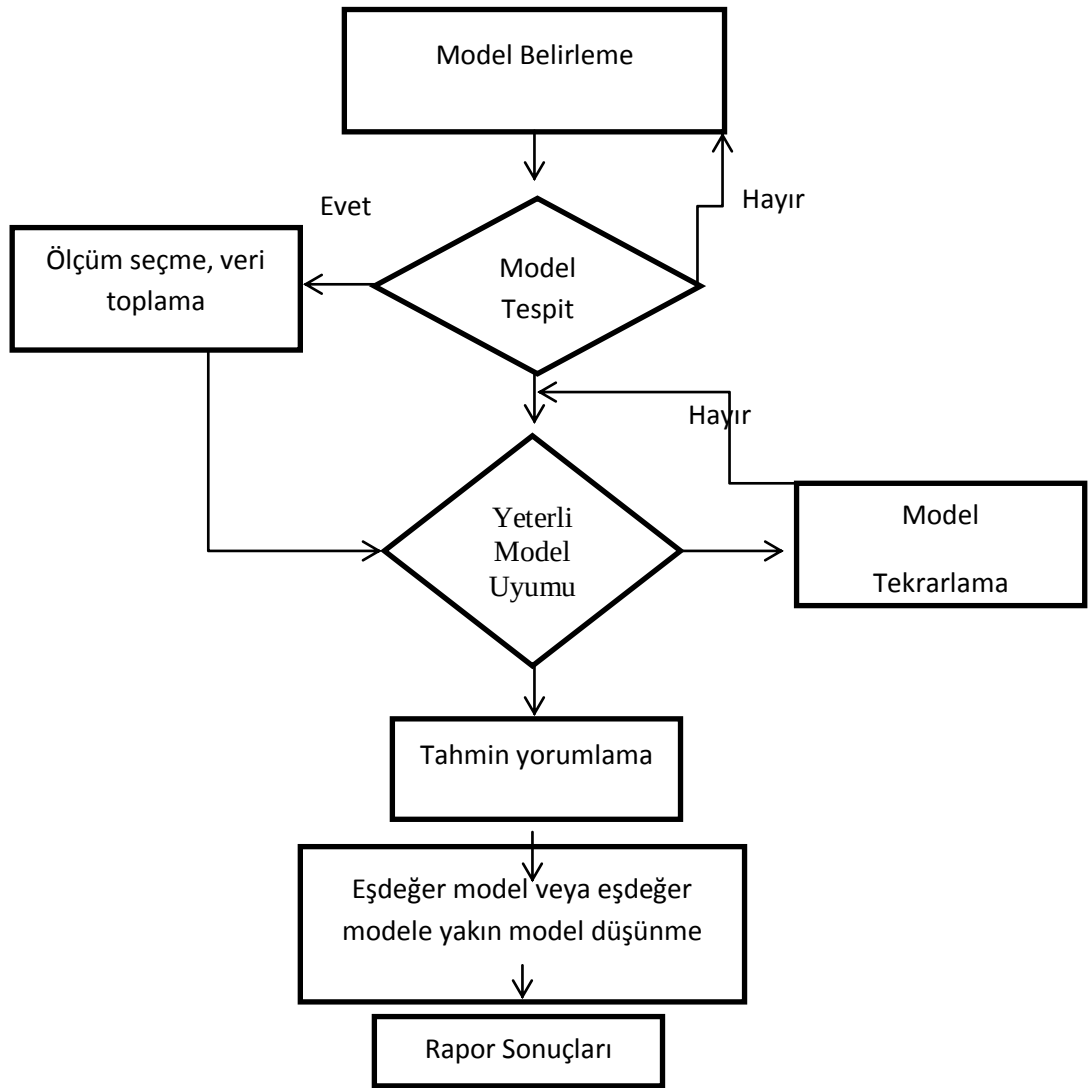
faktör yük değerinin 0.45 veya daha yüksek olması iyi bir ölçüt olarak kabul edilmektedir.

Tablo 18. Analiz Sonucunda Elde Edilen Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Madde	Başlangıç Özdeğer			Kareler Toplamı Çıkarımı			Döndürme Sonrası Kareler Toplamı Çıkarımı		
	Top	Varyans	Kmltf	Top.	Varyans	Kmltf	Top	Var.	Kmltf
		%	%		%	%		%	%
1	6.568	36.487	36.487	6.568	36.487	36.48	3.899	21.663	21.663
2	1.908	10.602	47.089	1.908	10.602	47.08	3.511	19.504	41.167
3	1.601	8.897	55.986	1.601	8.897	55.98	2.667	14.818	55.986
4	1.023	5.682	61.668						
5	.825	4.586	66.254						
6	.809	4.495	70.749						
7	.727	4.039	74.788						
8	.656	3.642	78.430						
9	.563	3.130	81.560						
10	.535	2.974	84.534						
11	.490	2.724	87.258						
12	.453	2.518	89.776						
13	.394	2.188	91.964						
14	.340	1.888	93.852						
15	.324	1.799	95.650						
16	.287	1.595	97.245						
17	.271	1.505	98.750						
18	.225	1.250	100.00						

12 maddenin analiz dışı bırakılması sonucunda üç faktörün varyansa yaptığı katkının %55,986 olduğu görülmektedir. Faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının a) birinci faktör için % 21,663, b) ikinci faktör için %19,504 c)üçüncü faktör için %14,813 olduğu görülmüştür. Doğrulamalı faktör analizi; hipotezi test etmek için değişkenlerin iki boyutta oluştuğu; bazı değişkenlerin tek boyutta, bazılarının ise ikinci boyutta yer aldığı hipotezleri kurar ve bunları test eder. Bu kurulan hipotezi test etmeye yarayan faktör analizine ise doğrulamalı faktör analizi denir (Köklü, 2002, s. 35). Şekil 17’de doğrulamalı faktör analizinde izlenen yol hakkında bilgi verilmektedir. Cronbach alpha test maddelerinin toplam puanlarla veya bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunu

gösteren test maddelerinin varyanslarının toplam puanların varyansına bölünmesi ile gösterilir. Cronbach alpha katsayısı ile tüm maddeler arasındaki tutarlılık hesaplanır. Cronbach alpha değeri ölçekte bulunan maddelere bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Şeker ve Gençdoğan, 2006, s. 41). Ölçekten maddeler çıkarıldıktan sonra Ölçeğin KMO değeri .884 ve Barlett testi 1715.534 ve Barlett testi sonucunda ki-kare değeri .01 düzeyinde manidardır. Ölçeğin madde çıkarılmadan önce cronbach alpha .92 bulunmuştur. Maddeler çıkarıldıktan sonra cronbach alpha değeri .89 bulunmuştur. Bu değer de ölçeğin güvenilirliğinin ölçüsüdür. Açımlayıcı faktör analizi bu bölümde tamamlanmış oldu. Bundan sonraki bölümde ise doğrulayıcı faktör analizine ilişkin adımlar bulunmaktadır.



Şekil 16. Basit Yapısal Eşitlik Modellemesi için Akış Şeması (Kline, 2011, s. 92)

Şekil 16'ya göre yapısal eşitlik modellemesi şu basamaklardan oluşmaktadır. Ancak sonraki basamaklarda önceki basamaklara geri dönüşler olabilmektedir.

1. Model belirleme
2. Model tanımını değerlendirme (Eğer tanımlanmıyorsa, bir önceki aşamaya dönülür.)
3. Ölçümleri seçme ve toplama, hazırlama ve verileri gösterme
4. Model tahmin etme;
 - a) Model uyumunu değerlendirme
 - b) Parametre tahminlerini yorumlama
 - c) Eşdeğer model veya eşdeğer modele yakın model düşünme
5. Model tekrarlama
6. Sonuçları rapor etme

Model Belirleme: Kuramsal çerçeveye dayalı olarak çalışmayı yapan kişi bir model ile açıklama yapmaya çalışır. Gözlenen ve gizil değişkenlerle model çizilmeye çalışılır.

Model Tanımını Değerlendirme: Modeli tanımlamak için belirli koşullar vardır. Bu koşullar uygun değilse yordama başarılı olamayacaktır.

Ölçümleri seçme ve toplama, hazırlama ve verileri gösterme: Uygun veriler seçilir ve analiz için veriler toplanır.

Modelin Analiz Edilmesi (Tahmin Etme): Model uyum programları ile model test edilir.

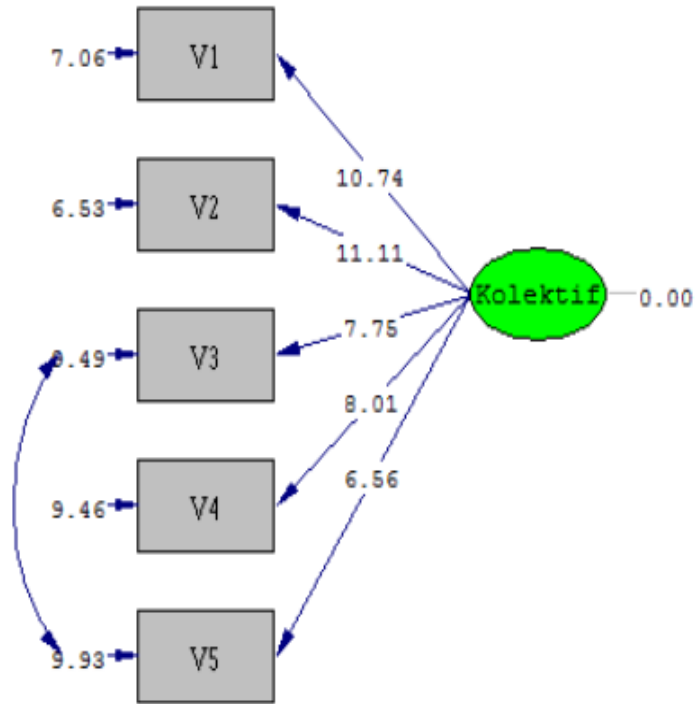
Model Uyumu Değerlendirilmesi ve modelin yeniden tanımlanmasında araştırmacı modeli için belirlediği model verisi ile uyum göstermeyebilir. Uyum gösterirse işlem sonlandırılır. Uyum göstermez ise 1. Adıma geri dönülerek belirlenen ilk modelde dikkate alınarak yeniden incelenir (Kline, 2011, s. 92-94).

Kline (2011)'e göre standart doğrulayıcı faktör analizi modelleri iki nedene bağlı her bir gösterge sürekli bir değişkeni temsil eder. Her bir ölçüm hatası bağımsızdır ve diğer faktörlerde aynı şekilde bağımsız hareket ederler. Faktörler arasındaki tüm ilişkiler incelenmemiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinde çok net olarak belirlenmiş bir modelin veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını analiz etmektir (Şimşek, 2007, s. 3). Şimşek (2007)'e göre doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce açımlayıcı faktör analizinde

belirlenen faktör yapısı üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılması genelde karşılaşılan bir durumdur. Bu nedenle bu çalışmada da açıklayıcı faktör yapısı belirlendikten sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi 1. düzeyde incelendiğinde ilk önce tüm faktörler kendi içerisinde incelenmiştir. Ardından tüm faktörler birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde incelenmiştir. Üç faktörün doğrulayıcı faktör analizinde incelenmesi sonucunda uyum indeksleri aşağıdaki gibi verilmiştir.



Chi-Square=10.23, df=4, P-value=0.03678, RMSEA=0.080

Şekil 17. Kolektif yeterlik 1. düzeyde doğrulayıcı faktör analizi

Şekil 17'e göre t değerleri incelendiğinde hiçbir madde de sorun olmadığı gözlenmiştir. Bu durumda, bu faktör de analiz dışında kalacak hiçbir madde bulunmamaktadır. Madde atılmadan doğrulayıcı faktör analizine devam edilmiştir.

Tablo 19. Kolektif Yeterlik Model Uyum İstatistikleri

	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
Kolektif Yeterlik	10.23	4	2.557	0.080	0.98	0.98
	RMR	NFI	NNFI	SRMR		
	0.032	0.97	0.96	0.033		

Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010)'un, Jöreskog (1993)'den aktardığına göre, model uyumu indekslerinden olan χ^2 değeri modeli kabul veya reddetmektedir (Akt.Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 267-271). Model uyum istatistikleri incelendiğinde χ^2 değeri örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 59). Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010)'un MacCallum, Brown ve Sugawara (1996)'dan aktardığına göre, örneklem büyüklüğünün 200'den küçük olması χ^2 değerinin küçülmesine neden olmaktadır. Ancak bu çalışmada örneklem büyüklüğü 200'den fazladır. Loehlin (1992) ve Sümer (2000)'den aktardığına göre, χ^2 'nin serbestlik derecesine oranı yeterlilik için bir ölçüttür. 3 ve daha düşük olması iyi; 5'e kadar olanlar ise yeterli uyum kabul edilir (Akt.Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 267-271). Bu çalışmada da χ^2/sd oranı 2.557 çıkmıştır. Bu oran da iyi bir ölçüttür.

RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama karekökü), Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010)'un, Hooper, Coughlan ve Mullen (2008)'den aktardığına göre merkezi olmayan χ^2 ölçümlerinde, popülasyon kovaryanslarını tahmin etmek için kullanılır. Hooper, Coughlan ve Mullen (2008); Jöreskog ve Sörbom (1993) ve Sümer (2000)'den aktardığına göre $RMSEA \leq 0.08$ iyi uyum gösterdiği yönünde görüş bildirmişlerdir (Akt.Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2010, s. 269-271). Bu çalışmada da RMSEA 0.08'e eşit olduğundan sınırda bir değer olsa da iyi uyum kriterlerine uygun olarak görülmektedir.

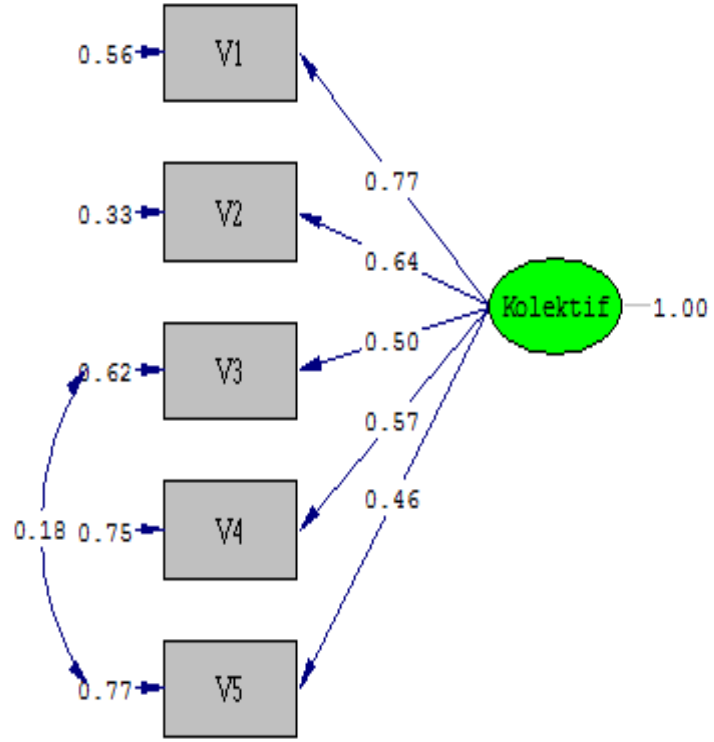
IFI (Artmalı Uyum İndeksi), Şimşek (2007)'in, (Byrne, 1998; Hoyle ve Panter, 1995; Ullman, 2001)'den aktardığına göre, .90 ve üzeri yeterli bir uyum, .95 ve üzeri iyi bir uyumun göstergesidir. Kolektif yeterlikte de IFI değeri .98 çıkmıştır. Bu değerde iyi bir uyumun göstergesidir (Akt. Şimşek, 2007, s. 48).

CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010)'ün, Sümer (2000)'den aktardığına göre bağımsızlık modeli veya null model

olarak bilinen değişkenler arasındaki ilişkinin olmadığını varsayan bir modeller karşılaştırarak sonucu verir (Akt.Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2010, s. 269). (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Thompson, 2004)'den aktardığına göre 0.95 ve üzeri mükemmel uyumun göstergesidir (Akt.Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2010, s. 272). Bu çalışmada da 0.98 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir.

RMR (Artık ortalamaların karekökü), SRMR (Standardize Edilmiş artık ortalamaların karekökü) örneklem varyans ve kovaryansları ile tahmini örneklem varyans ve kovaryansları arasındaki ortalama farklardır (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 720). Tabachnick ve Fidell (2007)'in, Hu ve Bentler (1999)'den aktardığına göre, 0.08' den küçük olması iyi uyumu gösterir (Akt. Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 720). Brown (2006) ve Bryne (1994)'e göre 0.05'den küçük olması mükemmel uyumun göstergesidir (Akt.Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2010, s. 272). Bu çalışmada da RMR değeri 0.032 çıkmıştır. Bu değerde mükemmel uyumun göstergesidir. SRMR değeri ise yine çalışmada 0.033 bulunarak mükemmel uyum standartları arasındadır.

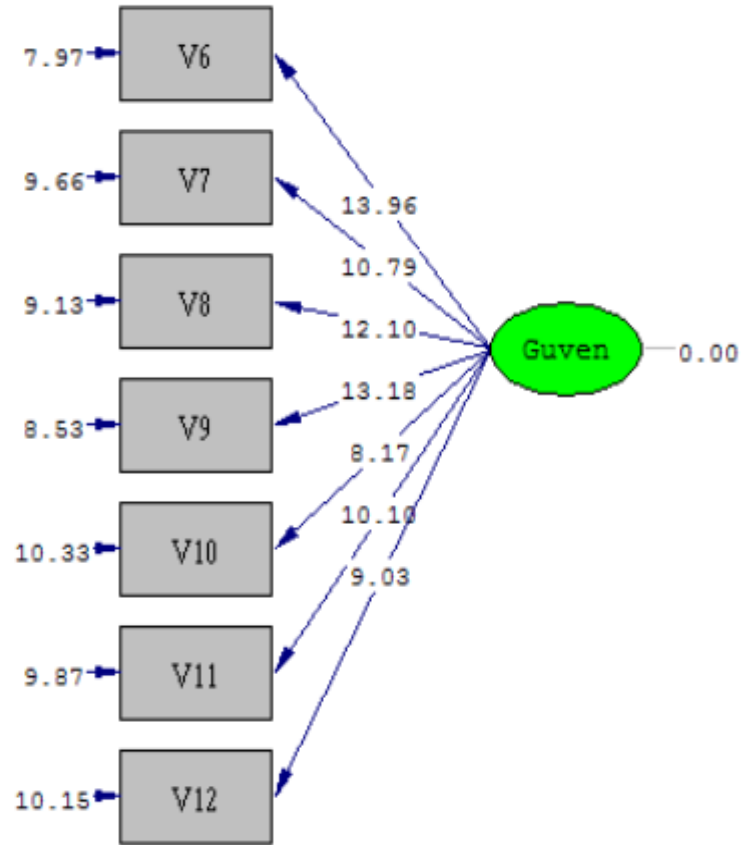
NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi) NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi), Tabachnick ve Fidell (2007)'e göre değer olarak .95 ve üstü olması mükemmel uyumun göstergesidir. Bu çalışmada da NFI değeri 0.97 bulunmuştur. NNFI değeri ise 0.96 bulunarak mükemmel uyum olarak ifade edilebilir.



Chi-Square=10.23, df=4, P-value=0.03678, RMSEA=0.080

Şekil 18. Kolektif yeterlik 1. düzeyde doğrulayıcı faktör analizi (tahminler)

Şekil 18'deki modelde 3 ve 5. Maddeler arasında modifikasyon kullanılmıştır. Şekil estimates (tahminler) kısmından seçilerek yol şeması çizilmiştir. Kolektif yeterlik alt boyutu içinde yer alan 5 maddenin kolektif yeterlik ile ilişkisi .46 ile .77 arasında değişmektedir. Güven alt boyutu için yapılan doğrulayıcı faktör analizi t değerleri aşağıdaki şekilde gibidir.



Chi-Square=29.42, df=14, P-value=0.00917, RMSEA=0.068

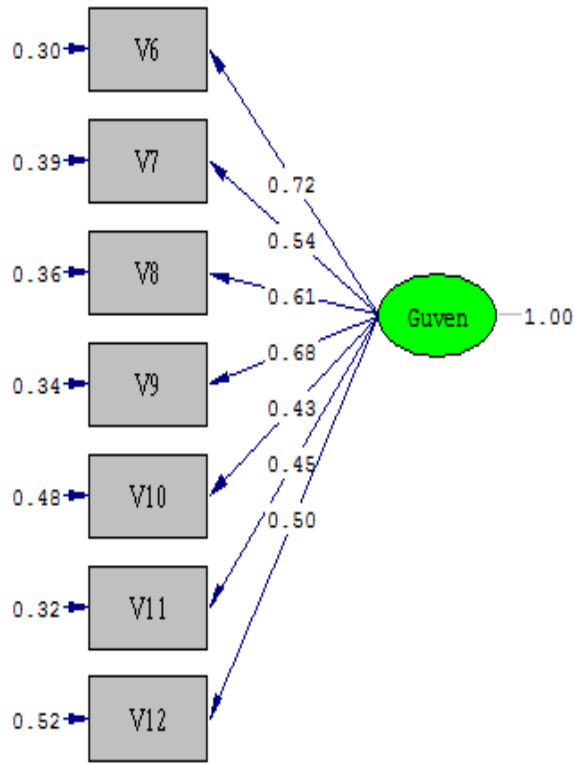
Şekil 19. Güven alt boyutu 1. düzeyde doğrulayıcı faktör analizi t değerleri

Şekil 19'a göre güven alt boyutu için t değerleri incelendiğinde hiçbir madde analiz dışı kalmamıştır. Modifikasyon maddeler arasında bu alt boyut için uygulanmamıştır. Bu alt boyut içinde yer alan maddelerle doğrulayıcı faktör analizine devam edilmiştir.

Tablo 20. Güven Alt Boyutu Model Uyum İstatistikleri

	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
Güven	29.42	14	2.101	0.068	0.99	0.99
	RMR	NFI	NNFI	SRMR		
	0.027	0.97	0.98	0.038		

Güven alt boyutunda χ^2/sd oranı 2.101 çıkmıştır. RMSEA 0.068 olarak bulunmuştur. Bu iki değer iyi uyum kriterlerine uygun olarak görülebilir denilebilmektedir. IFI değeri .99 çıkmıştır. Bu değer iyi bir uyumun göstergesidir. CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) 0.99 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. RMR değeri 0.027 çıkmıştır. Bu değer de mükemmel uyumun göstergesidir. SRMR değeri ise yine çalışmada 0.038 bulunarak mükemmel uyum standartları arasındadır. NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi) NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi) değeri 0.97 bulunmuştur. NNFI değeri ise 0.98 bulunarak mükemmel uyum olarak ifade edilebilir. Buna göre güven alt boyutunu oluşturan 7 madde bulunmaktadır. Bu 7 maddenin güven alt boyutunu yordayabildiği söylenebilir.

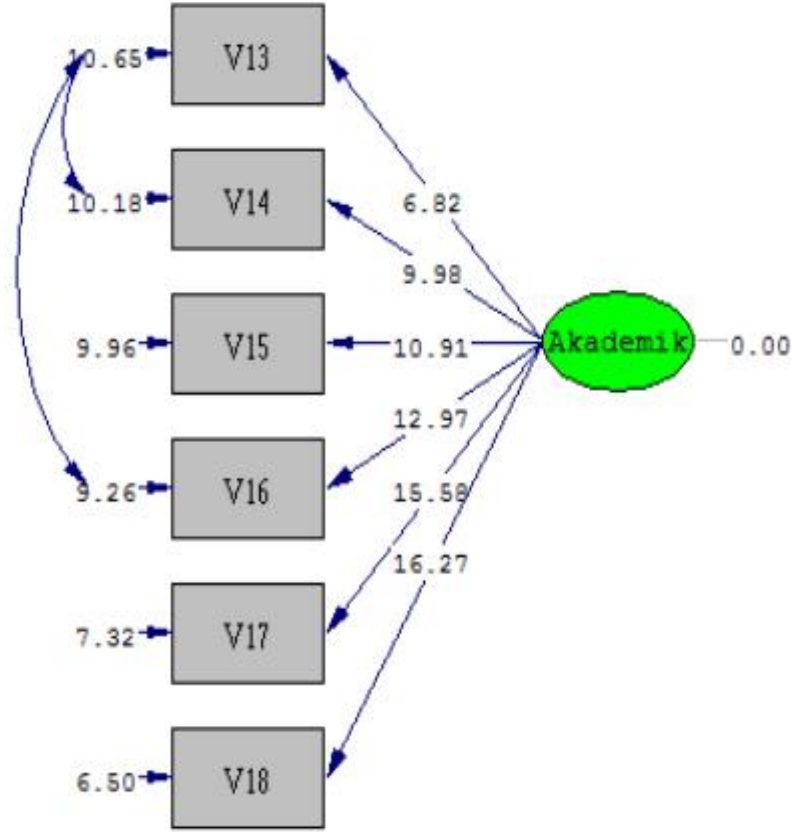


Chi-Square=29.42, df=14, P-value=0.00917, RMSEA=0.068

Şekil 20. Güven alt boyutu 1. düzeyde doğrulayıcı faktör analizi (tahminler)

Şekil 20'deki modelde modifikasyon kullanılmamıştır. Şekil estimates (tahminler) kısmından seçilerek yol şeması çizilmiştir. Güven alt boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler .43 ile .72 aralığında güven alt boyutu ile ilişki

göstermektedir. Maddelerin güven alt boyutunu yordadığı söylenebilir. Akademik vurgu alt boyutu için yapılan doğrulayıcı faktör analizi t değerleri aşağıdaki şekilde gibidir.



Chi-Square=15.27, df=7, P-value=0.03263, RMSEA=0.070

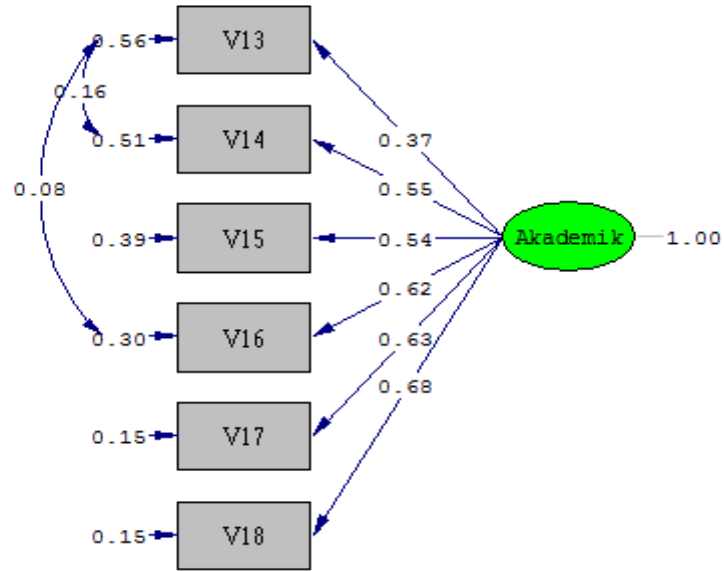
Şekil 21. Akademik vurgu alt boyutu 1. düzeyde doğrulayıcı faktör analizi

Şekil 21'e göre model 2 modifikasyon almıştır .13 ile 14. madde ve .13 ve 16. maddeler arasında modifikasyon uygulanmıştır. Akademik vurgu alt boyutu için t değerleri incelendiğinde hiçbir madde analiz dışı kalmamıştır. Bu alt boyut içinde yer alan maddelerle doğrulayıcı faktör analizine devam edilmiştir.

Tablo 21. Akademik Vurgu Model Uyum İstatistikleri

	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
Akademik Vurgu	15.27	7	2.181	0.070	0.99	0.99
	RMR	NFI	NNFI	SRMR		
	0.019	0.98	0.98	0.027		

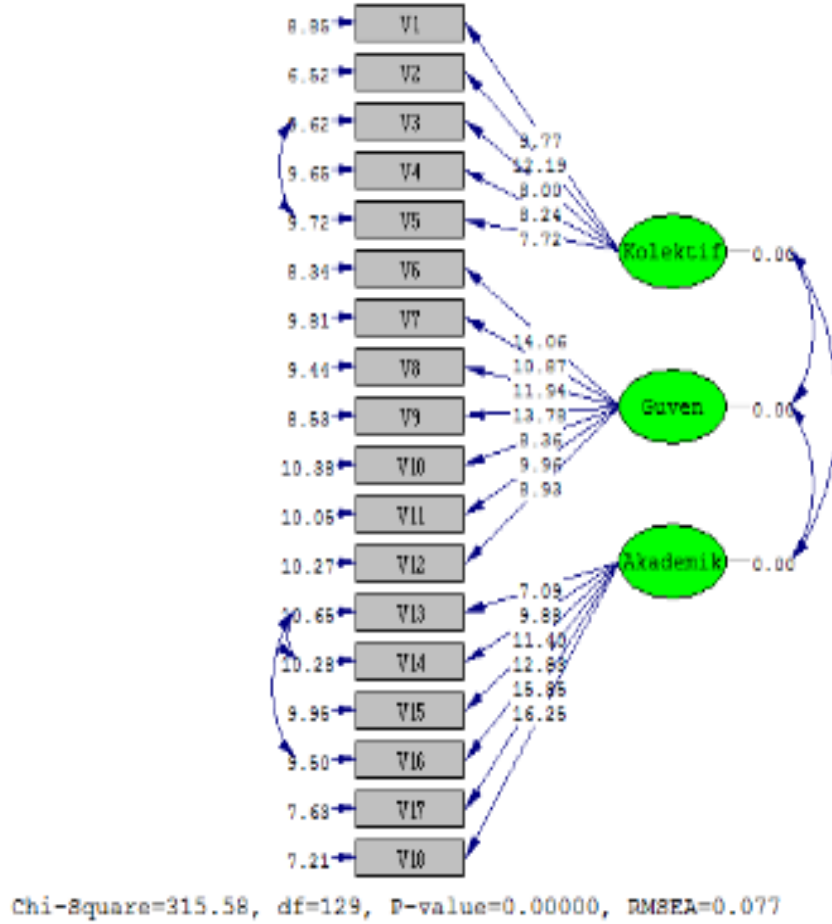
χ^2/sd oranı 2.181 çıkmıştır. RMSEA 0.070 olarak bulunmuştur. Bu iki değer iyi uyum kriterlerine uygun olarak görülebilir denilebilmektedir. IFI (Artmalı Uyum İndeksi), 0.99 çıkmıştır. Bu değerde iyi bir uyumun göstergesidir. CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) 0.99 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. RMR değeri 0.019 çıkmıştır. Bu değerde mükemmel uyumun göstergesidir. SRMR değeri ise yine çalışmada 0.027 bulunarak mükemmel uyum standartları arasındadır. NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi) değeri 0.98 bulunmuştur. NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi), ise 0.98 bulunarak mükemmel uyum olarak ifade edilebilir. Bu uyum istatistiklerine göre akademik vurguyu oluşturan maddeler bu alt boyutu yordayabilmektedir.



Chi-Square=15.27, df=7, P-value=0.03263, RMSEA=0.070

Şekil 22. Akademik vurgu alt boyutu 1. düzeyde doğrulayıcı faktör analizi

Şekil estimates (tahminler) kısmından seçilerek yol şeması çizilmiştir. Akademik vurgu alt boyutu 6 maddeden oluşmuştur. Bu maddeler, 0.37 ile 0.68 aralığında akademik vurgu alt boyutunda ilişki göstermektedir. Akademik iyimserlik birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi t değerleri aşağıdaki şekilde gibidir.



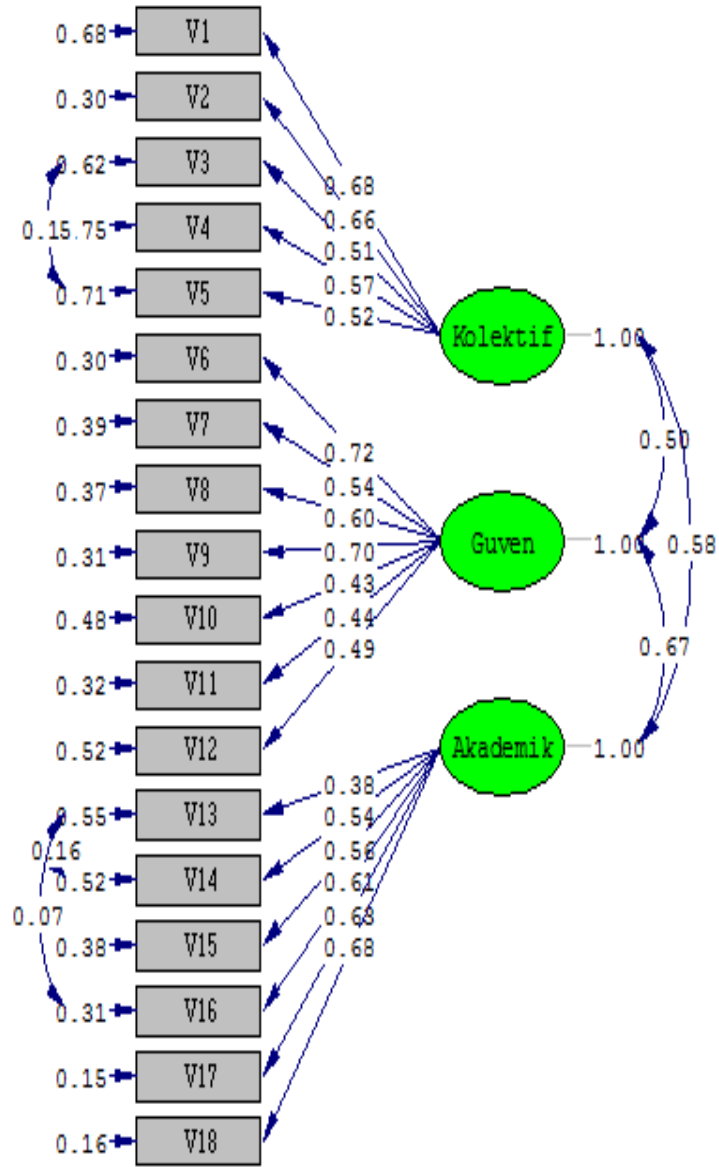
Şekil 23. Akademik iyimserlik 1. düzeyde doğrulayıcı faktör analizi

Şekil 23'e göre akademik iyimserlik ölçeği 1. Düzey doğrulayıcı faktör analizinde hiçbir madde analiz dışı kalmamıştır. Daha önce alt boyutlarda belirlenen 3 modifikasyon uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerle doğrulayıcı faktör analizine devam edilmiştir.

Tablo 22. Akademik İyimserlik I. Düzey Model Uyum İstatistikleri

	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
Akademik İyimserlik I. Düzey	315.6	129	2.446	0.077	0.96	0.96
	RMR	NFI	NNFI	SRMR		
	0.055	0.93	0.95	0.071		

Tablo 22’ e göre χ^2/sd oranı 2.446 çıkmıştır. RMSEA 0.077 olarak bulunmuştur. Bu iki değer iyi uyum kriterlerine uygun olarak görülebilir denebilmektedir. IFI (Artmalı Uyum İndeksi), 0.96 çıkmıştır. Bu değer de iyi bir uyumun göstergesidir. CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), 0.96 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. RMR değeri 0.055 çıkmıştır. Bu değer de mükemmel uyumun göstergesidir. SRMR değeri ise yine çalışmada 0.071 bulunarak 0.80’den küçük olması iyi uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi) değeri 0.93 bulunmuştur. İyi uyum gösteriyor olarak ifade edilebilir. NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi) değeri ise 0.95 bulunarak mükemmel uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. Bu uyum indekslerine göre ölçekte bulunan 18 madde, ilgili alt boyutları yordayabilmektedir.



Chi-Square=315.58, df=129, P-value=0.00000, RMSEA=0.077

Şekil 24. Akademik iyimserlik 1. düzey doğrulayıcı faktör analizi (tahmin)

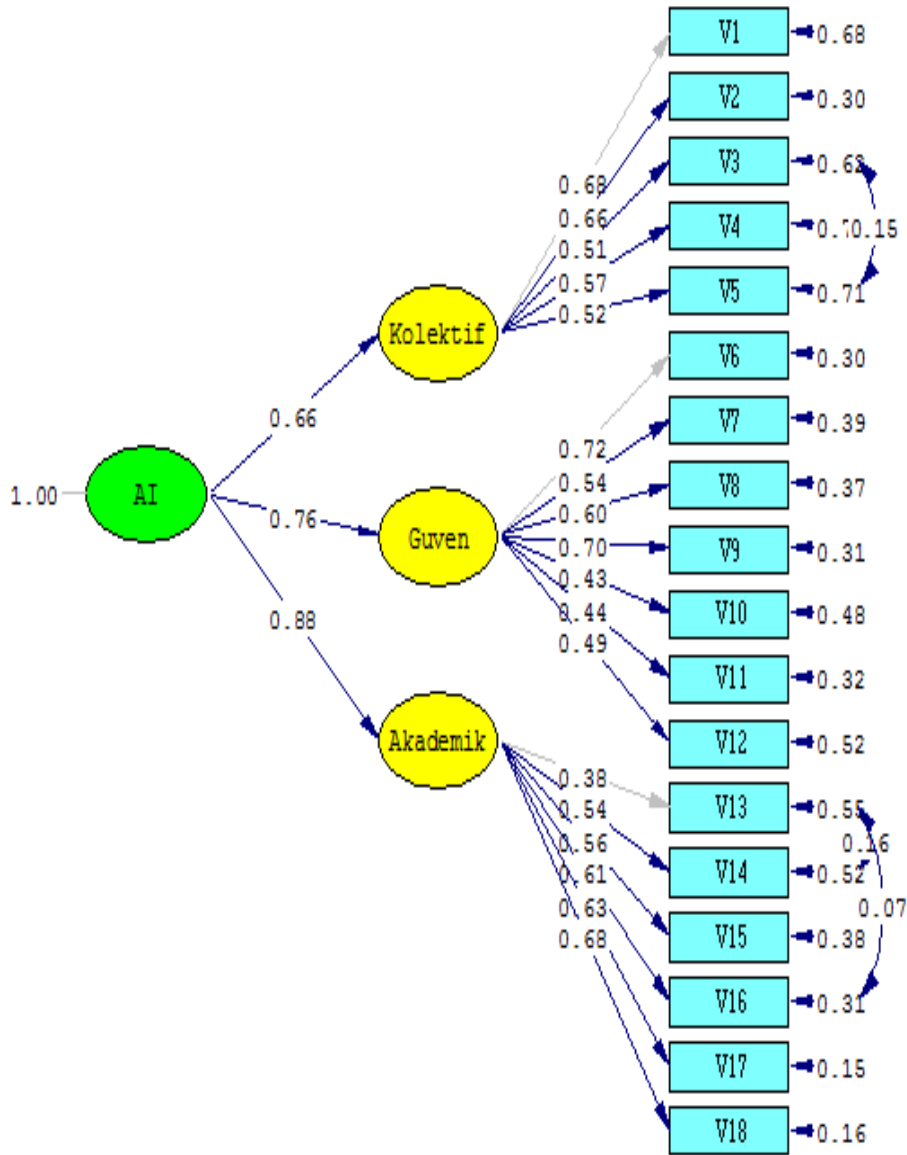
Şekil 24'e göre modelde modifikasyon olarak 3 ve 5. maddeler arasında, 13 ve 14. maddeler arasında 13 ve 16. maddeler arasında modifikasyon kullanılmıştır. Şekil estimates (tahminler) kısmından seçilerek yol şeması çizilmiştir. Ölçeğin maddelerinin alt boyutlarla ilişkisi 0.38 ile 0.72 aralığındadır. Ölçeği oluşturan 18 madde üç alt boyuttan oluşmaktadır. Akademik iyimserlik ölçeği 2. düzey doğrulayıcı faktör analizi uyum istatistikleri tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Akademik İyimserlik II. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum

	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
Akademik İyimserlik II. Düzey	315.6	129	2.446	0.077	0.96	0.96
	RMR	NFI	NNFI	SRMR		
	0.055	0.93	0.95	0.071		

Tablo 23'e göre χ^2/sd oranı 2.446 çıkmıştır. RMSEA 0.077 olarak bulunmuştur. Bu iki değer iyi uyum kriterlerine uygun olarak görülebilir denilebilmektedir. IFI (Artmalı Uyum İndeksi), 0.96 çıkmıştır. Bu değer iyi bir uyumun göstergesidir. CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), 0.96 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. RMR değeri 0.055 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. SRMR değeri ise yine çalışmada 0.071 bulunarak 0.80'den küçük olması iyi uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi), 0.93 NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi) değeri ise 0.95 bulunarak mükemmel uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir.

2. düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model uyum indeksleri verilmiştir. Model uyum indekslerine göre modelin kabul edilebilir düzeyde sonucuna ulaşılabilir. Şekil 25'te akademik iyimserlik ölçeği yol diyagramı verilmiştir.



Chi-Square=315.58, df=129, P-value=0.00000, RMSEA=0.077

Şekil 25. Akademik iyimserlik ölçeği 2. düzey doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı

Şekil 25'deki ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramında kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutları akademik iyimserlik ölçeğini yordayabildiği söylenebilir. Akademik iyimserlik ölçeğinde 3 alt boyut vardır. Yol diyagramında bu üç alt boyut doğrulanmıştır. Kolektif yeterlik ile .66, güven .76 ve akademik vurgu .88 ilişkili bulunmuştur.

Tablo 24’de tüm faktörlerin akademik iyimserlik ölçeği faktör yapısının incelenmesi sonucunda oluşan her alt boyutun 1. düzey ve 2. düzey doğrulayıcı faktör analizi model uyum istatistikleri toplu bir biçimde verilmiştir.

Tablo 24. Akademik İyimserlik Ölçeği Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi Sonucu Oluşan Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İstatistikleri

Faktörler	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
Kolektif Yeterlik	10.23	4	2.557	0.080	0.98	0.98
	RMR	NFI		NNFI	SRMR	
	0.032	0.97		0.96	0.033	
Güven	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
	29.42	14	2,101	0.068	0.99	0.99
	RMR	NFI		NNFI	SRMR	
	0.027	0.97		0.98	0.038	
Akademik Vurgu	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
	15.27	7	2.181	0.070	0.99	0.99
	RMR	NFI		NNFI	SRMR	
	0.019	0.98		0.98	0.027	
Akademik İyimserlik	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
	315.58	129	2.446	0.077	0.96	0.96
	RMR	NFI		NNFI	SRMR	
	0.055	0.93		0.95	0.071	

1. düzey doğrulayıcı faktör analizleri ve 2. düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model uyum indeksleri verilmiştir. Model uyum indekslerine göre modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabilir. Akademik iyimserlik ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesinde hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı yapılmıştır. Elde edilen verilere göre açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte 18 madde bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum istatistiklerine göre ölçeğin maddelerinin ölçeği yordadığı sonucuna ulaşılabilir.

Bundan sonraki bölümde de yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama boyutu maddeleri incelenmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama boyutu için geçerlik ve güvenirlik işlemlerinden önce normallik varsayımının incelenmesi yapılmıştır. Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) değerleri, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ifade eder (Büyüköztürk, 2011, 42). Normallik, çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesi ile elde edilecek z istatistiği .05 anlamlılık düzeyinde +1,96 ve -1,96 değerleri arasında ise veriler normale yakındır denilebilir. Bu değer pozitif çıkması verilerin sağa çarpık, negatif çıkması ise sola çarpık olduğunu gösterir. Basıklık (Kurtosis), normal dağılım eğrisinin ne kadar dik veya basık olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011, 42).

Tablo 25. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Normal Dağılım Uygunluğuna İlişkin Analizler

Normallik Testi	Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini Uygulama	
Toplam Puan	İstatistik	S
Ortalama	156.2818	1.51936
95% Alt Sınır	153.2705	
Üst Sınır	159.2931	
5% A.Ort.	156.9394	
Ortanca	157.0000	
Varyans	253.929	
Standart Sapma	15.93515	
Minimum	108.00	
Maksimum	180.00	
Dağılım	72.00	
Çeyrek Değerler Dağılımı	24.00	
Çarpıklık	-.334	.230
Basıklık	-.285	.457

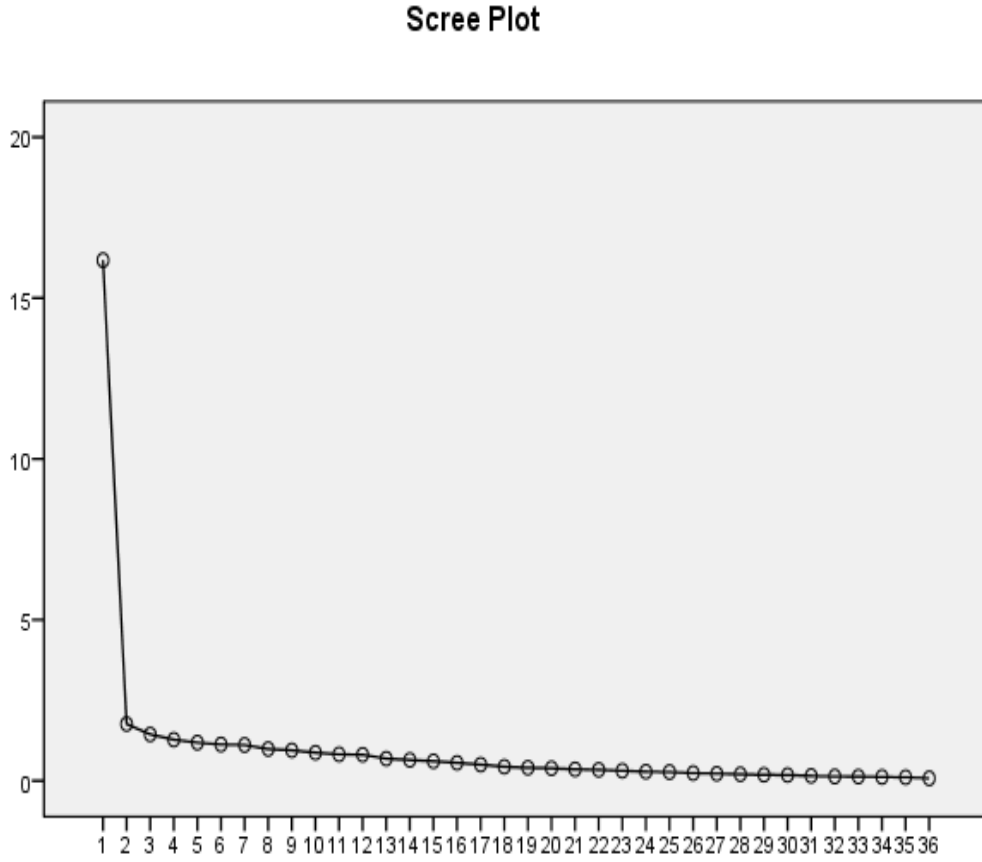
Bu çalışmada çarpıklık değerinin standart hatasına bölünmesi sonucu anlamlılık düzeyi akademik vurgu alt boyutu için +1,96 ve -1,96 değerleri arasında olup verilerin normale yakın olduğu söylenebilir. Bu değer pozitif çıkması verilerin sağa çarpık, negatif çıkması ise sola çarpık olduğunu gösterir. Negatif değer aldığı için hafif sola çarpık olduğu söylenebilir. Çarpıklık (-1.45) ve basıklık (0.62) değerleri incelendiğinde verinin normal dağıldığı gözlemlenmiştir.

Normallik testi için başvurulacak diğerk bir test ise Kolmogorov- Smirnov (K-S) testidir. Çalışma grubu 50' den büyük ise bu teste başvurulur. Eğer 50'den küçük ise Shapiro- Wilk testi kullanılır. Bu çalışmada, çalışma grubunun 50'den büyük olması nedeniyle Kolmogorov - Smirnov (K-S) testi kullanılmıştır. Analizlerde p değerinin $\alpha = .05$ 'den büyük çıkması bu anlamlılık düzeyi için ölçeğin puanlarının normal dağılım gösterdiğinin ve aşırı sapma göstermediği şeklinde ifade edilir. Normallik değerleri faktörler açısından incelenmiştir (Büyüköztürk, 2011).

Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda p (.200) değerinin .05 anlamlılık düzeyinde ve ölçeğin test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. İstatistiksel (null) hipotez puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Aşırı bir sapma göstermediği gözlenmiştir.

Ölçeğin cronbach alpha .96 bulunmuştur. Bu değer de ölçeğin güvenilirliğinin ölçüsüdür. Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanan ölçümler sonucunda ölçeğin maddeleri bütünü ile ilişki çıkmıştır. Tüm maddeler için istatistiksel anlamlılık düzeyi ölçüt alındığında tüm maddelerin anlamlılık düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Korelasyon katsayısı değerleri .45 üzeri şeklinde çıkmıştır. Ölçeğin iç tutarlığının yüksek olması için madde- toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir.

Verilerin, faktör analizi için uyumu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenir. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011, 123-125). Ölçeğin KMO değeri .907 ve Barlett Sphericity Barlett 2673.589 ve Barlett Sphericity testi sonucunda ki-kare değeri .01 düzeyinde manidardır. Bu durumda veri faktör analizi yapabilmek için yeterlidir.



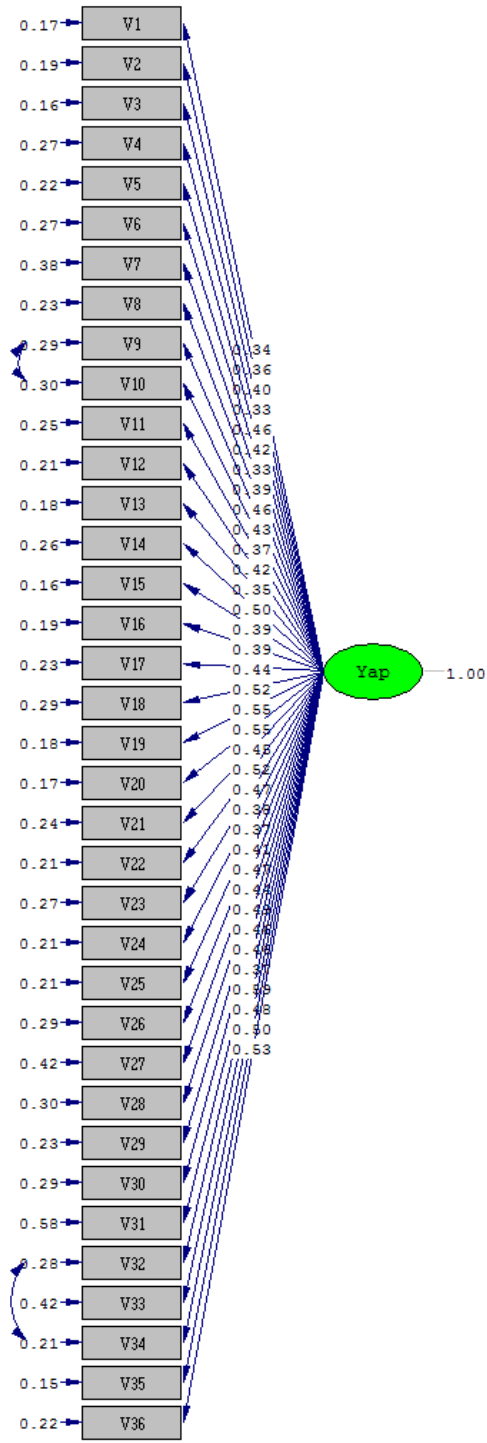
Grafik 1. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Scree Plot

Scree plot incelendiğinde bir tek kırılmanın olduğu gözlenmektedir. Bu durum da ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğunun göstergesidir. Buna bağlı olarak ölçek tek faktörlü bir yapı için incelenmiştir. Büyüköztürk (2011)'e göre faktör yük değerinin 0.45 veya daha yüksek olması madde seçimi için iyi bir ölçüt olarak görülmektedir. Aşağıdaki tabloda da görüldüğü gibi faktör yük değerleri .45 ve üzeri çıkmıştır. Ölçekten madde atımı gerçekleştirilmemiştir. Ölçekteki 36 madde bir alt boyut altında birleşmiştir.

Tablo 26. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi

Maddeler		Maddeler	
M1	.662	M19	.792
M2	.655	M20	.801
M3	.720	M21	.688
M4	.548	M22	.752
M5	.707	M23	.666
M6	.638	M24	.641
M7	.481	M25	.645
M8	.637	M26	.616
M9	.669	M27	.603
M10	.635	M28	.642
M11	.616	M29	.718
M12	.661	M30	.648
M13	.658	M31	.484
M14	.705	M32	.577
M15	.709	M33	.675
M16	.677	M34	.734
M17	.683	M35	.796
M18	.706	M36	.752

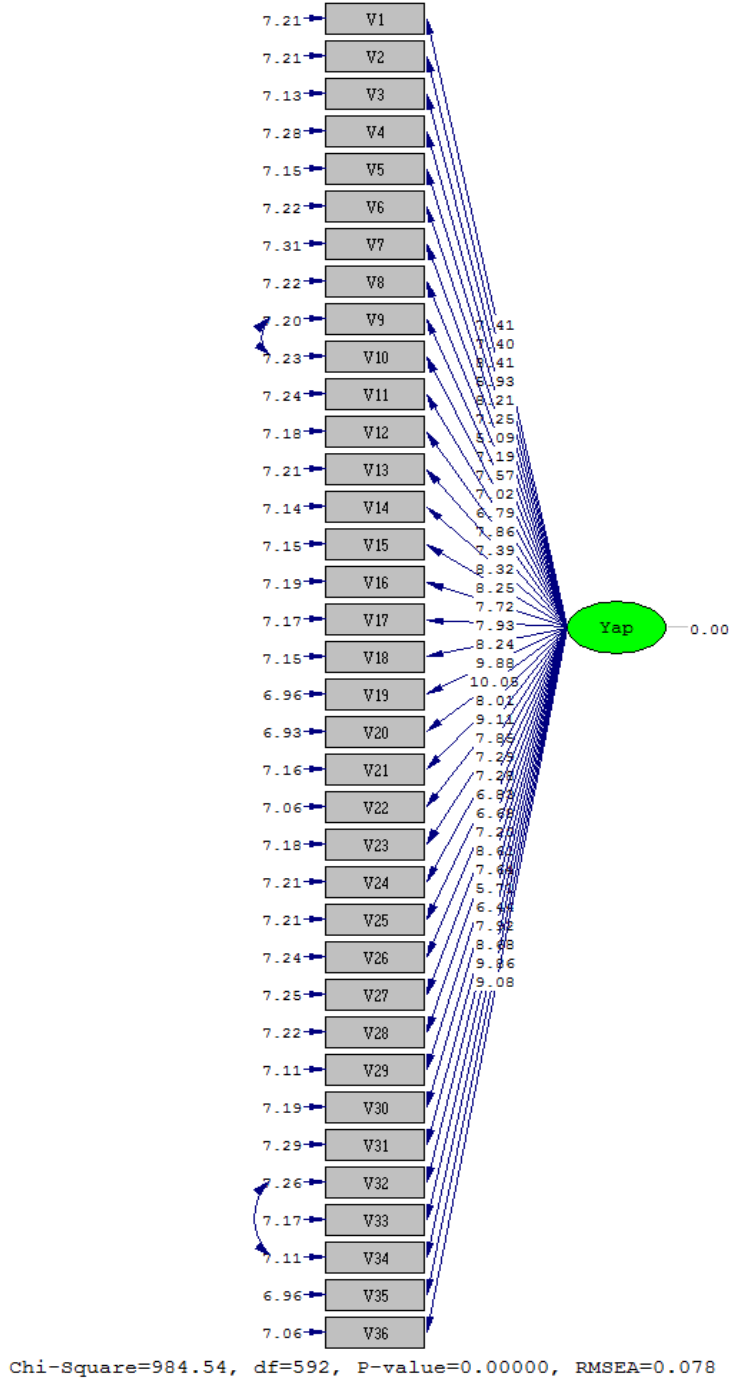
Faktör yük değerleri incelendiğinde hiçbir madde analiz dışı kalmamıştır. Açıklanan varyans oranı ise % 45'tir. Bu oranda tek faktörlü bir yapı için yeterlidir. Açıklayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı ve uyum istatistikleri verilmiştir.



Chi-Square=984.54, df=592, P-value=0.00000, RMSEA=0.078

Şekil 26. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı

Şekil 26'a göre maddelerin yapılandırmacı öğrenme- öğretme etkinlikleri uygulama ölçeğini yordadığı söylenebilir. Maddeler .33 ile .59 arasında değişen ilişkiye sahiptir. Yapılandırmacı öğrenme –öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi t değerleri aşağıdaki şekilde gibidir.



Şekil 27. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama doğrulayıcı faktör analizi t değerleri

Şekil 27’de verilen değerler incelendiğinde hiçbir madde analiz dışında kalmamıştır. 2 modifikasyon almıştır. 9 ile 10. maddeler ve 32 ile 34. maddeler arasında modifikasyon almıştır. Doğrulamalı faktör analizi uyum indeksleri incelenmiştir.

Tablo 27. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Doğrulamalı Faktör Analizi Model Uyum İstatistikleri

Yapılandırmacı Öğrenme- Öğretme Etkinliklerini Uygulama.	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
	984.54	592	1.66	0.078	0.96	0.96
	RMR	NFI	NNFI	SRMR		
	0.031	0.92	0.96	0.066		

Tablo 27’deki model uyum istatistiklerine χ^2/sd oranı 1.66 çıkmıştır. Bu oranda iyi bir ölçüttür. RMSEA 0.078 olarak bulunmuştur. Bu değer iyi uyum kriterlerine uygun olarak görülebilir denilebilmektedir. IFI (Artmalı Uyum İndeksi), .96 çıkmıştır. Bu değerde iyi bir uyumun göstergesidir. CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), 0.96 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. RMR (Artık ortalamaların karekökü), 0.031 çıkmıştır. SRMR (Standardize Edilmiş artık ortalamaların karekökü), 0.066 bulunmuştur. Bu değerler iyi uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. NFI değeri 0.92 bulunmuştur. İyi uyum gösteriyor olarak ifade edilebilir. NNFI değeri ise 0.96 bulunarak mükemmel uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. Model istatistiklerine göre 36 maddenin yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğini yordadığı belirtilebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular verilmiştir. Bulgular, amaçlar ve alt amaçlara göre verilmiştir. Bulgular bölümünde yer alan istatistiki işlemleri yapabilmenin ön şartı olarak öncelikle ölçeklerin normal dağılımları incelenmiştir. Bu çerçevede öncelikle ölçeklerin normal dağılımını gösteren bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Akademik İyimserlik Ölçeği Normal Dağılım Uygunluğu

İki ölçek için de çalışma grubunda meydana gelen değişimle birlikte öncelikle normal dağılım incelenmiştir. Nitekim basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) değerleri verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ifade eder (Büyüköztürk, 2011, 42). Akademik İyimserlik ölçeği normal dağılım uygunluğuna ilişkin analizler tablo 28’de görülmektedir.

Tablo 28. Akademik İyimserlik Ölçeği Normal Dağılım Uygunluğuna İlişkin Analizler

Normallik Testi		Akademik İyimserlik Ölçeği	
Toplam Puan	İstatistik	S	
Ortalama	64.7937	0.3506	
95% Alt Sınır	64.1052		
Üst Sınır	65.4821		
5% A.Ort.	64.7690		
Ortanca	65.0000		
Varyans	77.439		
Standart Sapma	8.79995		
Minimum	36.00		
Maksimum	90.00		
Dağılım	54.00		
Çeyrek Değerler Dağılımı	11.00		
Çarpıklık	.050	.097	
Basıklık	.085	.194	

Akademik iyimserlik ölçeğinde çarpıklık ve basıklık değeri standart hataya bölünmüştür. Bu değer +1.96 ve -1.96 değerleri arasında olup verilerin normale yakın olduğu söylenebilir. Bu değer pozitif değer aldığı için hafif sağa çarpık olduğu

söylenabilir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde verinin normal dağıldığı gözlemlenmiştir. Bu durumda Akademik İyimserlik Ölçeği ile elde edilen verilerin, araştırmanın amacına uygun olduğu söylenabilir.

4.2. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Normal Dağılım Uygunluğu

Tablo 29. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Normal Dağılım Uygunluğuna İlişkin Analizler

Normallik Testi	Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği	
Toplam Puan	İstatistik	S
Ortalama	152.6206	.57744
95% Alt Sınır	151.4867	
Üst Sınır	153.7546	
5% A.Ort.	153.0679	
Ortanca	150.5000	
Varyans	210.067	
Standart Sapma	14.49370	
Minimum	112.00	
Maksimum	178.00	
Dağılım	66.00	
Çeyrek Değerler Dağılımı	22.00	
Çarpıklık	-.183	.097
Basıklık	-.346	.194

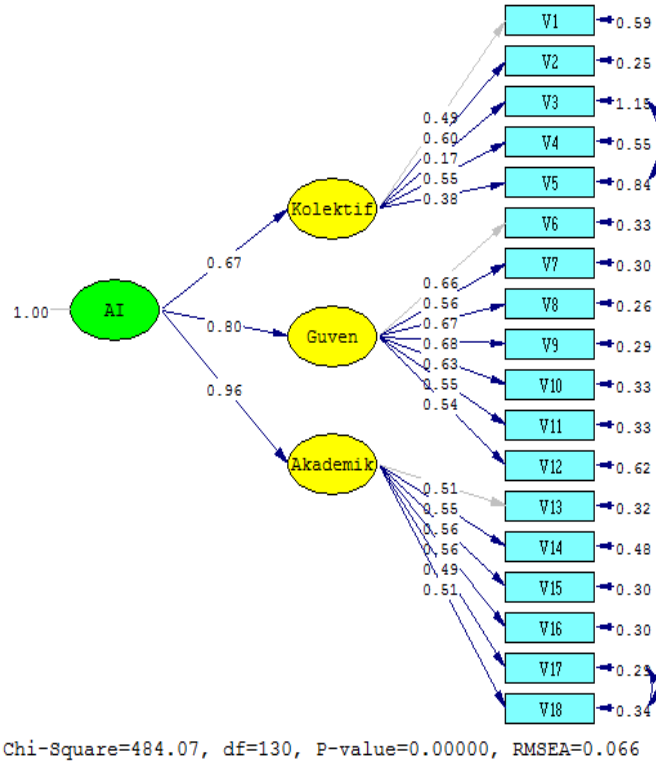
Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinde çarpıklık değerinin standart hatasına bölünmesi sonucu anlamlılık düzeyi yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği için +1.96 ve -1.96 değerleri arasında olup verilerin normale yakın olduğu söylenabilir. Bu değer pozitif çıkması verilerin sağa çarpık, negatif çıkması ise sola çarpık olduğunu gösterir. Negatif değer aldığı için sola çarpık olduğu söylenabilir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde verinin normal dağıldığı gözlemlenmiştir. Buradan hareketle, Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği ile elde edilen verilerin, araştırmanın amacına uygun olduğu söylenabilir.

4.3. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sınıf Öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri (okul formu) ile sınıf ortamında Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” şeklindeki 1. Alt amacına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Kolektif Yeterlik, Akademik Vurgu ve Güven Alt Boyutlarının Akademik İyimserlik ile İlişkisi

“Kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven; akademik iyimserliği (okul formu) yordamakta mıdır?” şeklindeki alt amaca ilişkin olarak, akademik iyimserlik ölçeğinin kendi içerisinde yol analizi incelenmiştir. Akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları dahil edilerek yol analizi yapılmıştır. Buna yönelik diyagram Şekil 28’de görülmektedir.



Şekil 28. Akademik iyimserlik ölçeği yol diyagramı

Şekil 28'e göre, akademik iyimserlik ölçeği yol diyagramında iki modifikasyon kullanılmıştır. 3 ile 5. maddeler ve 17 ile 18. maddeler arasında modifikasyon uygulanmıştır. Akademik iyimserlik ölçeği ile kolektif yeterlik alt boyutu arasında 0.67; güven alt boyutu arasında 0.80 ve akademik vurgu alt boyutu arasında 0.96 ilişki bulunmuştur. Akademik iyimserlik ölçeği model uyum istatistikleri tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Akademik İyimserlik Ölçeği Uyum İstatistikleri

Akademik	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
İyimserlik Ölçeği	484.0	130	3.72	0.066	0.97	0.97
	RMR	NFI	NNFI	SRMR		
	0.044	0.96	0.97	0.054		

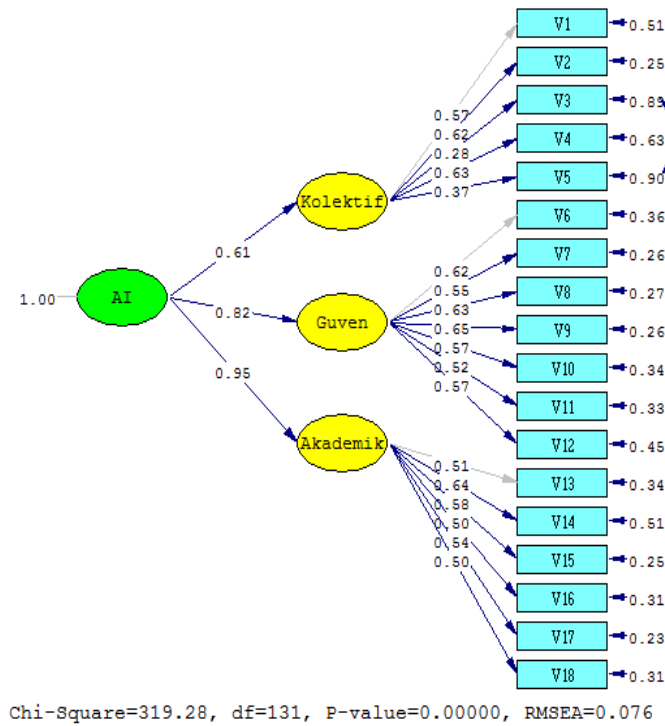
Tablo 30'a göre χ^2/sd oranı 3.72 çıkmıştır. Model uyum istatistikleri incelendiğinde χ^2 değeri örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 59). Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010)'un, Floyd ve Widaman (1995)'den aktardığına göre, χ^2 değeri örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu için örneklem küçük bölümlere ayrılması ve incelenmesi ek kanıtlar açısından daha yararlı olduğu yönünde açıklama getirmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010)'un, MacCallum Brown ve Sugawara (1996) ve Tabachnick ve Fidell (2001)'den aktardığına göre χ^2 değeri örneklem büyüklüğüne duyarlıdır (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 268). Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu (2013)'ün, Muthén BO (2001)'den aktardığına göre, ki kare örneklem hacminden etkilenmektedir. Örneklem büyüdükçe ki kare değeri artar. Kelloway (1998)'den aktardığına göre ki karenin serbestlik derecesine oranı 5'ten küçük olması iyi uyum kanıtıdır (Akt. Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013, s. 213). Bu çalışmada da örneklem büyüklüğünden etkilendiği düşünülerek küçük örneklem büyüklüğü için denenmiştir.

Bu çalışmada da RMSEA 0.066 olarak bulunmuştur. IFI (Artmalı Uyum İndeksi), .97 bulunmuştur. Bu değere göre iyi bir uyumun gösterdiği söylenebilir.

CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), 0.97 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. RMR (Artık ortalamaların karekökü), 0.044 çıkmıştır. SRMR

(Standardize Edilmiş artık ortalamaların karekökü), 0.054 bulunmuştur. Bu değerler iyi uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi) değeri 0.96 bulunmuştur. İyi uyum gösteriyor olarak ifade edilebilir. NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi) değeri ise 0.97 bulunarak mükemmel uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. Model istatistiklerine göre 18 maddenin akademik iyimserlik ölçeğini yordadığı sonucuna ulaşılabilir. Elde edilen bulgulara göre kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutları akademik iyimserlik ölçeğini yordamaktadır denilebilir.

Örneklemden χ^2 değerinin etkilendiği düşünülerek küçük örneklem büyüklükleri için denenmiştir. Aynı çalışma grubundan hareketle normal dağılımın sağlandığı 2 farklı 250 kişilik normal dağılımın sağlandığı çalışma grubu üzerinden uyum indeksleri tekrar incelenmiştir. Şekil 27’de 1. grup için yol diyagramı verilmiştir.



Şekil 29. Akademik iyimserlik ölçeği yol diyagramı (1.Grup)

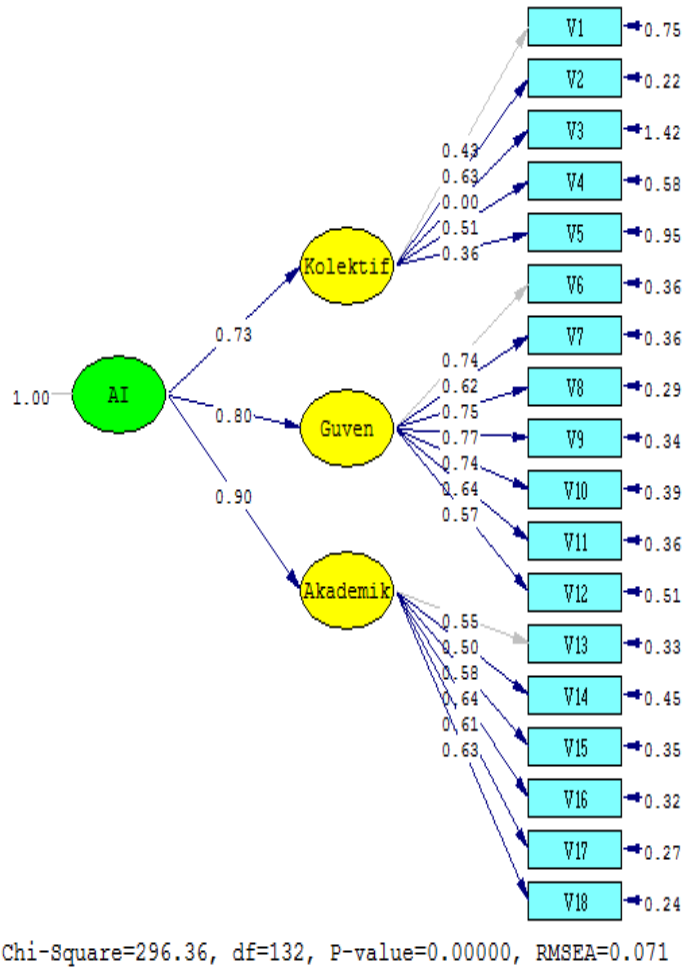
Şekil 29’a göre, 1. grup için akademik iyimserlik ölçeği yol diyagramında 1 modifikasyon kullanılmıştır. Bu modifikasyon da 3 ile 5. maddeler arasında verilmiştir. Akademik iyimserlik ölçeği ile kolektif yeterlik alt boyutu arasında 0.61; güven alt boyutu arasında 0.82 ve akademik vurgu alt boyutu arasında 0.95 ilişki bulunmuştur.

Akademik iyimserlik ölçeği 1. grup model uyum istatistikleri tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Akademik İyimserlik Ölçeği Uyum İstatistikleri (1.Grup)

Akademik İyimserlik Ölçeği (1.Grup)	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
	319.28	131	2.44	0.076	0.96	0.96
	RMR	NFI	NNFI	SRMR		
	0.044	0.93	0.95	0.059		

Tablo 31’deki model uyum istatistiklerinde χ^2/sd oranı 2.44 çıkmıştır. Bu oran da iyi bir ölçüttür. Örneklem sayısı küçüldüğünde χ^2 değerinin de buna paralel olarak düştüğü sonucuna ulaşılabilir. RMSEA 0.076 olarak bulunmuştur. Bu değer iyi uyum kriterlerine uygun olarak görülebilir denilebilmektedir. IFI (Artmalı Uyum İndeksi), .96 çıkmıştır. Bu değer de iyi bir uyumun göstergesidir. CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), .96 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. RMR (Artık ortalamaların karekökü), 0.044 çıkmıştır. SRMR (Standardize Edilmiş artık ortalamaların karekökü), 0.059 bulunmuştur. Bu değerler iyi uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. NFI değeri .93 bulunmuştur. İyi uyum gösteriyor olarak ifade edilebilir. NNFI değeri ise .95 bulunarak mükemmel uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. Bu uyum indekslerine göre 1. grup çalışma grubu için χ^2/sd ’ninde düştüğü sonucuna ulaşılabilir. Akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları ölçeği yordadığı sonucuna ulaşılabilir. 1. grup için yol diyagramı 2. grup için de yapılmıştır. Bu diyagram Şekil 30’da gösterilmiştir.



Şekil 30. Akademik iyimserlik ölçeği yol diyagramı (Grup2)

Şekil 30'a göre 2. grup akademik iyimserlik ölçeği yol diyagramında akademik iyimserlik ölçeği ile kolektif yeterlik alt boyutu arasında 0.73; güven alt boyutu arasında 0.80 ve akademik vurgu alt boyutu arasında 0.90 ilişki bulunmuştur. Akademik iyimserlik ölçeği 2. grup model uyum istatistikleri tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Akademik İyimserlik Ölçeği Uyum İstatistikleri (Grup 2)

Akademik İyimserlik Ölçeği (2.Grup)	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
	296.36	132	2.245	0.071	0.97	0.97
	RMR	NFI	NNFI	SRMR		
	0.069	0.95	.96	0.071		

Tablo 32'deki model uyum istatistiklerine χ^2/sd oranı 2.245 çıkmıştır. Bu oranda iyi bir ölçüttür. Örneklem sayısı küçüldüğünde (2.grup) χ^2 değerinin de buna paralel olarak düştüğü sonucuna ulaşılabilir. RMSEA 0.071 olarak bulunmuştur. Bu değer iyi uyum kriterlerine uygun olarak görülebilir denilebilmektedir. IFI (Artmalı Uyum İndeksi), .97 çıkmıştır. Bu değerde iyi bir uyumun göstergesidir. CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), .97 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. RMR (Artık ortalamaların karekökü), 0.069 çıkmıştır. SRMR (Standardize Edilmiş artık ortalamaların karekökü), 0.071 bulunmuştur. Bu değerler iyi uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. NFI değeri .95 bulunmuştur. Mükemmel uyum gösteriyor olarak ifade edilebilir. NNFI değeri ise .96 bulunarak mükemmel uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. Bu uyum indekslerine göre 2. Grup çalışma grubu için χ^2/sd 'ninde düştüğü sonucuna ulaşılabilir. Grup 2 için de akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları ölçeği yordadığı sonucuna ulaşılabilir. Yapılan istatistiki işlemler sonucunda çalışma grubu için ölçek doğrulanmıştır. Bu bulgulara göre amaçlarda belirlenen hipotetik modelin denenmesi için ölçek doğrulanmış olmuştur.

Ölçek basit doğrusal regresyon yöntemiyle de incelenmiştir. Tablo 33' de akademik iyimserlik ölçeğinin alt boyutlarının akademik iyimserliğini yordayabilmesi incelenmiştir.

Tablo 33. Akademik İyimserlik Ölçeği Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SS	β	t	p	R	R ²
Sabit	29.345	1.814	-	16.178	.000	-	-
Kolektif Yeterlik	1.869	.095	.619	19.772	.000	.619	.384
F(1.628) = 390.944							
Sabit	25.567	.935	-	27.350	.000	-	-
Güven	1.664	.039	.863	42.738	.000	.863	.744
F(1.628) = 1826.556							
Değişken	B	SS	β	T	p	R	R ²
Sabit	16.442	1.113		14.778	.000	-	-
Akademik Vurgu	2.173	.049	.869	43.997	.000	.869	.755
F(1.628) = 1935.704							

Tablo 33'e göre akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutu puanları ile akademik iyimserlik ölçeği anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R = 0.619$, $R^2=0.384$, $p \leq .05$). Kolektif yeterlik, akademik iyimserlik ölçeğindeki toplam varyansın yaklaşık % 38'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutunun akademik iyimserlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılabılır. Akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutu puanlarının akademik iyimserlik ölçeğini $F(1.628) = 390.944$ anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutu puanları ile akademik iyimserlik ölçeği yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R = 0.863$, $R^2= 0.744$, $p \leq .05$). Akademik iyimserlik ölçeğindeki toplam varyansın yaklaşık %74'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutunun akademik iyimserlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir. Akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutu puanlarının akademik iyimserlik ölçeğini $F(1.628) = 1826.556$ anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir..

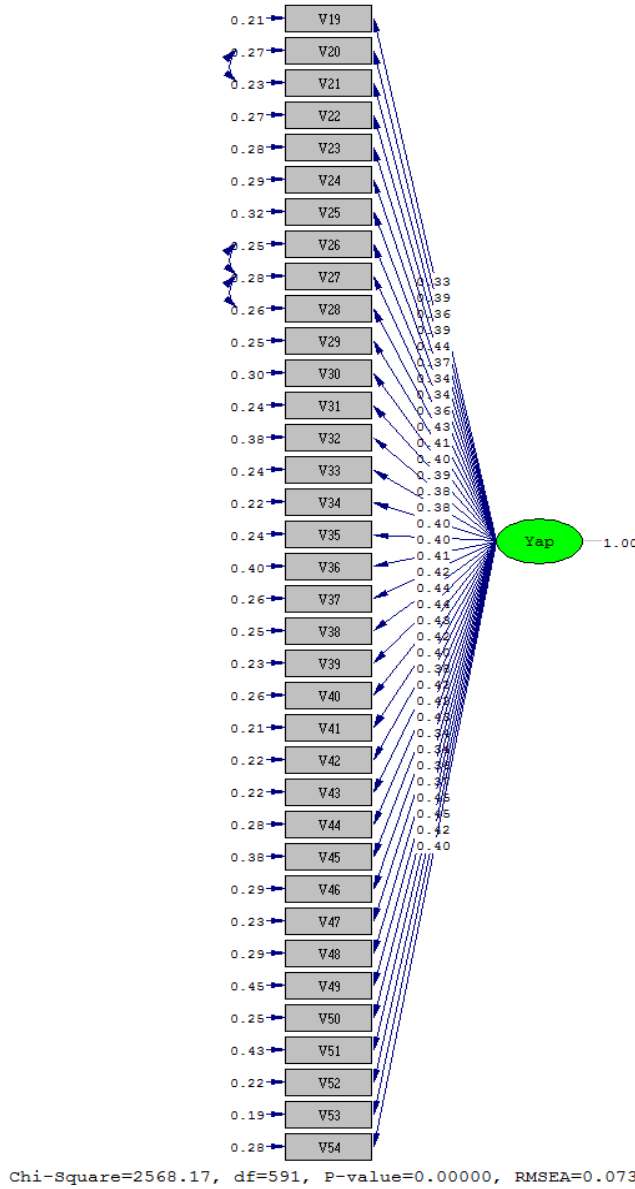
Akademik iyimserlik ölçeği akademik vurgu alt boyutu puanları ile akademik iyimserlik ölçeği yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R = 0.869$, $R^2= 0.755$, $p \leq .05$). Akademik iyimserlik ölçeğindeki toplam varyansın yaklaşık

%76'sını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde akademik iyimserlik ölçeği akademik vurgu alt boyutunun akademik iyimserlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir. Akademik iyimserlik ölçeği akademik vurgu alt boyutu puanlarının akademik iyimserlik ölçeğini $F(1.628) = 1935.704$ anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir..

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinde, ölçeğin maddeleri ile ilişkisi 4.3.2 bölümünde verilmiştir.

4.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeğinin Maddelerle ilişkisi

“Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama maddeleri Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğini yordamakta mıdır?” Birinci alt amaca ilişkin bu soruya yanıt aramak için Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinin yol analizi Şekil 31’de verilmiştir.



Şekil 31. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği yol diyagramı

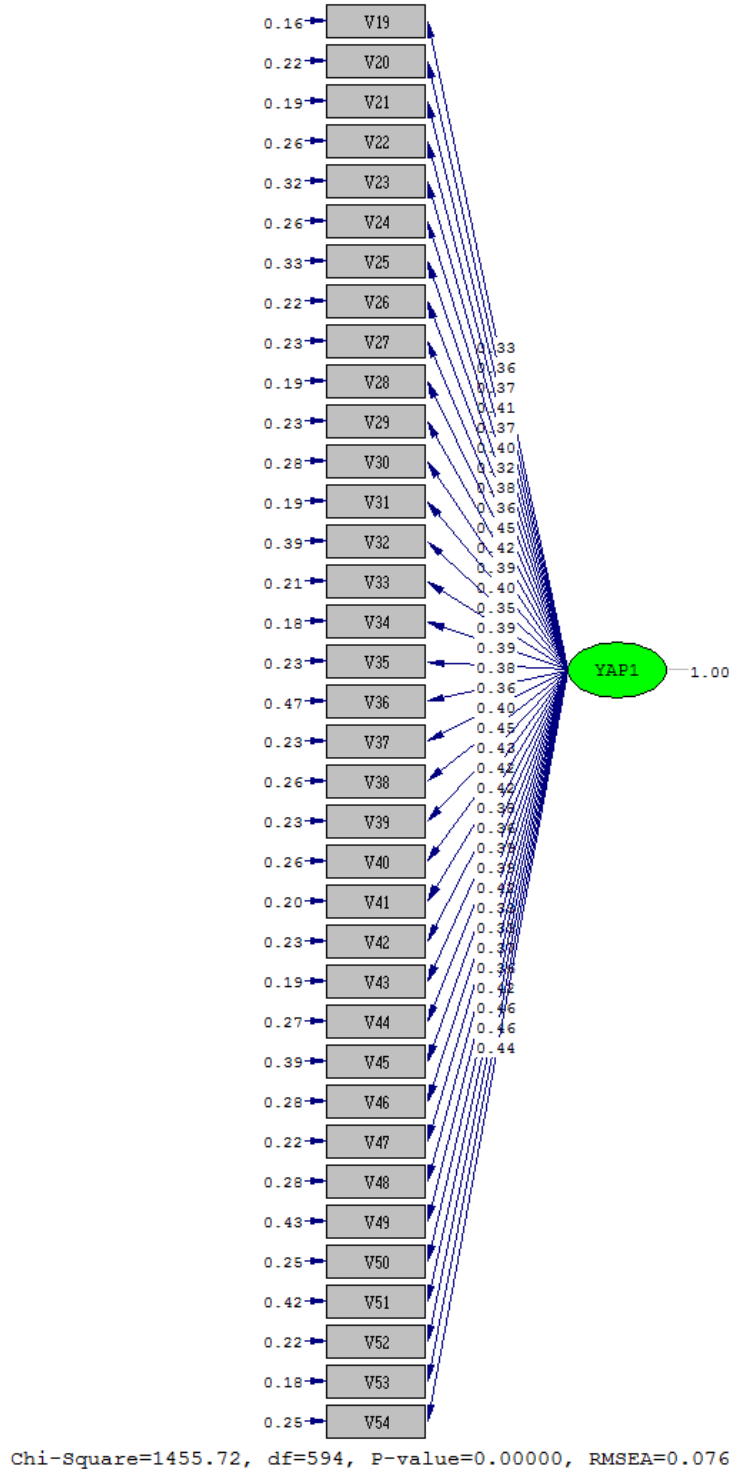
Şekil 31'e göre, Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği yol diyagramı verilmiştir. Bu diyagramda 3 modifikasyon uygulanmıştır. Bu modifikasyonlar, 20. ve 21. maddeler arasında, 26. ve 27. maddeler arasında, 27. ve 28. maddeler arasında uygulanmıştır. Ölçekteki maddeler .33 ile .45 arasında ölçek ile ilişki göstermiştir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği model uyum istatistikleri tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Uyum İstatistikleri

Yapılandırmacı Öğrenme- Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
	2568.17	591	4.34	0.073	0.97	0.97
	RMR	NFI	NNFI	SRMR		
	0.022	0.96	0.97	0.051		

Tablo 34'deki Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği model uyum istatistiklerine χ^2/sd oranı 4.34 çıkmıştır. Model uyum istatistikleri incelendiğinde χ^2 değeri örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 59). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinin yol analizi örneklem büyüklüğünden etkilendiği düşünülerek, küçük örneklem büyüklüğü için denenmiş ve RMSEA 0.073 olarak bulunmuştur. Bu değer iyi uyum kriterlerine uygun olarak görülebilir. IFI (Artmalı Uyum İndeksi), .97 çıkmıştır. Bu değer de iyi bir uyumun göstergesidir. CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), 0.97 çıkmıştır. Bu değer, mükemmel uyumun göstergesidir. RMR (Artık ortalamaların karekökü), 0.022 çıkmıştır. Bu değer, mükemmel uyumun göstergesidir. SRMR (Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü), 0.066 bulunmuştur. Bu değer iyi uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. 0.92 bulunan NFI değeri, iyi uyum gösteriyor olarak ifade edilebilir. NNFI değeri ise, 0.96 bulunarak mükemmel uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. Model istatistiklerine göre 36 maddenin Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğini yordadığı belirtilebilir.

Örneklemden χ^2 değerinin etkilendiği düşünülerek mevcut örneklem içindeki küçük örneklem büyüklükleri için denenmiştir. Aynı çalışma grubundan hareketle iki farklı çalışma grubu üzerinden uyum indeksleri tekrar incelenmiştir. Şekil 32'de 1. Grup örneklem seçimi için oluşturulan yol diyagramı incelenmiştir. 1. Grup için yol diyagramı 2. Grup için de yapılmıştır.



Şekil 32. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği yol diyagramı (Grup1)

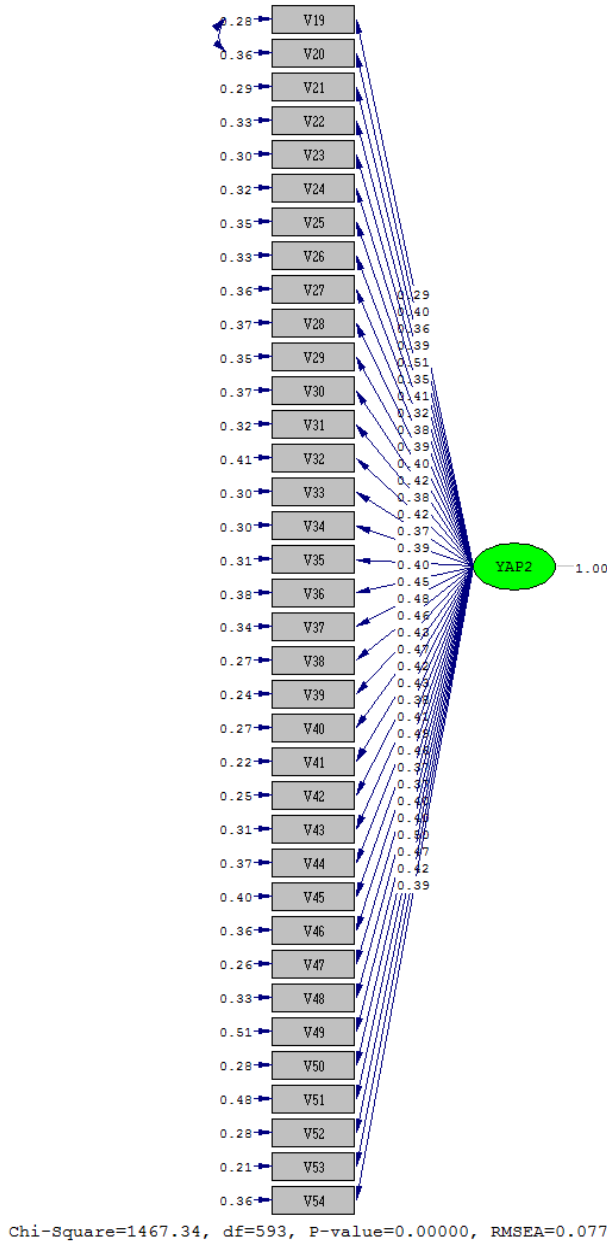
Şekil 32’de 1. grup için Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği yol diyagramı verilmiştir. Maddelerin ölçekle ilişkisi 0.32 ile 0.46 arasında olduğu bulgusu saptanmıştır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini

uygulama ölçeği 1. grup model uyum istatistikleri tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Uyum İstatistikleri (Grup1)

Yapılandırmacı Öğrenme- Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği (Grup1)	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
	1455.72	594	2.45	0.076	0.97	0.97
	RMR	NFI	NNFI	SRMR		
	0.025	0.94	0.96	0.059		

Tablo 35’deki model uyum istatistiklerine χ^2/sd oranı 2.45 çıkmıştır. Bu oran da iyi bir ölçüttür. Örneklem sayısı küçüldüğünde (1.grup) χ^2 değerinin de buna paralel olarak düştüğü sonucuna ulaşılabilir. RMSEA 0.076 olarak bulunmuştur. Bu değer iyi uyum kriterlerine uygun olarak görülebilir denilebilmektedir. IFI (Artmalı Uyum İndeksi), .97 çıkmıştır. Bu değer iyi bir uyumun göstergesidir. CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), .97 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. RMR (Artık ortalamaların karekökü), 0.025 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun kriterlerine uygun olarak görülebilir denilebilmektedir. SRMR (Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü), 0.059 bulunmuştur. Bu değer iyi uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. NFI değeri .94 bulunmuştur. İyi uyum gösteriyor olarak ifade edilebilir. NNFI değeri ise .96 bulunarak mükemmel uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. Bu uyum indekslerine göre 1. grup çalışma grubu için χ^2/sd ’ninde düştüğü sonucuna ulaşılabilir. Grup 1 için ölçeğin maddelerinin yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğini yordayabildiği sonucuna ulaşılabilir.



Şekil 33. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği path diyagramı (Grup 2)

Şekil 33’de 2. grup için Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği yol diyagramı verilmiştir. Bir modifikasyon uygulanmıştır. Uygulanan modifikasyon madde 19 ile madde 20 arasındadır. Akademik iyimserlik ölçeği 2. grup model uyum istatistikleri tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Uyum İstatistikleri (Grup2)

Yapılandırmacı Öğrenme- Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği (Grup1)	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
	1467.34	593	2.47	0.077	0.96	0.96
	RMR	NFI	NNFI	SRMR		
	0.032	0.93	0.95	0.063		

Tablo 36'daki model uyum istatistiklerine χ^2/sd oranı 2.47 çıkmıştır. Bu oran da iyi bir ölçüttür. Örneklem sayısı küçüldüğünde (2.grup) χ^2 değerinin de buna paralel olarak düştüğü sonucuna ulaşılabılır. RMSEA 0.077 olarak bulunmuştur. Bu değer iyi uyum kriterlerine uygun olarak görülebilir denilebilmektedir. IFI (Artmalı Uyum İndeksi), .96 çıkmıştır. Bu değerde iyi bir uyumun göstergesidir. CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), .96 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. RMR (Artık ortalamaların karekökü), 0.032 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun kriterlerine uygun olarak görülebilir denilebilmektedir. SRMR (Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü), 0.063 bulunmuştur. Bu değer iyi uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. NFI değeri .93 bulunmuştur. İyi uyum gösteriyor olarak ifade edilebilir. NNFI değeri ise .95 bulunarak mükemmel uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. Bu uyum indekslerine göre 2. grup çalışma grubu için χ^2/sd 'ninde düştüğü sonucuna ulaşılabılır. Grup 2 için de ölçeğin maddelerinin yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğini yordayabildiği sonucuna ulaşılabılır.

Yapılan istatistiki işlemler sonucunda çalışma grubu için ölçek doğrulanmıştır. Bu bulgulara göre amaçlarda belirlenen hipotetik modelin denenmesi için ölçek doğrulanmış olmuştur.

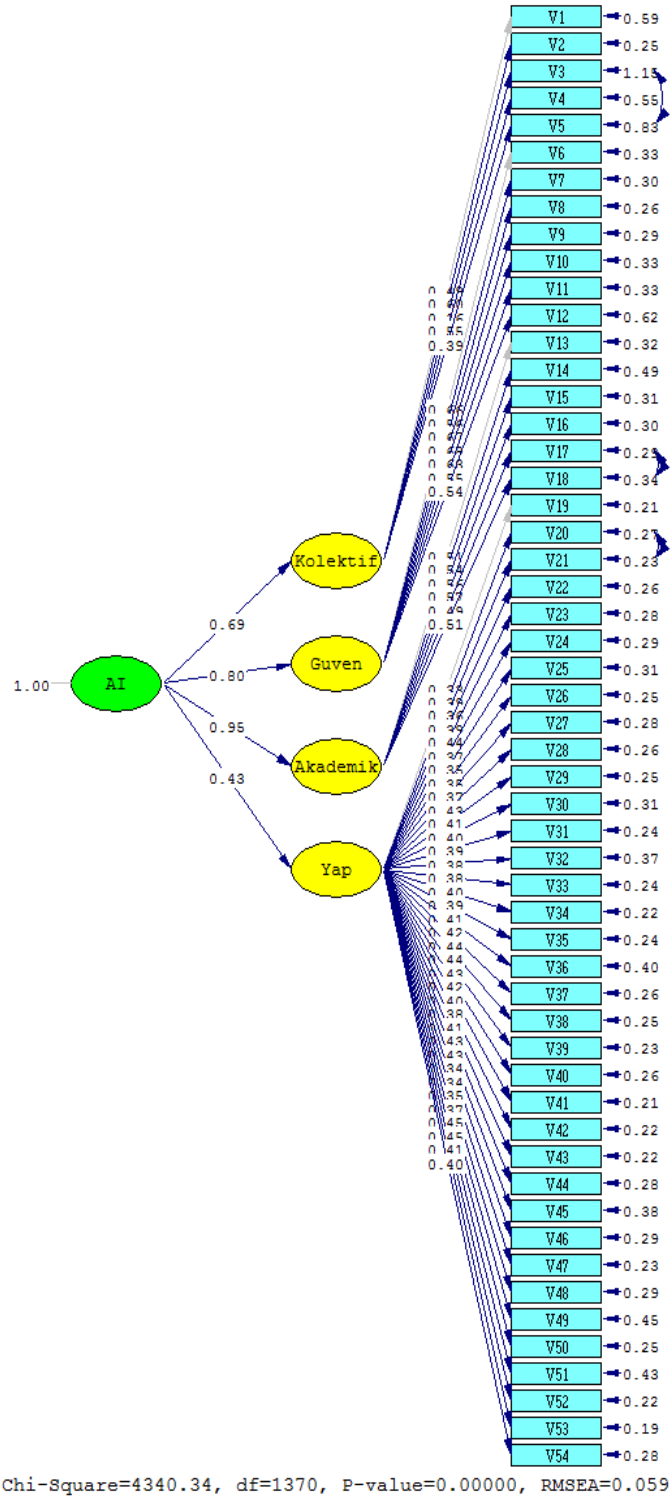
4.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama ve Akademik İyimserlik Ölçeği (Okul Formu) ile İlişkisi

“Kolektif yeterlik, akademik vurgu, güven ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri ölçeği akademik iyimserliği (okul formu) yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu soruya yanıt aramak için yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik uyum istatistikleri tablo 37’de verilmiştir. Çalışmanın genel amacına bağlı olarak belirlenen şekil 1’de yer alan hipotetik model test edilmiştir. Şekil 34’de hipotetik modelin yol diyagramı verilmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi belirlemek için oluşturulan yol diyagramına göre akademik iyimserlik, kolektif yeterlik boyutuyla 0.69 ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Güven alt boyutu ile akademik iyimserlik arasında 0.80 ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Akademik vurgu alt boyut ile akademik iyimserlik arasında 0.95 ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ile akademik iyimserlik arasında 0.43 değerinde bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Model 3 modifikasyon almıştır. Modifikasyonlar, madde 3 ile madde 5 arasında madde 17 ile madde 18 arasında ve madde 20 ile madde 21 arasında modifikasyon uygulanmıştır.



Şekil 34. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik yol diyagramı

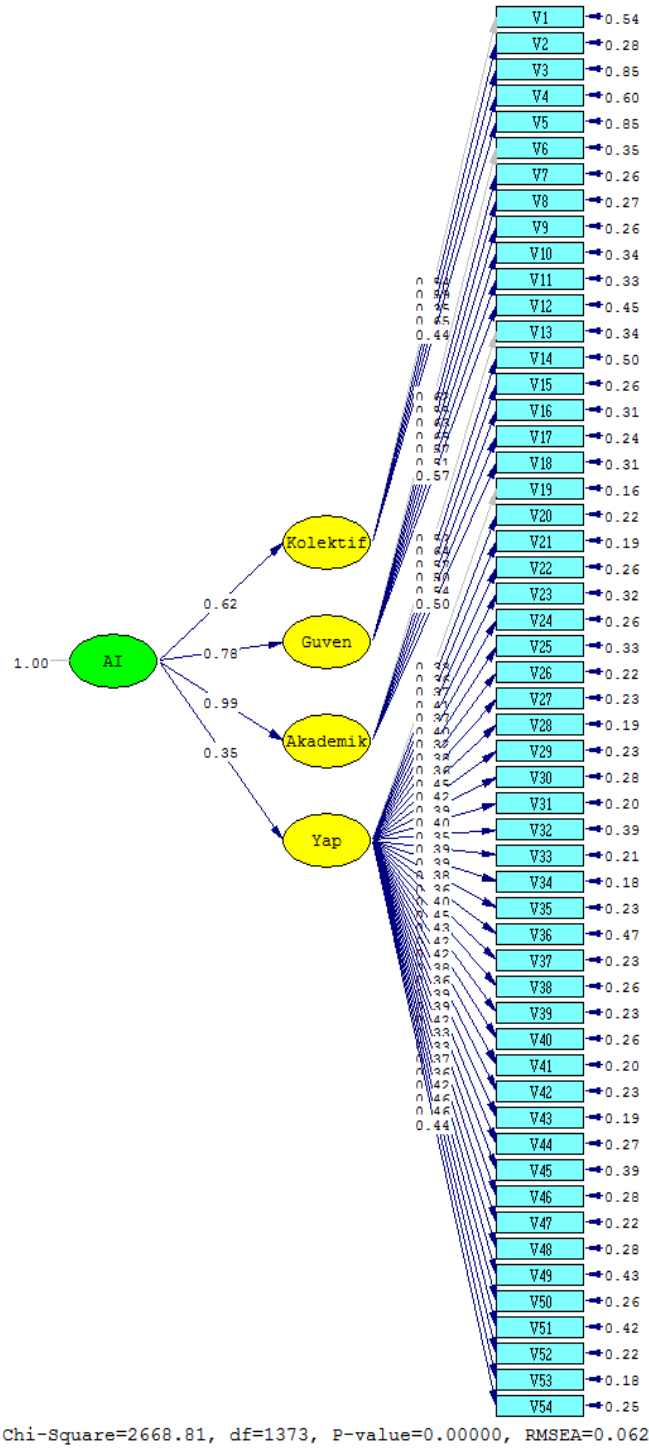
Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik uyum istatistikleri tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama ve Akademik İyimserlik Uyum İstatistikleri

Yapılandırmacı Öğrenme- Öğretme Etkinliklerini Uygulama ve Akademik İyimserlik	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
	4340.34	1370	3.168	0.059	0.97	0.97
	RMR	NFI	NNFI	SRMR		
	0.031	0.95	0.97	0.055		

Tablo 37’deki Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik model uyum istatistiklerine göre χ^2/sd oranı 3.168 çıkmıştır. Model uyum istatistikleri incelendiğinde χ^2 değeri örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 59). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik yol analizi örneklem büyüklüğünden etkilendiği düşünülerek küçük iki ayrı örneklem büyüklüğü için denenmiştir. RMSEA 0.059 olarak bulunmuştur. Bu değer iyi uyum kriterlerine uygun olarak görülebilir denilebilmektedir. IFI (Artmalı Uyum İndeksi), .97 çıkmıştır. Bu değer de iyi bir uyumun göstergesidir. CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), .97 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. RMR (Artık ortalamaların karekökü), 0.031 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. SRMR (Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü), 0.055 bulunmuştur. Bu değer iyi uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. NFI değeri 0.95 bulunmuştur. Mükemmel uyum gösteriyor olarak ifade edilebilir. NNFI değeri ise 0.97 bulunarak mükemmel uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir.

Model istatistiklerine göre, Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği akademik iyimserliği yordadığı belirtilebilir. Örneklemden χ^2 değerinin etkilendiği düşünülerek mevcut örneklem içindeki küçük örneklem büyüklükleri için denenmiştir. Aynı çalışma grubundan hareketle 2 farklı çalışma grubu üzerinden uyum indeksleri tekrar incelenmiştir. 2 grup içinde yol diyagramı incelenmiştir. Şekil 35’de 1. Grup örneklem seçimi için oluşturulan yol diyagramı incelenmiştir. 1. Grup için yol diyagramı gibi 2. Grup için de yapılmıştır.



Şekil 35. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik yol diyagramı (grup1)

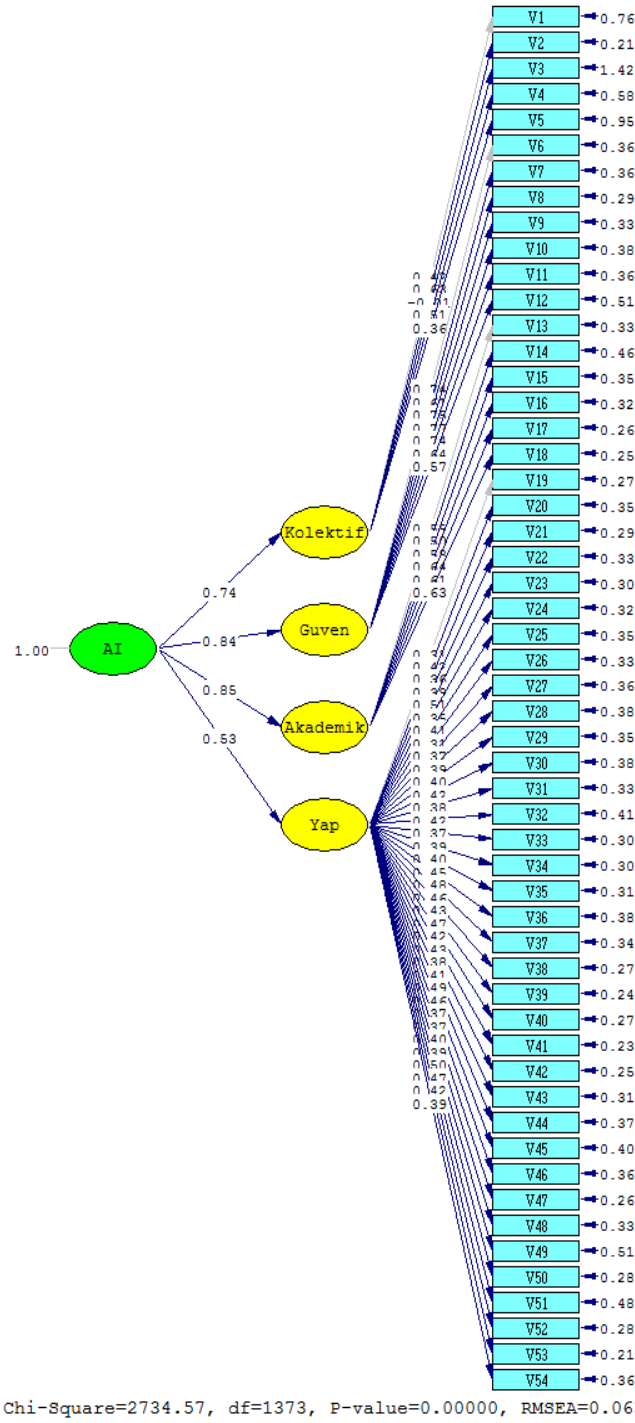
Şekil 35'deki grup 1 için yol diyagramına göre akademik iyimserlik, kolektif yeterlik boyutuyla 0.62 ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Güven alt boyutu ile akademik iyimserlik arasında 0.78 ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Akademik vurgu alt boyut ile akademik iyimserlik arasında 0.99 ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ile akademik iyimserlik arasında 0.35 değerinde bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik uyum istatistikleri belirlenen küçük örneklem (grup1) için tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama ve Akademik İyimserlik Uyum İstatistikleri (Grup1)

Yapılandırmacı Öğrenme- Öğretme Etkinliklerini Uygulama ve Akademik İyimserlik	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
	2668.81	1373	1.94	0.062	0.96	0.96
	RMR	NFI	NNFI	SRMR		
	0.038	0.92	0.96	0.070		

Tablo 38'deki model uyum istatistiklerine χ^2/sd oranı 1.94 çıkmıştır. Bu oranda iyi bir ölçüttür. Örneklem sayısı küçüldüğünde (1.grup) χ^2 değerinin de buna paralel olarak düştüğü sonucuna ulaşılabilir. RMSEA 0.062 olarak bulunmuştur. Bu değer iyi uyum kriterlerine uygun olarak görülebilir denilebilmektedir. IFI (Artmalı Uyum İndeksi), .96 çıkmıştır. Bu değer iyi bir uyumun göstergesidir. CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), .96 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. RMR (Artık ortalamaların karekökü), 0.038 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun kriterlerine uygun olarak görülebilir denilebilmektedir. SRMR (Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü), 0.070 bulunmuştur. Bu değer, iyi uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. NFI değeri .92 bulunmuştur. İyi uyum gösteriyor olarak ifade edilebilir. NNFI değeri ise .96 bulunarak mükemmel uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. Bu uyum indekslerine göre 1. grup çalışma grubu için χ^2/sd 'ninde düştüğü sonucuna ulaşılabilir. Grup 1 için de ölçeğin maddelerinin yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğini yordayabildiği sonucuna ulaşılabilir.



Şekil 36. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik yol diyagramı (grup2)

Şekil 36'daki grup 2 için yol diyagramına göre akademik iyimserlik, kolektif yeterlik boyutuyla 0.74 ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Güven alt boyutu ile akademik iyimserlik arasında 0.84 ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Akademik vurgu alt boyut ile akademik iyimserlik arasında 0.85 ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ile akademik iyimserlik arasında 0.53 değerinde bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik uyum istatistikleri belirlenen küçük örneklem (grup 2) için tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama ve Akademik İyimserlik Uyum İstatistikleri (Grup2)

Yapılandırmacı Öğrenme- Öğretme Etkinliklerini Uygulama ve Akademik İyimserlik	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
	2734.57	1373	1.99	0.063	0.95	0.95
	RMR	NFI	NNFI	SRMR		
	0.045	0.91	0.95	0.069		

Tablo 39'daki model uyum istatistiklerine χ^2/sd oranı 1.99 çıkmıştır. Bu oranda iyi bir ölçüttür. Örneklem sayısı küçüldüğünde (2.grup) χ^2 değerinin de buna paralel olarak düştüğü sonucuna ulaşılabilir. RMSEA 0.063 olarak bulunmuştur. Bu değer iyi uyum kriterlerine uygun olarak görülebilir denilebilmektedir. IFI (Artmalı Uyum İndeksi), .95 çıkmıştır. Bu değerde iyi bir uyumun göstergesidir. CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), .95 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. RMR (Artık ortalamaların karekökü), 0.045 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun kriterlerine uygun olarak görülebilir denilebilmektedir. SRMR (Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü), 0.069 bulunmuştur. Bu değer iyi uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. NFI değeri .91 bulunmuştur. İyi uyum gösteriyor olarak ifade edilebilir. NNFI değeri ise .95 bulunarak mükemmel uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. Bu uyum indekslerine göre 2. grup çalışma grubu için χ^2/sd 'ninde düştüğü sonucuna ulaşılabilir. Grup 2 için de ölçeğin maddelerinin Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğini yordayabildiği sonucuna ulaşılabilir.

Yapılan istatistiki işlemler sonucunda Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği ile akademik iyimserlik arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Kolektif yeterlik, akademik vurgu, güven ve Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri ölçeği akademik iyimserliği (okul formu) yordamakta mıdır? Sorusuna basit doğrusal regresyon yöntemiyle cevap aranmıştır. Tablo 40’da yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ile akademik iyimserliğin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 40. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama ile Akademik İyimserliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SS	β	T	p	R	R ²
Sabit	29.450	3.434	-	8.577	.000	-	-
Yapılandırmacı Öğrenme-Öğrt	.232	.022	.381	10.340	.000	.381	.145
F(1.628) = 106.910							

Yapılandırmacı öğrenme – öğretme etkinlikleri uygulama ölçeği puanları ile akademik iyimserlik ölçeği arasında anlamlı bir ilişki göstermektedir [$R = 0.381$, $R^2 = 0.145$, $p \leq .05$]. Akademik iyimserlik ölçeğindeki toplam varyansın yaklaşık %15’ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulamanın akademik iyimserlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulama ölçeği puanlarının akademik iyimserlik ölçeğini $F(1.628) = 106.910$ anlamlı düzeyde yordadığı sonucu belirlenmiştir.

4.3.4 Akademik İyimserlik Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Arasındaki Korelasyon

“Akademik iyimserlik (okul formu) ile Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri ölçeği arasında ilişki (korelasyonel) var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya göre akademik iyimserlik (okul formu) ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri ölçeği arasındaki ilişki tablo 41’deki korelasyon tablosu ile belirtilmiştir.

Tablo 41. Akademik İyimserlik Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Arasındaki İlişki Korelasyon Tablosu

		Kolektif Yeterlik	Güven	Akademik Vurgu	Yap. Öğrenme	Akademik İyimserlik
Yapılandırmacı Öğrenme-Öğrt.	Korelasyon	.265**	.300**	.345**		.381**
	p	.000	.000	.000		.000
Akademik İyimserlik	Korelasyon	.619**	.863**	.869**	.381**	
	p	.000	.000	.000	.000	

**p≤ .01

Akademik İyimserlik ölçeği faktörlerinin toplam puanla ilişki düzeyi istatistiksel açıdan anlamlılık düzeyindedir. Bu değerlerin faktörlerin toplam ölçek puanı ile ilişkisi kolektif yeterlik .62, güven ile ilişkisi .86, akademik vurgu faktörü için ilişki katsayısı .87 çıkmıştır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği ile akademik iyimserlik ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde .38 çıkmıştır. Bu değer incelendiğinde istatistiksel anlamda anlamlı ilişki düzeyindedir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ile kolektif yeterlik alt boyutu ile .265, güven alt boyutu ile .30 ve akademik vurgu alt boyutu ile .345 ilişki değeri belirlenmiştir. Bu değerlere göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları arasında da düşük de olsa ilişki belirlenmiştir.

4.4. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Demografik değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliği (okul formu) farklılaşmakta mıdır? Şeklindeki ikinci alt amaca yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.4.1. Akademik İyimserlik (Okul Formu) Durumunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu başlık altında, “Akademik iyimserlik (okul formu) cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Kişisel bilgiler arasında, cinsiyet değişkeni için anlamlı fark olup olmadığını incelenmiştir. Anlamlı farkın olduğu maddelerde gözlenen anlamlı farkın hangi grup arasındaki farka bağlı olarak ortaya çıktığını tespit etmek için t- testi analizi yapılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Kolektif yeterlik alt boyutunda belirtilen görüşlerin aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde; bu alt boyutta beş değişken olduğu için en az 5 ve en fazla 25 puan alınmaktadır. Buna bağlı olarak; 5.00–8.99 aralığı için hiç katılmıyorum; 9.00-12.99 aralığı için katılmıyorum; 13.00-16.99 aralığı için kısmen katılıyorum; 17.00-19.99 aralığı için katılıyorum; 20.00-25.00 aralığı için ise tamamen katılıyorum derecelendirmeleri temel alınmıştır.

Tablo 42’de akademik iyimserlik ölçeğinin kolektif yeterlik alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 42. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutu Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kadın	298	18.83	2.75	628	1.14	0.25
Erkek	332	19.09	3.05			

p> .05

Tablo 42’de akademik iyimserlik ölçeğinin kolektif yeterlik alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenler ($\bar{X} = 18.83$) “ve erkek öğretmenler ($\bar{X} = 19.09$) “katılıyorum” yönünde görüşü bildirmiş oldukları saptanmıştır.

Akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutu cinsiyet değişkenine göre t- testi sonuçları tablo 43’te yer almaktadır.

Tablo 43. Akademik İyimserlik Ölçeği Güven Alt Boyutu Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	T	p
Kadın	298	22.99	4.50	628	3.09	0.002*
Erkek	332	24.10	4.56			

*p<.05

Güven alt boyutunda belirtilen görüşlerin aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde; bu alt boyutta yedi değişken olduğu için en az 7 ve en fazla 35 puan alınmaktadır. Buna bağlı olarak; 7.00–12.59 aralığı için hiç katılmıyorum; 12.6-18.19 aralığı için katılmıyorum; 18.2-23.79 aralığı için kısmen katılıyorum; 23.8-29.39 aralığı için katılıyorum; 29.4-35.00 aralığı için ise tamamen katılıyorum derecelendirmeleri temel alınmıştır.

Tablo 43’e göre, akademik iyimserlik ölçeğinin güven alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 22.99$) “kısmen katılıyorum” yönünde görüş bildirirken; erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 24.10$) “katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Erkek öğretmenler bu ortalama ile güven alt boyutunda öğrenci ve ailelerin okula olan güven boyutuna katıldıkları yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılabilir. Erkek öğretmenlerin, öğrenci ve ailelerin okula olan güveni, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin ise öğrenci ve ailelerin okula olan güveninin erkek öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Akademik iyimserlik ölçeği akademik vurgu alt boyutu cinsiyet değişkenine göre t- testi sonuçları tablo 44’de yer almaktadır.

Tablo 44. Akademik İyimserlik Ölçeği Akademik Vurgu Alt Boyutu Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kadın	298	21.85	3.45	628	2.76	0.006*
Erkek	332	22.62	3.55			

*p<.05

Akademik vurgu alt boyutunda belirtilen görüşlerin aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde; bu alt boyutta altı değişken olduğu için en az 6 ve en fazla 30 puan alınmaktadır. Buna bağlı olarak; 6-10.79 aralığı için hiç katılmıyorum; 10.8-15.59 aralığı için katılmıyorum; 15.6-20.39 aralığı için kısmen katılıyorum; 20.4-25.19 aralığı için katılıyorum; 25.2-30.00 aralığı için ise tamamen katılıyorum dereceleri temel alınmıştır.

Tablo 44'e göre, akademik iyimserlik ölçeğinin akademik vurgu alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenler ($\bar{X}=21.85$) "katılıyorum" yönünde görüş bildirirken; erkek öğretmenler ($\bar{X}=22.62$) "katılıyorum" yönünde görüş bildirmiştir. İki grupta "katılıyorum" görüş bildirmişlerdir. Ancak istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmıştır. Ortalamalarda erkek öğretmenler öğrencilerin akademik vurgularının daha yüksek olduğu düşünülmektedir sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 45'de akademik iyimserlik ölçeği cinsiyet değişkenine göre t- testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 45. Akademik İyimserlik Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kadın	298	63.66	8.37	628	3.09	0.002*
Erkek	332	65.81	9.06			

*p<.05

Akademik iyimserlik ölçeğinde belirtilen görüşlerin aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde; bu ölçekte toplam 18 değişken olduğu için en az 18 ve en fazla 90 puan alınmaktadır. Buna bağlı olarak; 18 - 32.39 aralığı için hiç katılmıyorum; 32.4-46.79 aralığı için katılmıyorum; 46.8 - 61.19 aralığı için kısmen katılıyorum; 61.2 –

75.59 aralığı için katılıyorum; 75.6 – 90.00 aralığı için ise tamamen katılıyorum seçenekleri temel alınmıştır.

Tablo 45'e göre, akademik iyimserlik ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenler ($\bar{X} = 63.66$) "katılıyorum" yönünde görüş bildirirken; erkek öğretmenler ($\bar{X} = 65.81$) "katılıyorum" yönünde görüş bildirmiştir sonucuna ulaşılabilir. İki grup da "katılıyorum" görüş bildirmişlerdir. Ancak istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmıştır. Ortalamalarda erkek öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.4.2. Akademik İyimserlik Ölçeğinin (Okul Formu) Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

"Akademik iyimserlik (okul formu) yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Kişisel bilgiler arasında yer alan yaş değişkeni açısından anlamlı fark olup olmadığı tablo 46'da incelenmiştir. Anlamlı farkın olduğu maddelerde gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki farklılıklara bağlı olarak ortaya çıktığını tespit etmek için varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinde Scheffe testi kullanılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Tablo 46. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutu Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Kolektif Yeterlik	Gruplar arası	35.657	3	11.886	1.400	.242	
	Grup içi	5313.575	626	8.488			
	Toplam	5349.232	629				

p>0.05

Tablo 46’da akademik iyimserlik ölçeğinin kolektif yeterlik alt boyutunda yaş değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Güven alt boyutu tablo 47’de incelenmiştir.

Tablo 47. Akademik İyimserlik Ölçeği Güven Alt Boyutu Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Güven	Gruplar arası	94.087	3	31.362	1.511	0.211	
	Grup içi	12996.054	626	20.760			
	Toplam	13090.141	629				
p>0.05							

Tablo 47’ye göre, akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutu yaş değişkenine göre tek yönlü varyans istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmamıştır.

Akademik iyimserlik ölçeği akademik vurgu alt boyutu yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 48’de yer almaktadır.

Tablo 48. Akademik İyimserlik Ölçeği Akademik Vurgu Alt Boyutu Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Akademik Vurgu	Gruplar arası	35.801	3	11.934	.963	.410	
	Grup içi	7756.054	626	12.390			
	Toplam	7791.856	629				
p>0.05							

Tablo 48’e göre, akademik vurgu alt boyutunun yaş değişkenine göre tek yönlü varyans istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmamıştır.

Akademik iyimserlik yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi tablo 49’da yer almaktadır.

Tablo 49. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Akademik iyimserlik	Gruplar arası	137.071	3	45.690	.589	.622	
	Grup içi	48572.103	626	77.591			
	Toplam	48709.175	629				

p>0.05

Tablo 49’a göre, istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmamıştır. Akademik iyimserlik ölçeği ve alt boyutların hiçbirinde yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık çıkmamıştır.

4.4.3. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

“Akademik iyimserlik (okul formu) sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Kişisel bilgiler arasında yer alan sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı fark olup olmadığı tablo 50’ye göre incelenmiştir. Anlamlı farkın olduğu maddelerde gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki farklara bağlı olarak ortaya çıktığını tespit etmek için varyans analizi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Tablo 50. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutu Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Kolektif Yeterlik	Gruplar arası	13.191	4	3.298	.386	.819	
	Grup içi	5336.040	625	8.538			
	Toplam	5349.232	629				

Sınıf düzeyi değişkenine göre akademik iyimserlik kolektif yeterlik alt boyutunda tek yönlü varyans analizi testi sonucunda istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmamıştır. Tablo 51’de güven alt boyutu incelenmiştir.

Tablo 51. Akademik İyimserlik Ölçeği Güven Alt Boyutu Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Güven	Gruplar arası	166.817	4	41.704	2.017	.091	
	Grup içi	12923.325	625	20.677			
	Toplam	13090.141	629				

Sınıf düzeyi değişkenine göre akademik iyimserlik güven alt boyutunda tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmamıştır.

Akademik iyimserlik ölçeği akademik vurgu alt boyutu sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 52’de yer almaktadır.

Tablo 52. Akademik İyimserlik Ölçeği Akademik Vurgu Alt Boyutu Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Akademik Vurgu	Gruplar arası	84.588	4	21.147	1.715	.145	
	Grup içi	7707.268	625	12.332			
	Toplam	7791.856	629				

Sınıf düzeyi değişkenine göre akademik iyimserlik akademik vurgu alt boyutunda tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmamıştır. Akademik iyimserlik sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi tablo 53’de yer almaktadır.

Tablo 53. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Akademik iyimserlik	Gruplar arası	488.023	4	122.006	1.581	.178	
	Grup içi	48221.151	625	77.154			
	Toplam	48709.175	629				

Sınıf düzeyi değişkenine göre akademik iyimserlik ölçeği tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmamıştır.

4.4.4. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

“Akademik iyimserlik (okul formu) yeni öğretim programlarına kapsam ve uygulanış biçimiyle hâkimiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 54’te akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutunun yeni öğretim programlarına kapsam ve uygulanış biçimiyle hâkimiyet değişkenine göre tek yönlü varyans analizi incelenmiştir.

Tablo 54. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutu Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
	Gruplar arası	170.392	4	42.598	5.141	.000*	O-Y
Kolektif Yeterlik	Grup içi	5178.840	625	8.286			O-ÇY
	Toplam	5349.232	629				

*p<.05(Orta=O, Yüksek=Y, Çok Yüksek=ÇY)

Tablo 54’e göre kolektif yeterlik alt boyutu yeni öğretim programlarına kapsam ve uygulanış biçimiyle hâkimiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık bulunmuştur. Yeni öğretim programlarındaki hakimiyet durumlarını orta düzey olarak ifade eden öğretmenler ($\bar{X}$ =18.2899), (SS= 2.78398) “katılıyorum” ile yeni öğretim programındaki hakimiyet düzeylerini yüksek olarak ifade eden öğretmenler ($\bar{X}$ =19.2308), (SS= 2.85072) “katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Her iki grup da “katılıyorum” yönünde görüş bildirirken ortalamalar açısından istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmıştır. Yeni eğitim-öğretim programındaki hakimiyet durum düzeylerinin yüksek olduğunu ifade eden öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik boyutu ortalamaları da yüksek çıkmıştır.

Yeni öğretim programlarındaki durumlarını orta düzey olarak ifade eden öğretmenler ($\bar{X}=18.2899$), ($SS= 2.78398$) “katılıyorum” ile yeni öğretim programındaki düzeylerini çok yüksek olarak ifade eden öğretmenler ($\bar{X}=19.8727$), ($SS= 3.39964$) “katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Hem orta düzey hem de çok yüksek düzey olarak belirtilen gruplar “katılıyorum” yönünde görüş bildirmiştir. Ancak ortalamalar incelendiğinde istatistiksel anlamda farklılık çıkmıştır. Yeni eğitim-öğretim programındaki durum düzeylerinin çok yüksek olduğunu ifade eden öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik boyutu ortalamaları da orta düzey olarak kendini ifade eden öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Tablo 55’de güven alt boyutu incelenmiştir.

Tablo 55. Akademik İyimserlik Ölçeği Güven Alt Boyutu Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Güven	Gruplar arası	1512.804	4	378.201	20.417	.000*	D-ÇY
	Grup içi	11577.337	625	18.524			O-ÇY
	Toplam	13090.141	629				Y-ÇY

* $p<.05$ (Düşük=D, Orta=O, Yüksek=Y, Çok Yüksek=ÇY)

Tablo 55’e göre güven alt boyutu yeni öğretim programlarına kapsam ve uygulanış biçimiyle hâkimiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık bulunmuştur. Akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutunda yeni öğretim programlarındaki hakimiyet durumlarını düşük olarak ifade eden öğretmenlerin ($\bar{X}=23.3000$), ($SS= 4.34741$) “kısmen katılıyorum” ile yeni öğretim programındaki hakimiyet düzeylerini çok yüksek olarak ifade eden öğretmenlerin ($\bar{X}=28.2727$), ($SS=4.99427$) “katılıyorum” yönündeki sonuçları belirlenmiştir. Bu sonuca göre yeni programdaki hakimiyet düzeyini düşük olarak ifade eden öğretmenler, öğrenci ve ailelerin okula olan güvenine kısmen katılmışlardır. Yeni programdaki hakimiyet düzeyini çok yüksek olarak bildiren öğretmenler ise öğrenci ve ailelerin okula olan güvenine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre yeni programda hakimiyet düzeyini düşük olarak ifade eden öğretmenlerin güven boyutunda da aile ve öğrencilerin okula

olan güvenlerinin, program hakimiyet düzeyini çok yüksek olarak ifade eden öğretmenlere göre düşük çıktığı sonucu belirtilmiştir.

Akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutunda yeni öğretim programlarındaki durumlarını orta düzey olarak ifade eden öğretmenler ($\bar{X}=22.5169$), ($SS= 4.07556$) “kısmen katılıyorum” ile yeni öğretim programındaki düzeylerini çok yüksek olarak ifade eden öğretmenler ($\bar{X}=28.2727$), ($SS= 4.99427$) “katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuca göre yeni programdaki düzeyini orta olarak ifade eden öğretmenler, öğrenci ve ailelerinde okula olan güvenine kısmen katılmışlardır. Yeni programdaki düzeyini çok yüksek olarak bildiren öğretmenler ise öğrenci ve ailelerin okula olan güvenine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre yeni programda düzeyini orta olarak ifade eden öğretmenlerin güven boyutunda da aile ve öğrencilerin okula olan güvenlerinin program düzeyini çok yüksek olarak ifade eden öğretmenlere göre düşük çıktığı sonucu belirtilmiştir.

Akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutunda yeni öğretim programlarındaki durumlarını yüksek düzey olarak ifade eden öğretmenler ($\bar{X}=23.4103$), ($SS= 4.31970$) “kısmen katılıyorum” ile yeni öğretim programındaki düzeylerini çok yüksek olarak ifade eden öğretmenler ($\bar{X}=28.2727$), ($SS= 4.99427$) “katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuca göre de yeni programdaki düzeylerini yüksek olarak ifade eden öğretmenler ile çok yüksek olarak ifade eden öğretmenler arasında göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmıştır. Ortalamalar incelendiğinde yüksek düzey olarak ifade eden öğretmenlerin güven alt boyutuna kısmen katıldıkları ancak çok yüksek olarak ifade eden öğretmenler ise katılıyorum yönünde görüş bildikleri sonucu belirtilmiştir. Buna göre yeni programda düzeyini yüksek olarak ifade eden öğretmenlerin oranının güven boyutunda da aile ve öğrencilerin okula olan güvenlerinin program düzeyini çok yüksek olarak ifade eden öğretmenlere göre düşük çıktığı sonucu belirtilmiştir. Tablo 56’da akademik vurgu alt boyutu incelenmiştir.

Tablo 56. Akademik İyimserlik Ölçeği Akademik Vurgu Alt Boyutu Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Akademik Vurgu	Gruplar arası	609.329	4	152.332	13.255	.000*	O-Y
	Grup içi	7182.527	625	11.492			O-ÇY
	Toplam	7791.856	629				

*p<.05(Orta=O, Yüksek=Y, Çok Yüksek=ÇY)

Tablo 56’ya göre akademik vurgu alt boyutu yeni öğretim programlarına kapsam ve uygulanış biçimiyle hâkimiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık bulunmuştur. Akademik iyimserlik ölçeği akademik vurgu alt boyutunda yeni öğretim programlarındaki durumlarını orta düzey olarak ifade eden öğretmenlerin ($\bar{X} = 21.2271$), (SS= 3.52407) “katılıyorum” ile yeni öğretim programındaki düzeylerini yüksek olarak ifade eden öğretmenler ($\bar{X} = 22.4473$), (SS= 3.20124) “katılıyorum” yönünde sonuçlar belirlenmiştir. Hem orta düzey hem de yüksek düzey olarak belirtilen gruplar “katılıyorum” yönünde görüş bildirmiştir. Ancak ortalamalar incelendiğinde istatistiksel anlamda farklılık çıkmıştır. Yeni eğitim-öğretim programındaki durum düzeylerinin yüksek olduğunu ifade eden öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeği akademik vurgu alt boyutu ortalamaları da orta düzey olarak kendini ifade eden öğretmenlerden yüksek çıkmıştır.

Akademik iyimserlik ölçeği akademik vurgu alt boyutunda yeni öğretim programlarındaki durumlarını orta düzey olarak ifade eden öğretmenlerin ($\bar{X} = 21.2271$), (SS= 3.52407) “katılıyorum” ile yeni öğretim programındaki düzeylerini çok yüksek olarak ifade eden öğretmenlerin ($\bar{X} = 24.8727$), (SS= 4.00488) “katılıyorum” yönündeki sonuçlar saptanmıştır. Hem orta düzey hem de çok yüksek düzey olarak belirtilen gruplar “katılıyorum” yönünde görüş bildirmiştir. Ancak istatistiksel anlamda farklılık çıkmıştır. Ortalamalar incelendiğinde yeni programda kendini orta düzey olarak belirten öğretmenlerin akademik vurgu alt boyutu ortalaması; yeni programda kendini çok yüksek düzeyde olarak belirten öğretmenlere göre düşük çıkmıştır. Bu durumda düzeyini orta olarak belirten öğretmenlerin akademik vurguları da; çok

yüksek düzeyde belirten öğretmenlerinkine oranla daha düşük çıkmıştır. Tablo 57’de akademik iyimserlik incelenmiştir.

Tablo 57. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamli fark
Akademik iyimserlik	Gruplar arası	5429.853	4	1357.463	19.603	.000*	O-Y O-ÇY D-ÇY Y-ÇY
	Grup içi	43279.321	625	69.247			
	Toplam	48709.175	629				

*p<.05(Düşük=D, Orta=O, Yüksek=Y, Çok Yüksek=ÇY)

Tablo 57’ye göre akademik iyimserlik ölçeği yeni öğretim programlarına kapsam ve uygulanış biçimiyle hâkimiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık bulunmuştur. Akademik iyimserlik ölçeğinde yeni eğitim-öğretim programında kapsam ve uygulanış biçimiyle orta düzey hâkim olduklarını ifade eden öğretmenler ($\bar{X}$ = 62.0338), (SS= 8.22935) “katılıyorum” ile yeni eğitim-öğretim programında kapsam ve uygulanış biçimiyle yüksek düzey hâkim olduklarını ifade eden öğretmenler ($\bar{X}$ =65.0883), (SS= 8.18993) “katılıyorum” yönünde sonuca ulaşılmıştır. Hem orta düzey hem de yüksek düzey olarak belirtilen gruplar “katılıyorum” yönünde görüş bildirmiştir. Ancak istatistiksel anlamda farklılık çıkmıştır. Yeni eğitim-öğretim programındaki durum düzeylerinin yüksek olduğunu ifade eden öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeği ortalamaları da orta düzey olarak kendini ifade eden öğretmenlerden yüksek çıkmıştır.

Akademik iyimserlik ölçeğinde yeni eğitim-öğretim programında kapsam ve uygulanış biçiminde orta düzey hâkim olduklarını ifade eden öğretmenler ($\bar{X}$ =62.0338), (SS= 8.22935) “katılıyorum”; yeni eğitim-öğretim programında kapsam ve uygulanış biçimiyle çok yüksek düzey hâkim olduklarını ifade eden öğretmenler ($\bar{X}$ =73.0182), (SS= 9.58489) “katılıyorum” yönünde sonuç belirtmiştir. Hem orta düzey hem de çok yüksek düzey olarak belirtilen gruplar “katılıyorum” yönünde görüş

bildirmiştir. Ancak istatistiksel anlamda farklılık çıkmıştır. Yeni eğitim-öğretim programındaki durum düzeylerinin çok yüksek olduğunu ifade eden öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeği ortalamaları da orta düzey olarak kendini ifade eden öğretmenlerden yüksek çıkmıştır.

Akademik iyimserlik ölçeğinde yeni eğitim-öğretim programında kapsam ve uygulanış biçiminde düşük düzey hâkim olduklarını ifade eden öğretmenler ($\bar{X}=63.8000$), ($SS= 8.45642$) “katılıyorum”; yeni eğitim-öğretim programında kapsam ve uygulanış biçimiyle çok yüksek düzey hâkim olduklarını belirten öğretmenler ($\bar{X}=73.0182$), ($SS= 9.58489$) “katılıyorum” yönünde sonuç belirtmişlerdir. Hem düşük düzey hem de çok yüksek düzey olarak belirtilen gruplar “katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak istatistiksel anlamda farklılık çıkmıştır. Ortalamalar incelendiğinde yeni programda kendini düşük düzey olarak belirten öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeği ortalaması; yeni programda kendini çok yüksek düzeyde olarak belirten öğretmenlere göre düşük çıkmıştır. Bu durumda düzeyini düşük olarak belirten öğretmenlerin akademik iyimserlikleri de; çok yüksek düzeyde belirten öğretmenlerinkine oranla daha düşük çıkmıştır.

Akademik iyimserlik ölçeğinde yeni eğitim-öğretim programında kapsam ve uygulanış biçiminde yüksek düzey hâkim olduklarını ifade eden öğretmenlerin ($\bar{X}=65.0883$), ($SS= 8.18993$) “katılıyorum”; yeni eğitim-öğretim programında kapsam ve uygulanış biçimiyle çok yüksek düzey hâkim olduklarını ifade eden öğretmenlerin ($\bar{X}=73.0182$), ($SS= 9.58489$) “katılıyorum” yönündeki sonucuna ulaşılmıştır. Hem düşük düzey hem de çok yüksek düzey olarak belirtilen gruplar “katılıyorum” yönünde görüş bildirmiştir. Ancak istatistiksel anlamda farklılık çıkmıştır. Yeni eğitim-öğretim programındaki durum düzeylerinin çok yüksek olduğunu ifade eden öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeği ortalamaları da yüksek düzey olarak kendini ifade eden öğretmenlerden yüksek çıkmıştır.

4.4.5. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

“Akademik iyimserlik (okul formu) sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Kişisel bilgiler arasında yer alan sınıf

mevcudu değişkeni açısından anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Anlamlı farkın olduğu maddelerde gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki farklara bağlı olarak ortaya çıktığını tespit etmek için varyans analizi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Tablo 58. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutu Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Kolektif Yeterlik	Gruplar arası	5.282	2	2.641	.310	.734	
	Grup içi	5343.950	627	8.499			
	Toplam	5349.232	629	8.523			

Sınıf mevcudu değişkenine göre akademik iyimserlik kolektif yeterlik alt boyutunda tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmamıştır. Tablo 59’da güven alt boyutu incelenmiştir.

Tablo 59. Akademik İyimserlik Ölçeği Güven Alt Boyutu Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Güven	Gruplar arası	13.224	2	6.612	.317	.728	
	Grup içi	13076.918	627	20.856			
	Toplam	13090.141	629				

Sınıf mevcudu değişkenine göre akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutunda tek yönlü varyans analizi testi sonucunda istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmamıştır. Tablo 60’da akademik vurgu alt boyutu incelenmiştir.

Tablo 60. Akademik İyimserlik Ölçeği Akademik Vurgu Alt Boyutu Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Akademik Vurgu	Gruplar arası	43.245	2	21.622	1.750	.175	
	Grup içi	7748.611	627	12.358			
	Toplam	7791.856	629				

Sınıf mevcudu değişkenine göre akademik iyimserlik akademik vurgu alt boyutunda, tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmamıştır. Tablo 61’de akademik iyimserlik incelenmiştir.

Tablo 61. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Akademik iyimserlik	Gruplar arası	154.892	2	77.446	1.000	.368	
	Grup içi	48554.282	627	77.439			
	Toplam	48709.175	629				

Sınıf mevcudu değişkenine göre akademik iyimserlik ölçeğinde tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmamıştır.

4.4.6. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Görev Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi

“Akademik iyimserlik (okul formu) görev yeri değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Akademik iyimserlik ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin toplamı için bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 62. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutu Görev Yeri Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Görev Yeri	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
1.Grup	315	18.9524	2.88102	628	.109	.913
2.Grup	315	18.9778	2.95553			

Tablo 62’ ye göre iki grupta “ katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Akademik iyimserlik ölçeğinin kolektif yeterlik alt boyutunda görev yeri değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Güven alt boyutu tablo 63’de verilmiştir.

Tablo 63. Akademik İyimserlik Ölçeği Güven Alt Boyutu Görev Yeri Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Görev Yeri	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
1.Grup	315	23.4032	4.24857	628	.934	.350
2.Grup	315	23.7429	4.85594			

Tablo 63’e göre iki grupta “ kısmen katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Akademik iyimserlik ölçeğinin güven alt boyutunda görev yeri değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Akademik vurgu alt boyutu tablo 64’de verilmiştir.

Tablo 64. Akademik İyimserlik Ölçeği Akademik Vurgu Alt Boyutu Görev Yeri Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Görev Yeri	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
1.Grup	315	22.0762	3.32821	628	1.280	.201
2.Grup	315	22.4349	3.69774			

Tablo 64’e göre iki grupta “ katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Akademik iyimserlik ölçeğinin akademik vurgu alt boyutunda görev yeri değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Akademik iyimserlik ölçeği bütün olarak tablo 65’de incelenmiştir.

Tablo 65. Akademik İyimserlik Ölçeği Görev Yeri Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Görev Yeri	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
1.Grup	315	64.4317	8.19688	628	1.032	.302
2.Grup	315	65.1556	9.36340			

İki grup da “ katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Akademik iyimserlik ölçeği görev yeri değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

4.4.7. Akademik İyimserlik Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

“Kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Cinsiyet değişkeni akademik iyimserlik ölçeğinin alt boyutları bileşeni üzerindeki istatistiksel açıdan etkisi ve buna göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bunun için de çok değişkenli Manova testi kullanılmıştır. Manova testi gruplara ait bir ortalama alarak yani bağımlı değişkenleri bileşenleri meydana getirilerek anlamlı farklılık olma durumunun incelenmesidir. Grup ortalamalarını karşılaştırmada Wilk Lambda ve F istatistiği esas alınmıştır. Varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği incelenmiştir (Büyüköztürk, 2011, s. 137-138).

Alt boyutlar için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Kolektif yeterlik alt boyutu için çarpıklık değerinin standart hatasına bölünmesi sonucu anlamlılık düzeyi kolektif yeterlik alt boyutu (-1.85) için +1.96 ve -1.96 değerleri arasında olup verilerin normale yakın olduğu söylenebilir. Bu değer pozitif çıkması verilerin sağa çarpık, negatif çıkması ise sola çarpık olduğunu gösterir. Negatif değer aldığı için sola çarpık olduğu söylenebilir. Güven alt boyutu için çarpıklık değerinin standart hatasına bölünmesi sonucu anlamlılık düzeyi güven alt boyutu için +1.96 ve -1.96 değerleri arasında olup verilerin normale yakın olduğu söylenebilir. Bu değer pozitif çıkması verilerin sağa çarpık, negatif çıkması ise sola çarpık olduğunu gösterir. Buradaki sonuçlar pozitif değer aldığı için sağa çarpıktır. Akademik vurgu alt boyutu için çarpıklık değerinin standart hatasına bölünmesi sonucu anlamlılık düzeyi akademik

vurgu alt boyutu (-0.060) için +1.96 ve -1.96 değerleri arasında olup verilerin normale yakın olduğu söylenebilir. Bu değer pozitif çıkması verilerin sağa çarpık, negatif çıkması ise sola çarpık olduğunu gösterir. Negatif değer aldığı için sola çarpık olduğu söylenebilir.

Tablo 66. Akademik İyimserlik Ölçeği Alt Boyutlarının Kovaryans Matrisleri (Cinsiyet Değişkeni)

Kovaryans Matrisleri	
Box's M	7.584
F	1.257
sd1	6
sd2	2769983.064
P	.273

Manova yönteminde gruplar boyunca bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin birbirine eşit olduğunu varsayılır. p (sig) değeri 0.05'ten küçük ise hipotez reddedilir ve temel varsayım olan kovaryans eşitliğinin sağlanamadığı söylenir. Bu sebeple multivariate sonuçlarına şüphe gölgesi düşer. Tablo 66'a göre p değeri 0.05'ten büyüktür. Böylece temel varsayım olan kovaryans eşitliği sağlanmıştır (Kalaycı, 2008, s. 158). Gruplar arası varyanslar da incelendiğinde p değerleri 0.05'ten büyük çıkarak varyanslar eşitliği şartı sağlanmıştır.

Tablo 67. Akademik İyimserlik Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Değer	F	Hipotez sd	Hata Sd	p	Kısmi Eta Kare
Pillai's Trace	.017	3.513	3.000	626.00	.015*	.017
Wilks' Lambda	.983	3.513	3.000	626.00	.015*	.017
Hotelling's Trace	.017	3.513	3.000	626.00	.015*	.017
Roy's Largest Root	.017	3.513	3.000	626.00	.015*	.017

*p<.05

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre akademik iyimserlik ölçeği alt boyutu bileşenleri arasında istatistiksel anlamda farklılık çıkmıştır (Wilks' Lambda = 0.983, F = 3.513; p < 0.05). Ancak kısmi eta kare incelendiğinde değer 1'e yaklaştıkça etki düzeyi artmaktadır (Kalaycı, 2008, s. 160). Kısmi eta kare değeri cinsiyet değişkeninin; akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları olan kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutları üçlü bileşeni üzerindeki etkisinin oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 68. Akademik İyimserlik Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Alt boyutların İncelenmesi

Kaynak	Alt Boyutlar	KT	sd	KO	F	p	Kısmi Eta Kare
Cinsiyet	Kolektif Yeterlik	11.016	1	11.016	1.296	.255	.002
	Güven	196.707	1	196.707	9.581	.002*	.015
	Akademik Vurgu	93.470	1	93.470	7.625	.006*	.012

*p<.05

Tablo 68'de üçlü alt boyut bileşenleri ayrı ayrı incelenmiştir. Kolektif alt boyutu haricindeki güven ve akademik vurgu alt boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Kolektif yeterlik alt boyutu için $F(1, 628) = 1.296$ anlamlı farklılık bulunmamıştır. Güven alt boyutu için $F(1, 628) = 9.581$; $p < 0.05$ anlamlı fark bulunmuştur. Akademik Vurgu alt boyutu için $F(1, 628) = 7.625$; $p < 0.05$ anlamlı fark bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Kısmi eta kare değeri 1'e yaklaştıkça etki düzeyi artmaktadır (Kalaycı, 2008, s. 160). Kısmi eta kare değeri cinsiyet değişkeninin akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları olan; kolektif yeterlik (.002), güven (.015) ve akademik vurgu (.012) alt boyutları üzerinde etkisi oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.4.8. Akademik İyimserlik (Okul Formu) Ölçeği Alt Boyutlarının Demografik Değişken Bileşenlerine Göre İncelenmesi

Akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutunun görev yeri ve hizmet içi eğitim alma değişkeni bileşenine göre farklılaşmakta mıdır?

4.4.8.1. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutunun Görev Yeri ve Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Bileşenine Göre İncelenmesi

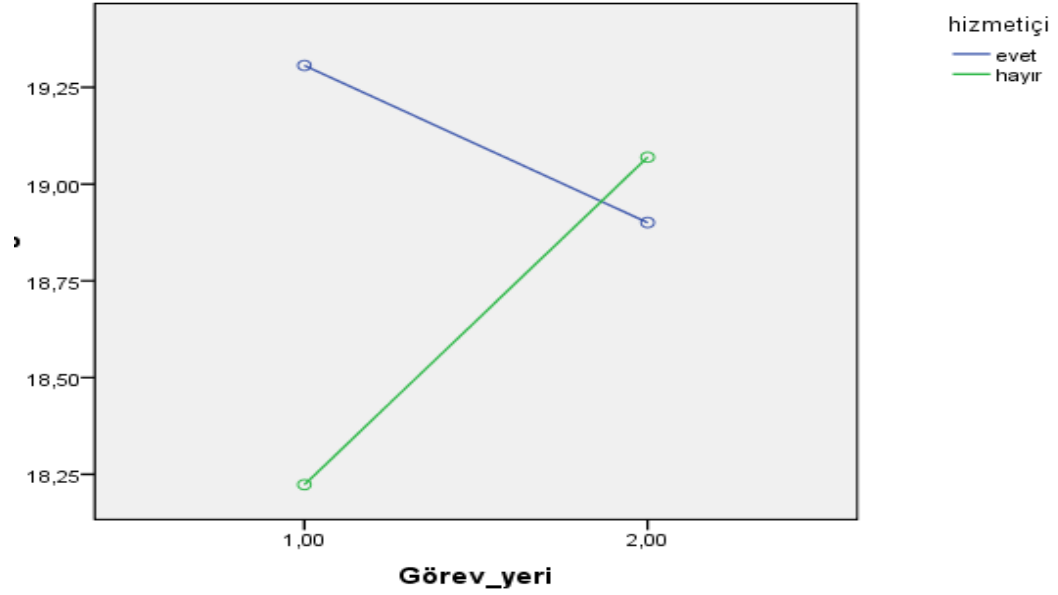
Akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutunun görev yeri ve hizmet içi eğitim alma değişkeni bileşenine göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt bulmak üzere yapılan analizler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 69. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutu Görev Yeri ve Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Betimsel İstatistikleri

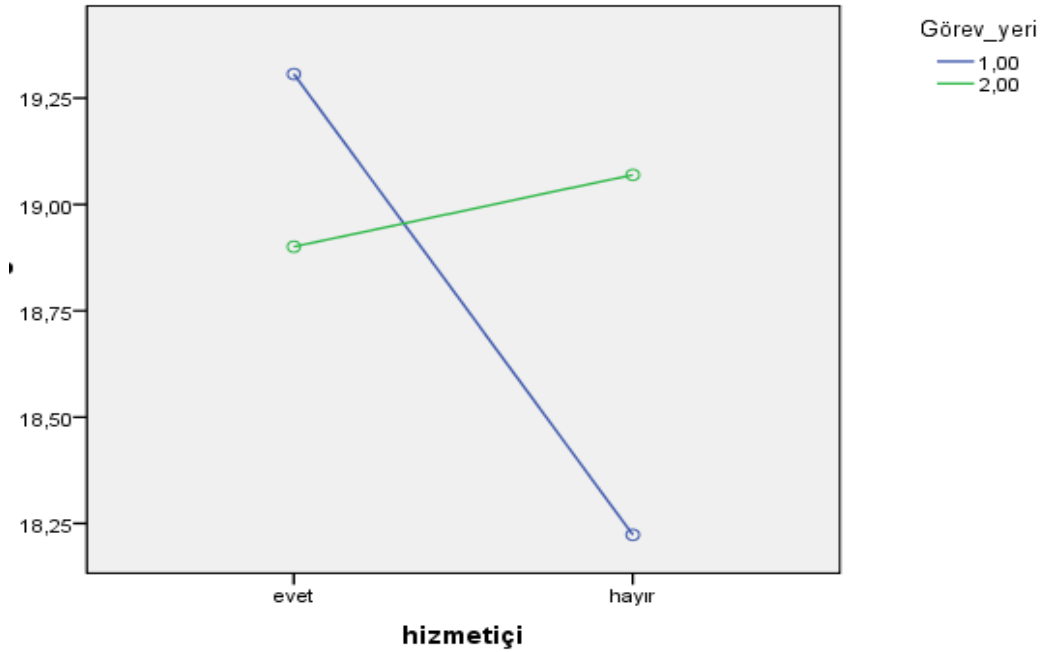
Görev yeri	Hizmet İçi Eğt. Alma Durumu	N	$\bar{X}$	S
1.Grup (Marmara. Ege. Akdeniz. Karadeniz)	Evet	212	19.3066	2.73218
	Hayır	103	18.2233	3.05162
	Toplam	315	18.9524	2.88102
2.Grup(İç Anadolu. Doğu Anadolu. Güneydoğu Anadolu)	Evet	171	18.9006	2.90163
	Hayır	144	19.0694	3.02589
	Toplam	315	18.9778	2.95553
Toplam	Evet	383	19.1253	2.81264
	Hayır	247	18.7166	3.05915
	Toplam	630	18.9651	2.91622

Tablo 69'a göre 1.grup bölgesinde görev yapan yeni eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X} = 19.3066$); yeni eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının ise ($\bar{X} = 18.2233$) olduğu görülmektedir. Anadolu bölgesinde görev yapan ve yeni eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutundan aldıkları puan ortalaması ($\bar{X} = 18.9006$)'dır. 2. grup bölgede görev yapan öğretmenler ile hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutundan aldıkları puan ortalaması ise ($\bar{X} = 19.0694$)'tür.

Grafik 2 ve Grafik 3’de akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutunda görev yeri ve hizmet içi eğitim alma durumları esaslı iki ayrı çizgi grafiği verilmiştir.



Grafik 2. Görev yeri ve hizmet içi eğitim alma durumu eksenli çizgi grafiği



Grafik 3. Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu ve Görev Yeri Eksenli Çizgi Grafiği

Tablo 70. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutu Görev Yeri ve Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Kısmi Eta Kare
Görev Yeri	7.117	1	7.117	.846	.358	.001
Hizmet İçi	30.722	1	30.722	3.652	.056	.006
Görev Yeri ve Hizmet İçi	57.605	1	57.605	6.848	.009*	.011

*p<.05

Tablo 70'e göre akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeye göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmamıştır. Aynı şekilde akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutunda hizmet içi eğitim alma durumlarına göre de istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmamıştır. Ancak öğretmenlerin görev yaptıkları bölge ve yeni program ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutu puanları üzerindeki ortak etkisinin ise manidar olduğu $F(1, 626) = 6.848$; $p .009 < 0.05$ sonucu belirtilmiştir.

İki değişkenin bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisi manidar çıktığından gözenek ortalama puanlarının incelenmesi gerekmektedir. Gözenekler arası çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre incelenmiştir. Akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları grup ve yeni program ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre ortalamalar incelendiğinde; Karadeniz, Akdeniz, Marmara ve Ege Bölgelerini içine alan 1.grupta yeni ilköğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayanlar ($\bar{X}=19.3066$) “katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerini içine alan 2. grupta ($\bar{X}=18.2233$) “katılıyorum” yönünde görüş bildirmiştir. İki grup da “katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir.

4.4.8.2. Kolektif Yeterlik, Akademik Vurgu ve Güven Alt Boyutlarının Yeni Öğretim Programlarının Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet ve Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Bileşenine Göre İncelenmesi

Kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven alt boyutları yeni öğretim programlarının kapsam ve uygulanış biçimiyle hâkimiyet ve hizmet içi eğitim alma değişkeni bileşenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 71. Akademik İyimserlik Ölçeği Alt Boyutlarının Kovaryans Matrisleri (Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet - Hizmet içi Eğitim Değişkeni)

Kovaryans Matrisleri	
Box's M	74.198
F	1.282
sd1	48
sd2	1323.716
p	.096

Tablo 71’de p değeri 0.05’ten büyüktür. Böylece temel varsayım olan kovaryans eşitliği sağlanmıştır (Kalaycı, 2008, s. 158). Gruplar arası varyanslar da incelendiğinde p değerleri 0.05’ten büyük çıkarak varyanslar eşitliği şartı sağlanmıştır. Tablo 72’de çok yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 72. Akademik İyimserlik Ölçeği alt Boyutlarının Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet - Hizmet içi Eğitim Değişkenine Göre Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi Eta Kare
Pillai's Trace	.007	.382	12.000	1860.0	.970	.002
Wilks' Lambda	.993	.381	12.000	1635.4	.971	.002
Hotelling's Trace	.007	.381	12.000	1850.0	.971	.002
Roy's Largest Root	.006	.942	4.000	620.00	.439	.006

Tablo 72’de hizmet içi eğitim alma ve yeni öğretim programlarına kapsam ve uygulanış biçimiyle hâkimiyet değişkenine göre akademik iyimserlik ölçeği alt boyutu bileşenleri arasında istatistiksel anlamda farklılık çıkmamıştır.

4.5. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Demografik değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulamaları farklılaşmakta mıdır?

4.5.1. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulamanın Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu başlık altında, “Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulama cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinde belirtilen görüşlerin aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde; bu ölçekte toplam 36 değişken olduğu için en az 36 ve en fazla 180 puan alınmaktadır. Buna bağlı olarak; 36-64.79 aralığı için hiç katılmıyorum; 64.8 – 93.59 aralığı için katılmıyorum; 93.6 – 122.39 aralığı için kısmen katılıyorum; 122.4 – 151.19 aralığı için katılıyorum; 151.2 – 180 aralığı için ise tamamen katılıyorum seçenekleri temel alınmıştır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği cinsiyet değişkenine göre t- testi sonuçları tablo 73’te verilmiştir.

Tablo 73. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kadın	298	151.83	14.08	628	1.29	0.196
Erkek	332	153.33	14.84			

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan incelenmesinde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Ortalamalar açısından incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulamada kadın öğretmenler ($\bar{X}=151.83$) “tamamen katılıyorum” yönünde görüş bildirirken; erkek öğretmenler ($\bar{X}=153.33$) “tamamen katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Hem ortalamalar açısından hem de istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

4.5.2. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulamanın Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

“Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi tablo 74’te verilmiştir.

Tablo 74. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Yapılandırmacı Öğrenme-Öğrt Etk. Uygulama	Gruplar arası	426.916	3	142.305	.676	.567	
	Grup içi	131705.415	626	210.392			
	Toplam	132132.332	629				

Tablo 74’e göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmamıştır.

4.5.3. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulamanın Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

“Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulamanın sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi tablo 75’te verilmiştir.

Tablo 75. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
	Gruplar arası	483.745	4	120.936	.574	.681	
Yapılandırmacı Öğrenme-Öğrt Etk. Uyg.	Grup içi	131648.587	625	210.638			
	Toplam	132132.332	629				

Sınıf düzeyi değişkenine göre yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmamıştır.

4.5.4. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulamanın Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyeti Değişkenine Göre İncelenmesi

“Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama yeni öğretim programlarına kapsam ve uygulanış biçimiyle hâkimiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulamanın yeni öğretim programlarına kapsam ve uygulanış biçimiyle hâkimiyet değişkenine göre tek yönlü varyans analizi tablo 76’da verilmiştir.

Tablo 76. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyan Kyn.	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalama	F	p	Anlamlı fark
Yap. Öğrenme Öğretme Etkinlik Uyg.	Gruplar arası	14245.720	4	3561.430	18.882	.000*	(O-Y) (Y-ÇY) (O-ÇY)
	Grup içi	117886.612	625	188.619			
	Toplam	132132.332	629				

*p<.05Çok Yüksek= ÇY, Yüksek= Y, Orta= O

Tablo 76'ya göre istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinde yeni eğitim-öğretim programında kapsam ve uygulanış biçiminde orta düzey hâkim olduklarını ifade eden öğretmenlerin ($\bar{X}=147.5459$), ($SS= 14.22655$) “katılıyorum”; yeni eğitim-öğretim programında kapsam ve uygulanış biçimiyle yüksek düzey hâkim olduklarını ifade eden öğretmenlerin ise ($\bar{X}=153.6581$), ($SS= 13.43375$) “tamamen katılıyorum” yönündeki sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuca göre de yeni programdaki düzeylerini orta düzey olarak ifade eden öğretmenlerin durumuyla, yüksek olarak ifade eden öğretmenlerin durumuna göre istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Ortalamalar incelendiğinde orta düzey olarak ifade eden öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinde “katılıyorum”; ancak yüksek olarak ifade eden öğretmenlerin ise “tamamen katılıyorum” yönündeki sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna göre yeni programda düzeyini orta olarak ifade eden öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinde de etkinlikleri uygulamada program düzeyini yüksek olarak ifade eden öğretmenlere göre düşük çıktığı sonucu belirtilmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinde yeni eğitim-öğretim programında kapsam ve uygulanış biçiminde yüksek bir düzeye hâkim olduklarını ifade eden öğretmenler ($\bar{X}=153.6581$), ($SS= 13.43375$) “tamamen katılıyorum” yönünde sonuç belirtmişlerdir. Yeni eğitim-öğretim programında kapsam ve uygulanış biçimiyle çok yüksek düzey hâkim olduklarını ifade eden öğretmenlerin ($\bar{X}=165.0727$), ($SS= 12.92407$) “tamamen katılıyorum” yönündeki sonuçlarına ulaşılmıştır. Hem yüksek düzey hem de çok yüksek düzey olarak belirtilen gruplar “tamamen katılıyorum” yönünde görüş bildirmiştir. Ancak istatistiksel anlamda farklılık çıkmıştır. Yeni eğitim-öğretim programındaki durum düzeylerinin çok yüksek olduğunu ifade eden öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeği ortalamaları da yüksek düzey olarak kendini ifade eden öğretmenlerden yüksek çıkmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinde yeni eğitim-öğretim programında kapsam ve uygulanış biçiminde orta düzey hâkim olduklarını ifade eden öğretmenler ($\bar{X}=147.5459$), ($SS= 14.22655$) “katılıyorum” yönünde görüş belirtirken; yeni eğitim-öğretim programında kapsam ve uygulanış biçimine çok yüksek

düzeyde hâkim olduklarını ifade eden öğretmenler ise ($\bar{X}=165.0727$), ($SS= 12.92407$) “tamamen katılıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca göre de yeni programdaki düzeylerini orta düzey olarak ifade eden öğretmenlerle çok yüksek olarak ifade eden öğretmenler arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Ortalamalar incelendiğinde orta düzey olarak ifade eden öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinde “katılıyorum” ancak çok yüksek olarak ifade eden öğretmenlerin ise “tamamen katılıyorum” yönündeki sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna göre yeni programda düzeyini orta olarak ifade eden öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinde de etkinlikleri uygulamada program düzeyini yüksek olarak ifade eden öğretmenlere göre düşük çıktığı sonucu belirtilmiştir.

4.5.5. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulamanın Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

“Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulamanın sınıf mevcudu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi tablo 77’de verilmiştir.

Tablo 77. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Sınıf Mevcudu Değişkenine Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Yapılandırmacı Öğrenme-Öğrt Etk. Uyg.	Gruplar arası	1022.801	2	511.400			
	Grup içi	131109.531	627	209.106	2.446	.087	
	Toplam	132132.332	629				

Sınıf mevcudu değişkenine göre yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinin tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

4.5.6. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulamanın Görev Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi

“Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama görev yeri değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Görev yeri değişkeni için anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Anlamlı farkın olduğu maddelerde gözlenen anlamlı farkın hangi grup arasındaki farka bağlı olarak ortaya çıktığını tespit etmek için iki alt kategoriye göre t- testi analizi yapılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Tablo 78’de t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 78. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Görev Yeri Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Görev Yeri	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
1.Grup	315	151.0952	13.46039	628	2.654	.008*
2.Grup	315	154.1460	15.32818			

*p<.05

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinde belirtilen görüşlerin aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde; bu ölçekte toplam 36 değişken olduğu için en az 36 ve en fazla 180 puan alınmaktadır. Buna bağlı olarak; 36-64.79 aralığı için hiç katılmıyorum; 64.8–93.59 aralığı için katılmıyorum; 93.6–122.39 aralığı için kısmen katılıyorum; 122.4–151.19 aralığı için katılıyorum; 151.2–180 aralığı için ise tamamen katılıyorum seçenekleri temel alınmıştır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinin görev değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Görev yeri değişkenine göre ortalamalar incelendiğinde Karadeniz, Akdeniz, Marmara ve Ege Bölgelerini içine alan alt boyut ($\bar{X} = 151.0952$) “katılıyorum” yönünde görüş bildirirken; İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerini içine alan alt boyut da ($\bar{X}=154.1460$) “tamamen katılıyorum” yönünde görüş bildirmiştir. İstatiksel anlamda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ortalamalar sonucunda İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu

bölgesini içine alan alt boyut Karadeniz, Akdeniz, Marmara ve Ege Bölgelerini içerisine alan alt boyuttan daha yüksek çıkmıştır.

4.6. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, “Akademik iyimserlik (okul formu) ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulamanın ortak bileşenleri, demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.6.1. Akademik İyimserlik Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ortak Bileşeninin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

“Akademik iyimserlik (okul formu) ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ortak bileşenleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 79. Akademik İyimserlik Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Kovaryans Matrisleri

Kovaryans Matrisleri	
Box's M	2.726
F	.906
sd1	3
sd2	1.125E8
Sig.	.437

Manova yönteminde gruplar boyunca bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin birbirine eşit olduğunu varsayar. Yukarıdaki tabloda p değeri 0.05'ten büyüktür. Böylece temel varsayım olan kovaryans eşitliği sağlanmıştır. Gruplar arası varyanslar da incelendiğinde p değerleri 0.05'ten büyük çıkarak varyanslar eşitliği şartı sağlanmıştır.

Tablo 80. Akademik İyimserlik Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi Eta Kare
Pillai's Trace	.015	4.777	2.000	627.00	.009*	.015
Wilks' Lambda	.985	4.777	2.000	627.00	.009*	.015
Hotelling's Trace	.015	4.777	2.000	627.00	.009*	.015
Roy's Largest Root	.015	4.777	2.000	627.00	.009*	.015

*p<.05

Yukarıdaki tablo 80’de cinsiyet değişkenine göre akademik iyimserlik ölçeği ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği bileşenleri arasında istatistiksel anlamda farklılık çıkmıştır (Wilks' Lambda = 0.985, F = 4.777; p < 0.05). Kısmi eta kare değeri incelenmiştir. Bu değer 1’e yaklaştıkça etki düzeyi artmaktadır (Kalaycı, 2008, s. 160). Kısmi eta kare değeri cinsiyet değişkeninin akademik iyimserlik ölçeği ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerinin, uygulama ölçeği bileşenleri üzerinde etkisinin oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 81. Akademik İyimserlik Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Alt boyutların İncelenmesi

Kaynak	Alt Boyutlar	KT	sd	KO	F	p	Kısmi Eta Kare
Cinsiyet	A. İyimserlik	351.507	1	351.507	1.675	.002*	.003
	Yapılandırmacı	729.666	1	729.666	9.551	.196	.015

*p<.05

Cinsiyet değişkenine göre akademik iyimserlik ölçeği ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği bileşenleri ayrı ayrı incelendiğinde gruplar içinde anlamlı farklılık çıkmıştır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği için $F(1, 675) = .196$ anlamlı farklılık bulunmamıştır. Akademik iyimserlik ölçeği için $F(1, 628) = 9.551$; p < 0.05 anlamlı fark bulunmuştur.

Ortalamalar incelendiğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Kısmi eta kare değeri 1'e yaklaştıkça etki düzeyi artmaktadır (Kalaycı, 2008, s. 160). Kısmi eta kare değeri cinsiyet değişkeninin akademik iyimserlik ölçeği ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği üzerinde etkisi oldukça düşüktür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Sınıf Öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri (okul formu) ile Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

5.1.1.1. Kolektif Yeterlik, Akademik Vurgu ve Güven Alt Boyutlarının Akademik İyimserlik (Okul Formu) ile İlişkisine Göre Sonuç ve Tartışma

“Kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven alt boyutlarının akademik iyimserliği (okul formu) yordamakta mıdır?” sorusuna istinaden elde sonuçlar şu şekildedir:

Akademik İyimserlik üç farklı teori ve araştırma kaynağı kullanan örtülü bir kavramdır. Bu örüntü kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgudur (Kirby, 2009). Elde edilen uyum istatistiklerine göre, χ^2/sd oranı 3.72, RMSEA 0.066, IFI (Artmalı Uyum İndeksi), .97, CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), 0.97, RMR (Artık ortalamaların karekökü), 0.044 belirlenmiştir. SRMR (Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü), 0.054, NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi) değeri 0.96 ve NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi) değeri ise 0.97 belirlenmiştir. Bu değerler ise iyi uyumun göstergesi olarak belirtilebilir.

Ölçek basit doğrusal regresyon yöntemiyle de incelenmiştir. Analiz sonucunda, kolektif yeterlik alt boyutu puanlarının akademik iyimserlik ölçeğini $F(1.628) = 390.944$ anlamlı düzeyde yordadığı sonucu belirlenmiştir. Akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutu puanlarının akademik iyimserlik ölçeğini $F(1.628) = 1826.556$ anlamlı düzeyde yordadığı sonucu belirlenmiştir. ($R = 0.619$, $R^2=0.384$. $p \leq .05$) Kolektif yeterlik, akademik iyimserlik ölçeğindeki toplam varyansın yaklaşık % 38’ini

açıklamaktadır. Akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutu puanlarının akademik iyimserlik ölçeğini $[F(1.628) = 1826.556]$ anlamlı düzeyde yordadığı sonucu belirlenmiştir. ($R = 0.863$, $R^2 = 0.744$, $p \leq .05$) Akademik iyimserlik ölçeğindeki toplam varyansın yaklaşık %74'ünü açıklamaktadır. Akademik vurgu alt boyutu puanlarının akademik iyimserlik ölçeğini $[F(1.628) = 1935.704]$ anlamlı düzeyde yordadığı sonucu belirlenmiştir ($R = 0.869$, $R^2 = 0.755$, $p \leq .05$). Akademik iyimserlik ölçeğindeki toplam varyansın yaklaşık %76'sını açıklamaktadır. Bu sonuca göre, kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven alt boyutları akademik iyimserlik ölçeğini yordamaktadır denilebilir.

Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) çalışmasında da akademik iyimserliğin üç boyutu kolektif yeterlilik, öğrenci ve ailelerde güven ve akademik vurgu olmak üzere tek bir örtülü kaynak içinde yer alan üç kaynak arasında kuvvetli ilişkilerle desteklenen bir bağlantı belirtmiştir.

Kirby (2009)'a göre de akademik iyimserlik ve akademik iyimserliğin üç boyutu arasında ilişkinin var olduğu belirtilmiştir.

Hoy, Hoy ve Kurz (2008) çalışmasında iki açı bulunmaktadır. Bunlardan biri de akademik iyimserliğin tanımlanmasıdır. Araştırmanın sonucunda akademik iyimserliğin üçlü anahtar yapısı desteklenmiştir. Kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutları akademik iyimserliği yordamaktadır sonucu saptanmıştır.

5.1.1.2. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeğinin Maddelerle ilişkisine Göre Sonuç ve Tartışma

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama maddeleri Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğini yordamakta mıdır? Sorusuna istinaden elde sonuçlar şu şekildedir:

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği model uyum istatistiklerine χ^2/sd oranı 4.34, RMSEA değeri 0.073, IFI değeri .97, CFI değeri 0.97, RMR değeri 0.022, SRMR değeri 0.066, NFI değeri 0.92, NNFI değeri ise 0.96 olarak belirlenmiştir. Bu model uyum istatistik değerleri, iyi uyumun göstergesi olarak belirtilebilir.

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinin maddelerinin ölçekle ilişkisi incelendiğinde ise ölçeğin maddelerinin yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğini yordayabilmektedir.

5.1.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama ve Akademik İyimserlik Ölçeği (Okul Formu) ile İlişkisine Göre Sonuç ve Tartışma

“Kolektif yeterlik, akademik vurgu, güven ve Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri ölçeği akademik iyimserliği (okul formu) yordamakta mıdır?” sorusuna istinaden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik model uyum istatistiklerine göre χ^2/sd oranı 3.168 belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik yol analizi örneklem büyüklüğünden etkilendiği düşünülerek küçük iki ayrı örneklem büyüklüğü için denenmiştir. Yapılan yol analizleri sonucunda χ^2/sd oranının küçüldüğü araştırmanın bulgular kısmında belirtilmiştir. RMSEA 0.059 olarak bulunmuştur. Bu değer iyi uyum kriterlerine uygun olarak görülebilir. IFI değeri .97 çıkmıştır. Bu değerde iyi bir uyumun göstergesidir. CFI değeri .97 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. RMR değeri 0.031 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. SRMR değeri 0.055 bulunmuştur. Bu değer iyi uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. NFI değeri 0.95 bulunmuştur. Mükemmel uyum gösteriyor olarak ifade edilebilir. NNFI değeri ise 0.97 bulunarak mükemmel uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. Bu model diyagramına göre akademik iyimserlik, kolektif yeterlik boyutuyla 0.69 ilişki, güven alt boyutu ile akademik iyimserlik arasında 0.80 ilişki, akademik vurgu alt boyut ile akademik iyimserlik arasında 0.95 ilişki gösterdiği sonucu belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ile akademik iyimserlik arasında 0.43 değerinde bir ilişki gösterdiği sonucu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmanın amacında belirlenen hipotetik model önerisi doğrulanmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulama ölçeği puanları ile akademik iyimserlik ölçeği arasında anlamlı bir ilişki göstermektedir. [$R = 0.381$, $R^2 = 0.145$. $p \leq .05$] akademik iyimserlik ölçeğindeki toplam varyansın yaklaşık %15’ini

açıkladığı belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulama ölçeği puanlarının akademik iyimserlik ölçeğini $F(1.628) = 106.910$ anlamlı düzeyde yordadığı sonucu saptanmıştır.

Demir, Önen ve Şahin (2013)'e göre araştırmada öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu; bunun yanı sıra yapılandırmacı yaklaşıma yönelik ders planı oluşturma, uygulama, öğrenme yöntem-tekniklerini ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda kendilerini yeterli hissettikleri sonucu belirtilmiştir.

Sarı Cenk (2008) araştırmasını 14-18 yaş arasındaki ergenler üzerine uygulamıştır. Araştırmanın amaçları arasında iyimserlik düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemekte bulunmaktadır. Araştırmanın sonucunda akademik düzeyleri yüksek olan ergenlerin iyimserlik düzeyleri, akademik düzeyleri düşük olan ergenlerden daha yüksek çıkmıştır. Yani akademik başarıları yüksek olan bireylerin iyimserlikleri de yüksek çıkmıştır.

Moghari, Lavasani, Bagherian ve Afshari (2011) araştırmasında İngilizce dilini öz-yeterlik aracı rolüne dayandırarak İngiliz dilindeki akademik başarıları ile akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda akademik iyimserlik güven alt boyutu ve akademik vurgu alt boyutu ile İngilizce dili öz yeterliği üzerinde pozitif bir ilişki saptanmıştır. Aynı şekilde akademik iyimserlik alt boyutları ile başarı arasındaki ilişki dolaylıda olsa bulunmuştur.

Bandura (1993) akademik okul performansları ile kolektif yeterlik arasında ilişki saptanmıştır. Bu katkı değeri .34 değerindedir.

Hoy, Hoy ve Kurz (2008) araştırmasında akademik iyimserliğinin yapı anahtarlarının belirlenmesinin yanında dört öğretmen değişkeni belirtmiştir. Bunlar; iyimserlik eğilimi, hümanistik sınıf yönetimi, öğrenci merkezli öğretim ve öğretmenin vatandaşlık davranışlarıdır. Bu dört değişkene basit korelasyon ve çoklu regresyon analizleri uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu dört değişken akademik iyimserliğe dayanmaktadır sonucu saptanmıştır.

5.1.1.4. Akademik İyimserlik Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Arasındaki Korelasyona Göre Sonuç ve Tartışma

“Akademik iyimserlik (okul formu) ile Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri ölçeği arasında ilişki (korelasyonel) var mıdır?” sorusuna istinaden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Akademik İyimserlik ölçeği faktörlerinin toplam puanla ilişki düzeyi istatistiksel açıdan anlamlılık düzeyindedir. Ölçekteki alt boyutların akademik iyimserlik ile belirlenmiştir. Kolektif yeterlik alt boyutunun .62, güven alt boyutunun .86, akademik vurgu alt boyutunun akademik iyimserlik ile ilişkisi .87 belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği ile akademik iyimserlik ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde .38 belirlenmiştir.

Çoban (2011)’e göre akademik iyimserlik ölçeği ve akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyonel ilişkiler incelendiğinde en yüksek pozitif yönde ilişkiler akademik vurgu alt boyutu ile akademik iyimserlik ölçeği toplam puanları (.88) arasında çıkmıştır. Akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları arasındaki öz yeterlik ve akademik iyimserlik ölçeği toplam puanları arasında (.37) düzeyinde ilişki çıkmıştır. Akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları arasındaki güven ve akademik iyimserlik ölçeği toplam puanları arasında (.83) düzeyinde ilişki çıkmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ile kolektif yeterlik alt boyutu ile .265, güven alt boyutu ile .30 ve akademik vurgu alt boyutu ile .345 ilişki değeri belirlenmiştir. Bu değerlere göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları arasında da düşüğe olsa ilişki belirlenmiştir.

Tezci ve Gürol (2003)’e göre, Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireylere psikolojik açıdan güvenli, esnek ve yaratıcılığı destekleyen, yargılamadan çevresine karşı merak uyandırmayı amaçlayan bir eğitim-öğretim ortamı sunmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme – öğretme etkinlikleri uygulama ölçeği puanları ile akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutu arasında .30 değerinde ilişki çıkmıştır.

Çetin ve Günay (2007)’e göre, Yapılandırmacı yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını sonucu belirtilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenmeyi kolaylaştırma ve öğrenci başarısını arttırma vardır. Ünal ve Çelikkaya (2009)’a göre, deney ve kontrol gruplarının öğrenilen bilgilerin

kalıcılık düzeylerine ilişkin uygulanan başarı testi açısından Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğrenim alan deney grubu yönünde olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenci başarılarını artırmada Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğrenmenin geleneksel yöntemlerden daha fazla etkili olduğu sonucu belirtilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ile akademik vurgu alt boyutu ile .345 ilişki değeri belirlenmiştir. Demir (2008)'e göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları, öğretmenlerin özyeterlik inançları ve okuldaki işbirliği kültürü ile anlamlı bir ilişki olduğu sonucu belirtilmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik inançları ve okuldaki işbirliği kültürünün de öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları ile anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucu belirtilmiştir. Dönüşümcü liderlik davranışlarının kolektif yeterliliği yordadığı sonucu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda yapılan önerilerde de yazar kolektif yeterliğin güçlenmesi için okul yöneticilerinin destekleyici bir rol üstlenmesi yönünde görüş bildirmiştir. Bu çalışmada da kolektif yeterlik ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama arasında ilişki çıkmıştır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini gerçekleştiren öğretmenin kolektif yeterliliğine sahip olması gerekir söylenebilir. Öğretmenler ve yöneticiler destekleyici bir rol üstlenmelidir.

5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Demografik değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliği (okul formu) farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

5.1.2.1. Akademik İyimserlik (Okul Formu) Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma

“Akademik iyimserlik (okul formu) cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna istinaden elde edilen sonuçlara göre:

Akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutunda istatistiksel anlamda bir farklılık çıkmamıştır.

Çubukçu ve Girmen (2007), yaptığı çalışma sonucunda; öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada farklı değişkenlere göre sosyal öz-yeterlik algıları

incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre sosyal öz-yeterlik algıları istatistiksel açıdan incelendiğinde etkili olmadığı sonucu belirtilmiştir.

Akbay ve Gizir (2010)'a göre, lisans öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada akademik özyeterlikler puanları incelendiğinde aritmetik ortaları erkek öğrencilerin kız öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testinde bu sonucuda bu sonucu destekler niteliktedir. Erkek öğrencilerin özyeterlik puanlarının kız öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($t_{(761)}=3.764$, $p<.01$).

Akademik iyimserlik ölçeğinin güven alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenler ($\bar{X} = 22.99$) “kısmen katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Erkek öğretmenler ($\bar{X} = 24.10$) “katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yılmaz (2006)'nın yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre; örgütsel güvenin tüm alt boyutlarında erkeklerin puan ortalamaları, kadınların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yöneticilere güven alt boyutunda kadınların puan ortalaması 50,32; erkeklerin ise 53,60 olarak sonuca ulaşılmıştır.

Boydak Özcan ve Dilli (2009)'a göre, velilerin okula yönelik güven kısmında erkek çocukların velileri kız öğrencilerin velilerine göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Bu durumda kız öğrenci velilerin duruma hassasiyetlerinin göstergesidir sonucu belirtilmiştir.

Akademik iyimserlik ölçeğinin akademik vurgu alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenler ($\bar{X} = 21.85$) “katılıyorum” yönünde görüş bildirirken; erkek öğretmenler de ($\bar{X} = 22.62$) “katılıyorum” yönünde görüş bildirmiştir.

Yıldırım (2006), araştırmasını 962 öğrenci (8-11.) sınıf üzerinde uygulanmıştır. Araştırmadaki sonuçlara göre, "cinsiyet" değişkeni de akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak belirtilmiştir. Elde edilen bulgulardan, 8-11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını dördüncü sırada olarak cinsiyet değişkenlerinin bir yordayıcısı olarak belirtilmiştir.

5.1.2.2. Akademik İyimserlik Ölçeğinin (Okul Formu) Yaş Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma

“Akademik iyimserlik (okul formu) yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna istinaden elde edilen sonuçlara göre:

Akademik iyimserlik ölçeğinin kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde yaş değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Çoban (2011), kıdem değişkenine göre 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler sadece güven alt boyutunda istatistiksel anlamda farklılık göstermiştir. Bu farkta kıdemleri yüksek olanlara yönelik çıkmıştır.

Çağlar (2011), örgütsel güven düzeyi çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Yaş değişkeni açısından; öğrenci ve velilere güven alt boyutunda [$\chi^2 = 32.154$; $p < .05$] gruplar arasında anlamlı bir fark varken diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık belirtilmemiştir. Bu boyutta, en yüksek sıra ortalamasına 46 ve üzeri yaş grubu sahipken (SO = 205.76), bu grubu sırasıyla 41- 45 yaş (SO = 199.68), 36 – 40 yaş (SO = 186.42) gruplarının izlediği ve en düşük ortalamanın ise 25 – 30 yaş grubunun (SO = 132.45) olduğu belirtilmiştir.

Baş ve Şentürk (2011), araştırmasını ilköğretim öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada örgütsel güven algısı mesleki kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından örgütsel güven algılarında sadece “paydaşlara güven” alt boyutunda anlamlı farklılık belirtilmiştir. Bu farklılık 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında saptanmıştır. Mesleki kıdemi 6-10 yıllık olan öğretmenlerin ortalamaları 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan ortalamalara göre yüksek saptanmıştır.

5.1.2.3. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma

“Akademik iyimserlik (okul formu) sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna istinaden elde edilen sonuçlar:

Akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarında (kolektif yeterlik, güven, akademik vurgu) ve akademik iyimserlik ölçeğinde sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel anlamda bir farklılık çıkmamıştır. Buna göre eğitim-öğretim verilen sınıf düzeyinin akademik iyimserlik ve alt boyutlarına bir etkisi yoktur sonucu saptanabilir.

5.1.2.4. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma

“Akademik iyimserlik (okul formu) yeni öğretim programlarına kapsam ve uygulanış biçimiyle hâkimiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna istinaden elde edilen sonuçlar:

Akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutu yeni öğretim programlarına kapsam ve uygulanış biçimiyle hâkimiyet değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre yeni öğretim programlarındaki hakimiyet durumlarını orta düzey olarak ifade eden öğretmenlerin ($\bar{X}=18.2899$), ($SS=2.78398$) “katılıyorum” ile yeni öğretim programındaki hakimiyet düzeylerini yüksek olarak ifade eden öğretmenler ($\bar{X}=19.2308$), ($SS=2.85072$) “katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Her iki grupta “katılıyorum” yönünde görüş bildirmiştir. Ortalamalar açısından istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmıştır. Yeni eğitim-öğretim programındaki hakimiyet durum düzeylerinin yüksek olduğunu ifade eden öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik boyutu ortalamaları da yüksek çıkmıştır. Akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutu yeni öğretim programlarına kapsam ve uygulanış biçimiyle hâkimiyet değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; yeni programdaki hakimiyet düzeyini düşük olarak ifade eden öğretmenlerin öğrenci ve ailelerinde okula olan güvenine kısmen katılmışlardır. Yeni programdaki hakimiyet düzeyini çok yüksek olarak bildiren öğretmenler ise öğrenci ve ailelerin okula olan

güvenine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre yeni programda hakimiyet düzeyini düşük olarak ifade eden öğretmenlerin güven boyutunda da aile ve öğrencilerin okula olan güvenlerinin program hakimiyet düzeyini çok yüksek olarak ifade eden öğretmenlere göre düşük çıktığı sonucu belirtilmiştir.

Memduhoğlu ve Daşdan (2013)'a göre, okula olan güven öğrencinin başarısını ve öğrenme sıkıntılarının ortadan kalkmasına neden olur. Okulun güvenliği sadece öğrenci için değil aynı zamanda okula gelen personelin evinden çıktığı andan okula ulaşıncaya kadar geçen süreç içindeki tüm aşamaları içine alır. Okulun güvenli olması kişilerin kendilerini özgür ve rahat hissetmelerini sağlar.

5.1.2.5. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma

“Akademik iyimserlik (okul formu) sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna istinaden elde edilen sonuçlar:

Akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarında (kolektif yeterlik, güven, akademik vurgu) ve akademik iyimserlik ölçeğinde sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel anlamda bir farklılık çıkmamıştır. Buna göre eğitim-öğretim verilen sınıf mevcudu bu araştırmada akademik iyimserliğe etki etmemiştir sonucu saptanabilir.

Memduhoğlu ve Zengin (2011)'e göre, öğretmen sayısı az olan okullarda öğretmenlerin birbirlerini daha iyi tanıma ve anlama fırsatı bulabildikleri, öğretmen-öğrenci yönetici arasında daha iyi ilişkilere sebebiyet verdiği, bu sebeple de güven düzeyinde yükselme meydana getirebildiği sonucu belirtilmiştir. İlköğretim okullarında çalışanlara orta düzeyde duyarlılık gösterilmekte ve yöneticilere orta düzeyde güven hissi duyulmaktadır sonucu da belirtilmiştir.

Çoban (2011)'e göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre akademik iyimserlik ölçeği ve alt boyutları için istatistiksel anlamda bir farklılık çıkmıştır. Bu farklılıkta 1-250 ve 250-500 okul mevcuduna sahip okullarda akademik iyimserlik öğrenci mevcudu daha fazla olan okullardan daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır.

5.1.2.6. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Görev Yeri Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma

“Akademik iyimserlik (okul formu) görev yeri değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna istinaden elde edilen sonuçlar:

Akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarında (kolektif yeterlik, güven, akademik vurgu) ve akademik iyimserlik ölçeğinin bütünü görev yeri değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel anlamda bir farklılık çıkmamıştır. Akademik iyimserlik görev yeri değişkenine göre farklılık göstermemiştir.

5.1.2.7. Akademik İyimserlik Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma

Kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna istinaden elde edilen sonuçlar:

Akademik iyimserlik ölçeği alt boyutu bileşenlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda farklılık çıkmıştır (Wilks' Lambda = 0.983, $F = 3.513$; $p < 0.05$). Güven ve akademik vurgu alt boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Güven alt boyutu için $F(1, 628) = 9.581$; $p < 0.05$. anlamlı fark bulunmuştur. Akademik Vurgu alt boyutu için $F(1, 628) = 7.625$; $p < 0.05$ anlamlı fark bulunmuştur.

Ortalamalar incelendiğinde erkek öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Kısmi eta kare değerleri, akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları olan; güven (.015) ve akademik vurgu (.012) saptanmıştır. Bu sonuca göre alt boyutlar üzerindeki cinsiyet etkisi oldukça düşük olduğu belirlenebilir.

Keskin ve Sezgin (2009), ergenlerin akademik başarılarına etki eden etmenleri incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, akademik başarı üzerinde cinsiyet değişkeninin bir etkisi bulunmamıştır. Bu araştırmada da istatistiksel anlamda farklılık çıkmıştır ancak her iki grupta “katılıyorum” yönünde görüş bildirmiştir.

Baş ve Şentürk (2011), araştırmalarını ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapmıştır. Araştırmanın alt amaçları arasında bulunan örgütsel güven algısının cinsiyet değişkenine göre incelenmesidir. Yapılan bağımsız gruplar t- testi sonucunda

istatistiksel anlamda yönetici, meslektaş ve paydaşlara güven boyutlarında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

5.1.2.8. Akademik İyimserlik (Okul Formu) Ölçeği Alt Boyutlarının Demografik Değişken Bileşenlerine Göre Sonuç ve Tartışma

Bu alt amaca ilişkin elde edilen sonuçlarda akademik iyimserlik ölçeğinin sadece kolektif yeterlik alt boyutunda görev yeri ve hizmet içi eğitim alma bileşenine göre istatistiksel anlamda farklılık çıkmıştır. Bu nedenle bu alt boyut için sadece sonuçlar verilmiştir.

5.1.2.8.1. Akademik İyimserlik Ölçeği Kolektif Yeterlik Alt Boyutunun Görev Yeri ve Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Bileşenine Göre Sonuç ve Tartışma

Akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutunun görev yeri ve hizmet içi eğitim alma değişkeni bileşenine göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna istinaden elde edilen sonuçlara göre:

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölge ve yeni program ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutu puanları üzerindeki ortak etkisinin ise manidar olduğu $F(1, 626) = 6.848$; $p .009 < 0.05$ sonucu belirtilmiştir. Akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları grup ve yeni program ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlar göre ortalamalar incelendiğinde; Karadeniz, Akdeniz, Marmara ve Ege bölgesini içine alan 1.grupta yeni ilköğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan ($\bar{X}=19.3066$) “katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesini içine alan 2. grupta ($\bar{X}= 18.2233$) “katılıyorum” yönünde görüş bildirmiştir. Hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin kolektif yeterlik alt boyutunda ortalamaları daha yüksek çıkmıştır.

Bu sonuca göre, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin farkındalıklarının olduğu yönünde yorum getirilebilir. Karacaoğlu (2008)’e göre, hizmet içi eğitim alan

öğretmenlerin öğretmenlik yeterlilikleri algılarının daha yüksek olduğu, branşlara göre öğretmen algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Demografik değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulamaları farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

5.1.3.1. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma

“Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna istinaden elde edilen sonuçlara göre:

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bu sonuç, cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeylerinde belirleyici bir unsur olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Çubukçu ve Girmen (2007)’e göre, öğrencilerin Yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç çıkmamıştır.

Baş (2012) “ilköğretim öğrencilerinin Yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi” adlı araştırma 346 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Özenç (2009), “sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin belirlenmesi” adlı araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucu belirtilmiştir.

5.1.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Yaş Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma

“Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna istinaden elde edilen sonuçlara göre:

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği yaş değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel anlamda bir farklılık çıkmamıştır. Bu sonuç, yaş değişkeninin sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeylerinde belirleyici bir unsur olmadığı şeklinde ifade edilebilir.

Özenç (2009), araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip bulunan sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterliklerini diğer kıdem sürelerindeki öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır sonucu saptanmıştır.

Karadağ vd. (2008), “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma” adlı araştırmanın uygulama boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

5.1.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma

“Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna istinaden elde edilen sonuçlara göre:

Sınıf düzeyi değişkenine göre yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bu sonuç, sınıf düzeyi değişkeninin sınıf öğretmenlerinin

yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeylerinde belirleyici bir etkisi olmadığı şeklinde saptanabilir.

5.1.3.4. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Yeni Öğretim Programlarına Kapsam ve Uygulanış Biçimiyle Hâkimiyet Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma

“Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna istinaden elde edilen sonuçlara göre:

Yeni öğretim programlarına kapsam ve uygulanış biçimiyle hâkimiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinde yeni eğitim-öğretim programının kapsam ve uygulanış biçiminde orta düzey hâkim olduklarını ifade eden öğretmenler “katılıyorum” yönünde ortalamaları saptanmıştır. Yeni eğitim-öğretim programındaki durum düzeylerinin yüksek olduğunu ifade eden öğretmenler “tamamen katılıyorum” yönünde ortalamaları saptanmıştır. Bu sonuca göre kendini yüksek düzeyde yeterli gördüğünü ifade eden öğretmenlerin, yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri de yüksek saptanmıştır.

Yeni eğitim-öğretim programında, kapsam ve uygulanış biçimiyle çok yüksek düzey hâkim olduklarını ifade eden öğretmenler “tamamen katılıyorum” yönünde sonuçlar belirtmişlerdir. Hem yüksek düzey hem de çok yüksek düzey olarak belirtilen öğretmenler “tamamen katılıyorum” yönünde sonuçları belirlenmiştir. Yeni eğitim-öğretim programındaki durum düzeylerinin yüksek olduğunu ifade eden öğretmenler “tamamen katılıyorum” yönünde sonuçlar belirtmişlerdir. Her ikisi de “tamamen katılıyorum” yönünde ancak ortalamalar incelendiğinde farklılık saptanmıştır. Çok yüksek düzey olarak kendini ifade eden öğretmenlerin, Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyinde de yüksek olduğu sonucu saptanmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinde yeni eğitim-öğretim programında kapsam ve uygulanış biçiminde orta düzey hâkim olduklarını ifade eden öğretmenler “katılıyorum” yönünde; çok yüksek düzey hâkim olduklarını ifade eden öğretmenler “tamamen katılıyorum” yönünde sonuç saptanmıştır. Yeni

eğitim- öğretim programında düzeyini “orta” olarak ifade eden öğretmenlerin Yapılandırıcı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinde de etkinlikleri uygulamada program düzeyini “yüksek” olarak ifade eden öğretmenlere göre düşük çıktığı sonucu belirtilmiştir. alık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2012)’e göre öz yeterliğin, öğretim liderliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiye aracılık değişken olarak etki ettiği sonucu belirtilmiştir.

5.1.3.5. Yapılandırıcı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulamanın Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma

“Yapılandırıcı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna istinaden elde edilen sonuçlara göre:

Sınıf mevcudu değişkenine göre yapılandırıcı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel anlamda anlamlı farklılık çıkmamıştır.

5.1.3.6. Yapılandırıcı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulamanın Görev Yeri Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma

“Yapılandırıcı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama görev yeri değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yapılandırıcı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinin görev değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Görev yeri değişkenine göre ortalamalar incelendiğinde Karadeniz, Akdeniz, Marmara ve Ege bölgesini içine alan grup “katılıyorum” yönünde görüş bildirirken; İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesini içine alan grupta “tamamen katılıyorum” yönünde görüşleri saptanmıştır.

Bu sonuca göre, İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesini içine alan grubun Yapılandırıcı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyi daha yüksek saptanmıştır. 2013 yılı ilk atama haberleri, sınıf öğretmenlerinin daha çok

bu bölgelere atandığı yönündedir. Bu bilgiye göre, bu bölgelere atanan öğretmenler daha çok yeni mezun öğretmenlerdir (Mebpersonel, 2013). Bu öğretmenlerde Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik fakültelerinde eğitim görmüşlerdir. Bunun etkisiyle bu bölgelere atanan öğretmenler, Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulamada daha iyi olabilir sonucu saptanabilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Akademik iyimserlik (okul formu) ve Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ortak bileşenleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

5.1.4.1. Akademik İyimserlik Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ortak Bileşeninin Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma

Akademik iyimserlik (okul formu) ve Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ortak bileşenleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna istinaden elde edilen sonuç ve tartışma:

Cinsiyet değişkenine göre akademik iyimserlik ölçeği ve Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği bileşenleri arasında istatistiksel anlamda farklılık çıkmıştır (Wilks' Lambda = 0.985. $F = 4.777$; $p < 0.05$). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği için [$F(1, 675) = .196$] anlamlı farklılık saptanmamıştır. Akademik iyimserlik ölçeği için [$F(1, 628) = 9.551$; $p < 0.05$] anlamlı fark saptanmıştır. Akademik iyimserlik ortalamaları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Ancak kısmi eta kare değeri cinsiyet değişkeninin akademik iyimserlik ölçeği ve Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği bileşeni üzerinde etkisi oldukça düşüktür.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak, sisteme, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

- Sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacılığa dayalı yeni ilköğretim programlarını daha etkili ve verimli bir şekilde uygulayabilmesi için, akademik iyimserlik özelliklerinin desteklenmesi gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı, sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeylerini olumlu yönde etkilediği bilinen akademik iyimserlik özelliklerinin geliştirilmesi için çaba sarfetmelidir. Bu çabalar, hizmet-içi eğitim, internet üzerinden genel bilgilendirme, üniversite-okul işbirliği vb. etkinlikler şeklide olabilir.

- Sınıf öğretmenleri, çağdaş öğretmen nitelikleri arasında sayılan “yansıtıcı öğretmen” rolü gereği, “nasıl daha iyi olabilirim?” kaygısıyla, akademik iyimserlik özelliklerini geliştirmede daha fazla inisiyatif almalıdırlar. Bu noktada, sözü geçen kavramla ilgili kitap ve yayın okuma, deneyimli öğretmenler ve uzmanlardan destek alma ve ilgili web sayfalarını takip etme yarar sağlayabilir.

- Her ilde bulunan Rehberlik Araştırma Merkezleri ve okullardaki rehber öğretmenler, koordinasyon halinde, sınıf öğretmenlerini gerek yapılandırmacılık ve gerekse akademik iyimserlik konularında destekleyen etkinlikler düzenlemelidir.

- Öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri, öğretim programlarına, yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulamada etkili olduğu bilinen akademik iyimserlik ile ilgili ders eklemeli veya mevcut ders içeriklerine bununla ilgili ilaveler yapmalıdır. Bunun yanında, Eğitim Fakültelerinin, öğretmen adaylarına akademik iyimserlik gibi, yapılandırmacı öğretim programlarını uygulamada katkı sağlayan kavram ve konularla ilgili bilgilendirici seminerler düzenlemesi de yararlı olabilir.

- Bu araştırmada, Akademik iyimserlik ile Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri, Güven, Akademik vurgu ve Kolektif yeterlik ilişkisine dayalı önerilen

hipotetik model önerisi doğrulanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, bilim insanları ve öğretmenler, öğretim programları tasarlama ve geliştirmede, öğretim etkinlikleri tasarlamada, ders planı oluşturmada ve sınıf yönetim modelleri tasarlamada bu modelden yararlanabilirler.

- Akademik başarısı yüksek olan bireylerin iyimserliklerinin de yüksek olması şeklindeki araştırma bulgusundan hareketle, sınıf öğretmenleri, öğrencilerin duyuşsal açıdan daha dengeli ve sağlıklı olabilmesi için onların akademik başarılarını artırma yönünde daha fazla çaba sarf etmelidirler. Bunun için sınıf öğretmenlerinin, akademik kapasite sınırı yönünden öğrencilerini çok iyi tanımaları önemlidir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin kapasitelerine göre “başarıyı tattırma” gibi uygulamalarla öğrencilerinin akademik başarısını artırarak, iyimserlik düzeylerini yükseltebilirler. Bundan başka, sınıf öğretmenlerinin öğrenme stratejisi, öğrenme stili ve ders çalışma stratejileri ile ilgili olarak öğrencileri bilgilendirmeleri de yarar sağlayabilir.

- Yapılandırmacı yaklaşımın, akademik iyimserliği desteklediği şeklindeki araştırma bulgusu ve bu yöndeki literatür bilgileri ışığında, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa dayalı öğretim programlarını daha etkili ve verimli bir şekilde uygulayabilmeleri için gerekli destek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanmalıdır. Bu destek; program okur-yazarlığı, öğrenci merkezli etkinlikler düzenleme ve uygulama, çağdaş öğretim strateji-yöntem ve teknikleri uygulama, öğrencileri tanıma, çoklu öğretim stratejileri uygulama, çoklu ölçme-değerlendirme yapabilme, zengin öğrenme ortamları düzenleme vb. konularında öğretmenleri bilgilendirme şeklinde olabilir.

- Milli Eğitim Bakanlığı üniversiteler ile işbirliği yaparak, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimi gerçekleştirebilme noktasında, sınıf öğretmenleri epistemolojik bilgi ve inançlar konusunda bilgilendirecek etkinlikler düzenlemelidir. Çünkü epistemolojik boyutları bulunan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programını uygulamak ile bilgiye yönelik inançlar arasında yakın ilişki olduğu ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kullandığı öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi modellerinin, epistemolojik inançlardan etkilendiği bilinmektedir.

- Yeni ğretim programına hakim olan öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin daha yüksek olduğunun belirlendiği araştırma bulgusundan hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı, sınıf ğretmenlerinin program okur-yazarlık niteliğini geliştirmek girişimlerde bulunmalıdır. Bu girişimler, konuyla ilgili seminer, kurs ve hizmet-içi etkinlikler düzenleme yanında, program geliştirme sürecine öğretmenleri daha fazla katma şeklinde de olabilir.

- İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul yöneticileri, sınıf ğretmenlerinin program okur-yazarlık niteliğini geliştirmeyi teşvik etmek üzere, öğretmenlerin hazırladığı ğretim planlarını değerlendirmeye tabi tutarak, “ayın planı” veya “yılın planı” şeklinde yarışma düzenleyebilir. Bu durum, öğretmenlerin ğretim programına hakimiyet düzeylerini destekleyebilir. Çünkü ğretim planı, ilgili ğretim programının sınıf ve okula uyumlaştırılmış bir sürümüdür.

- Akademik iyimserlik ile hizmet içi eğitim alma değişkeni arasında ilişki tespit eden araştırma bulgusundan hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı, sınıf öğretmenlerini daha fazla hizmet-içi eğitime katma yönünde nemler almalıdır. Ayrıca bu hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin daha fonksiyonel olması için de çaba sarf etmelidir.

- Araştırmada, kendini yüksek düzeyde yeterli gördüğünü ifade eden ğretmenlerin, Yapılandırmacı ğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ışığında, Milli Eğitim Bakanlığının, sınıf ğretmenlerinin öz-yeterlik niteliklerini destekleyecek etkinlikler düzenlemesinde yarar vardır.

- Yeni mezun sınıf ğretmenlerinin ağırlıklı olarak görev yaptıkları bölgelerde Yapılandırmacı ğrenme-öğretme etkinliklerinin daha iyi uygulandığı şeklindeki araştırma bulgusu ışığında, Milli Eğitim Bakanlığının, daha önce mezun olan öğretmenleri bu konuda yetiştirmek nemler almasında yarar vardır.

- Akademik iyimserlik (okul formu) ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama arasındaki ilişkiye dayalı olarak yapılandırmacı sınıf ortamları ile akademik iyimserlik ilişkisi incelenebilir.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve akademik iyimserliğin öğrenci başarısı üzerindeki karşılıklı etkisi incelenebilir.
- Öğretmenlerin sadece ölçeklerle görüşlerini almak yerine karşılıklı görüşmelerle nitel çalışmalar yapılabilir. Bu bulgular nicel bulgularla karşılaştırılabilir.
- Bu araştırma sınıf öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Yöneticiler, veliler ve öğretmenlerin dâhil olduğu bir grup örneklem olarak seçilebilir.
- Bu çalışma sadece sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı branşlarda görev yapan öğretmenler belirlenerek örneklem oluşturulabilir. Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri araştırılabilir.
- Yapılandırmacı öğrenme dayalı eğitim programlarına hakimiyet değişkeninde çıkan manidar farka dayalı olarak akademik iyimserlik ile yeni öğretim program yeterliliği üzerine bir araştırma yapılabilir.
- Hizmet içi eğitimin oluşturduğu farkındalıktan yola çıkılarak hizmet içi eğitimin etkisi araştırılabilir.
- Akademik iyimserlik farklı boyutlar eklenerek incelenebilir. Bu boyutlara özellikle program boyutu dahil edilmesi çeşitliliği arttırabilir.
- Öğretmenlerin Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeylerine dolaylı ölçümler yoluna gidilerek veya gözlemler yapılarak araştırmalar yapılabilir.

- Araştırma kapsamında geliştirilen model farklı faktörlerle test edilebilir.
- Akademik iyimserlik ile Yapılandırıcı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasında ilişki saptanmıştır. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin Yapılandırıcı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulamaları ile akademik iyimserlik olumlu etkilenmeler içinde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin Yapılandırıcı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulamaları için ortamlarının desteklenmesi sağlanabilir.
- Kolektif yeterlik, okula güven ve akademik vurgu birbiri ile olumlu ilişkisi sonucunda akademik iyimserliği sonucunu oluşturduğu bu araştırmada da saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin kolektif yeterlik, okula güven ve akademik vurgu boyutlarından herhangi birinden desteklenmesi diğelerinin de desteklenmesi anlamına gelmektedir. Bu nedenle öğretmenler, akademik iyimserliklerini arttırıcı ortamlarla desteklenebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası yayınları.
- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akgün, Ö. E. (2005). Uygulayanların Deneyim ve Görüşleriyle Yapıcı Yaklaşım ve Yapıcı Yaklaşımların Uygulanması Öncesinde Yapılması Önerilen Araştırmalar. 25 Kasım 2012 tarihinde *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*: http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/ozetler/o_akgun2.html adresinden alındı.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü. *İlköğretim Online*, 4(2), 55-64.
- Akyol, S. (2011). Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi (İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi). *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Alig-Mielcarek, J. (2005). Instructional Leadership: Its Nature, Meaning, and Influence. W. K. (Edt), *Educational leadership and reform* (s. 29-54). Greenwich: CT: Information Age.
- Arslan, A. (1996). *Felseye Giriş*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Aslan, K., Aslan, N. ve Arslan Cansever, B. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bağcı Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 7-22.
- Bakır, K. (2012). *Demokratik Eğitim John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem akademi.

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Güven Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 17(1), 29-62.
- Baş, G. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 203-214.
- Beard, K. L. (2008). An Exploratory Study of Academic Optimism and Flow of Elementary School Teachers. *Doktora Tezi*. The Ohio State University.
- Berkant, H. G. (2007). Dokuzuncu Sınıf Biyoloji Dersinde Yapıcı Öğrenme Temelli Hazırlanan Anlamli Nedensel Düşünmeye Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Anlamli Nedensel Düşünmelerine, Akademik Başarılarına, Kalıcılığa ve Günlük Yaşam Davranışlarına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Biricik, D. (2012, Nisan). Pozitif Psikoloji Nedir? *Bilim ve Teknik*.
- Bolay, S. H. (2007). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Akçağ.
- Boydak Özcan, M. ve Dilli, C. (2009). Öğrencilerin Devam Ettikleri İlköğretim Okullarına Güven Düzeyinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi. *F.Ü.Sosyal Bilimler Dergisi*, 127-148.
- Brooks, M. G. ve Brooks, J. G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Virginia: ASCD.
- Bulach, C. R., Malone, B. ve Castleman, C. (1995). *An Investigation of Variables Related to Student Achievement*. 04 09, 2013 tarihinde Mid-Western Educational Researcher: <http://www.westga.edu/~cbulach/sclimate/INV.html> adresinden alındı
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chafouleas, S., Riley-Tillman, T. C. ve Sugai, G. (2007). *School-Based Behavioral Assessment: Informing Intervention and Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Cırık, İ. (2005). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Güzel Yurdumuz Türkiye” Ünitesi için Sosyo-Kültürel Oluşturmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Kalıcılığına ve Görüşlerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Ç, K. A. (2012). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen Öz Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Çetin, O. ve Günay, Y. (2007). Fen Öğretiminde Yapılandırmacılık Kuramının Öğrencilerin Başarılarına ve Bilgiyi Yapılandırmalarına Olan Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 24-38.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkında Görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- Çoban, D. (2010). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Yayınlanmış yüksek Lisans Tezi*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Çoban, D. (2011). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli istatistik Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegemakademi.

- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz Yeterlik Algılarının Belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 57-75.
- Damlapınar, G. (2008). İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Demir, K. (2008). Dönüşümcü Liderlik ve Kolektif Yeterlik İnancı: İşbirliği Kültürü ve Özyeterlik İnancının Rolü. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Demir, S., Önen, F. ve Şahin, F. (2013). <http://kongre.nigde.edu.tr>. Haziran 26, 2013 tarihinde http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2323-29_05_2012-16_43_44.pdf adresinden alındı.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. (T. Yılmaz, Çev.) İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve Eğitim*. Ankara: Odtü Yayıncılık.
- Duffy-Friedman, M. (2007). Academic Optimism in High Schools. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Cleveland State University.
- Ekinci, A. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Erdamar (Koç), G. ve Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünleri Üzerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Erdem, E. (2001). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2006). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, A. (2012). Prospective Teachers' Future Time Perspective and Professional Plans about Teaching: The Mediating Role of Academic Optimism. *Teaching and Teacher Education*, 28 (2012), 111-123.
- Ergün, M. (2011). Bir Bilim Olarak Eğitim Felsefesi Temelleri. S. Büyükalın Filiz, Y. Gelişli, H. Y. Celkan, M. Şeren, A. Çiftçi, M. Özcan, vd. M. Ç. Özdemir (Dü.) içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 177-202). Ankara: Pegem Akademi.

- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Uyum İndeksleri. *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 33(1), 210-223.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-1*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif Psikolojinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Alanında Gelişimsel ve Önleyici Hizmetler Bağlamında Kullanılması. *The Journal of Happiness ve Well-Being*, 1(1), 1-20.
- Evrekli, E., İnel, E., Balım, A. İ. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 673-687.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Glaserfeld, E. (1989). Constructivism İn Education. v. T. T. Husen içinde, *The International Encyclopedia of Education Supplement*. Newyork/ Oxford: Pergamon Pres.
- Goddard, R. D., Logerfo, L. ve Hoy, W. K. (2004). High School Accountability: The Role of Perceived Collective Efficacy. *Educational Policy*, 8(3), 403-425.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R. ve Hoy, W. K. (2000). Academic Emphasis of Urban Elementary Schools and Student Achievement in Reading and Mathematics: A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure and İmpact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, (37), 479-508.
- Gömleksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Gürdal Dursin, A. (2010). Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğretmen Görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 441-448. Antalya: İconte.
- Hançer, A. H. ve Yalçın, N. (2009). Fen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Bilgisayar Destekli Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 75-88.
- Henderson, A. T. ve Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family veCommunity Connections with Schools.
- Hesapçioğlu, M. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K. ve Kurz, N. M. (2008). Teacher's Academic Optimism: The Development and Test of a New Construct. *Teaching and Teacher Education*, (24), 821-835.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. ve Smith, P. A. (2002). Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic Optimism of Schools. I. W. (Edt.) , *Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes* (s. 135-156). Greenwich: Information Age.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Woolfolk Hoy, A. W. (2006). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- İlleez, M. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadığı Çatışmalar ve Bu Çatışmaların Çözüm Stratejilerinin Sosyal Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.

- Karaağaçlı, M. ve Mahiroğlu, A. (2005). Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Açısından Teknoloji Eğitiminin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 47-63.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmen Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma, *Uludağ Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Kararımak, Ö. ve Aydın, G. (2007). Yapılandırmacı Yaklaşım: Çağdaş Psikolojik Danışma Anlayışı Ve Uygulamalarını Biçimlendiren Bir Güç. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 91-108.
- Karakuş, F. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Doktora Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasapoğlu, K. (2010). Relations Between Classroom Teachers' Attitudes Toward Change, Perceptions of-Constructivist Curriculum Change And Implementation of Constructivist Teaching And Learning Activities In Class At Primary School Level. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 3-18.
- Keskin, H. (2007). Polis Staj Egitiminin Yapısalcı Öğrenme Kuramı (Constructivist Learning Theory) Temelinde Öğrenci ve Staj Bölgesindeki Amir Görüşleri ile Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Kirby, M. M. (2009). Academic Optimism and Community Engagement in Urban Elementary Schools. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Williamsburg, VA. : College of William and Mary.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling. (Third Edition)*. New York London: The Guilford Press.
- Köklü, N. (2002). *Açıklamalı İstatistik Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Nobel yayınları.

- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 195-227.
- Kurtdede Fidan, N. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği). *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kurz, N. M. (2006). The Relationship Between Teachers' Sense of Academic Optimism and Commitment to The Profession. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. The Ohio State University.
- Küçüközer, H., Bostan, A., Kenar, Z., Seçer, S. ve Yavuz, S. (2008). Altıncı Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Göre Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(11), 111-126.
- Kümbül Güler, B. ve Emeç, H. (2006). Yaşam Memnuniyeti ve Akademik Başarıda İyimserlik Etkisi. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 21(2), 129-149.
- Liu, C. C. ve Ju, C. I. (2010). Evolution of Constructivism. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(4), 63-66.
- McGuigan, L. B. (2006). Principal Leadership: Creating A Culture of Academic Optimism to Improve Achievement for All Students. *Leadership ve Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- McGuigan, L. B. (2005). The Role of Enabling Bureaucracy and Academic Optimism in Academic Achievement Growth. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. The Ohio State University.
- MEB. (2011-2012). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. Milli Eğitim İstatistik Yayınları.
- Mebpersonel. (2013). 10 Eylül 2013 tarihinde <http://www.mebpersoneli.com/sinif-ogretmenlerine-il-acildi-h10408.html> adresinden alındı.
- Memduhoğlu, H. B. ve Daşdan, M. (2013). Okul ve Öğrenci Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme. Temmuz 01, 2013 tarihinde *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*: <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/download/2007.3.34.89.pdf> adresinden alındı
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güvene İlişkin Öğretmen Görüşleri. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 211-217.

- Mishra, A. K. (1996). Organizational Responses to Crisis: The Centrality of Trust. R. K. (Edt.), *Trust in Organizations* (s. 261-287). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mogharia, E. H., Lavasanib, M. G., Bagherianc, V. ve Afsharid, J. (2011). Relationship Between Perceived Teacher's Academic Optimism and English Achievement: Role of Self-Efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences WCES 2011*, 2329-2333.
- Monico, D. M. (2010). A Study of The Transfer Impact of Online Course Participation on Constructivist Practices in Preservice Teacher Performance. *Doktora Tezi*. Capella University.
- Myers, D. (2000). The Funds, Friends, and Faith of Happy People. *American Psychologist*, (55), 56-67.
- Nelson, L. M. (2012). The Relationship Between Academic Optimism and Academic Achievement in Middle Schools in Mississippi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. The University of Southern Mississippi.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2007). İlköğretimde Matematik Öğretimine Çağdaş Yaklaşımlar. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan, (Edt), *Alan Öğretimi* (s. 179-206). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Özbek, F. (2008). Güven, Belirsizlik ve Risk Alma Davranışı İlişkisi: Teorik Yaklaşım. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (15), 1-12.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. *KKEFD/JOKKEF*, 394-422.
- Özenç, M. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.

- Pektaş, M. (2008). Biyoloji Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Polatçı, S., Ardiç, K. ve Kaya, A. (2008). Akademik Kurumlarda Örgüt Sağlığı ve Örgüt Sağlığını Etkileyen Değişkenlerin Analizi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(2), 145-161.
- Reeves, J. B. (2010). Academic Optimism And Organizational Climate: An Elementary School Effectiveness Test Of Two Measures. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Alabama: The University of Alabama.
- Roger D., G., Megan, T.-M. ve Wayne K., H. (2001). A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Ross, A. A. (2006). The Effects of Constructivist Teaching Approaches on Middle School Students' Algebraic Understanding. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Stephen F. Austin State University.
- Rousseau, D., Sitkin, S. B., Burt, R. ve Camerer, C. (1998). Not so Different After All: a Cross-Discipline View of Trust. *The Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic And Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, (52), 141-166.
- Sağlıker, Ş. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Dayalı Olarak Kütle Çekim Kanunu Konusunda Hazırlanan Ders Yazılımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Salman, M. (2006). Ülkemizdeki Biyoloji Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşımla İlgili Yapılan Çalışmaların Kısa Bir Değerlendirmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Saracalıoğlu, P. Ü. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Programının Yapısalcı Öğrenme Kuramına Uygunluk Bakımından Değerlendirilmesi. *Yüksek lisans Tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

- Sarı Cenk, D. (2008). Ergenlerde Anne Baba Tutumları, Cinsiyet ve Akademik Başarının İyimserlik İle İlişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Savaş, B. (2006). İlköğretim 4. Sınıfta Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine, Öğrenmeye Karşı Tutumlarına, Akademik Öz güvenlerine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Selçuk, Z. (2009). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Seligman, M. E. *Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy*. 27 Mart 2013 tarihinde http://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4281464/positiev%20psychology.pdf adresinden alınmıştır
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Smith, A. Y. (2008). Academic Optimism of Schools: An Investigation of The Construct Validity of Academic Optimism Model. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. New York: St. John's University.
- Smith, P. A. ve Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sweetland, S. R. ve Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes; Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*. 74-75, 49-52.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şentürk, C. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşım ve 5E Öğrenme Döngüsü Modeli. *Eğitim-Bir-Sen*, 6(17), 58-62.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. New York, Harpercollins College Publishers.
- Terzi, Ç. (2011, Nisan). Türk Eğitim Sistemi'nde Okulların Örgüt ve Yönetim Yapısı ile Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İlişkinin Çözümlemesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 75-82.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. *TOJET*, 2(1), 50-55.
- Tschannen-Moran, M. (2000). Collaboration and The Need For Trust. *Journal of Educational Administration*, 89(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M., H. A. ve Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Uşun, S. (2007). Yapılandırmacı Program Geliştirme Süreçlerinde Eğitim Durumu Düzenleme Öğeleri ve İlkeleri. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Gaziosmanpaşa Üniversitesi*. Tokat.
- Ünal, Ç. ve Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5.Sınıf Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.
- Ünsal, H. (2011). 21.Yüzyılda Eğitim Bilimlerinde Yeni Yönelimler. M. Ç. Özdemir içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 278-301). Ankara: Pegem Akademi.
- Watson, J. (2008). *Yapılandırmacı Eğitim ve Öğrenme Zorlukları* (Cilt 2). (Y. Kızılabdullah, Çev.) Ankara: AÜİFD.
- Yanpar Şahin, T. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşım Sonucunda Ortaya Çıkan Öğrenen Çalışmalarının Değerlendirilmesidir. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). A Study About The Effects of Constructivist Learning Approach Practices On Classroom Management. *İlköğretim Online*, 7(3), 664-679.

- Yıldız, G. (2011). Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanabilirliğinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, E. (2006). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 739-756.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39-67.
- Yussof, Y., Jamian, A. R. ve Roslan, S. (2012). Enhancing Reading Comprehension Through Cognitive and Graphic Strategies: A Constructivism Approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences-IETC-2012*, 64, 151-160.

EKLER

Ek 1. Ölçek Maddeleri

AÇIKLAMA: Saygı değer öğretmenim, bu çalışma ‘Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Yapılandırıcı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz...					
01. Cinsiyetiniz?	☐ Kadın	☐ Erkek			
02. Yaşınız?	☐ 20-30	☐ 31-41	☐ 42-52	☐ 53-üzeri	
03. Kaçınıcı sınıfı okutmaktadır?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
04. Hangi ilde görev yapmaktasınız?					
06. Yeni öğretim programlarına kapsam ve uygulanış biçimiyle ne düzeyde hâkim olduğunuzu düşünüyorsunuz?	☐ Çok yüksek düzeyde	☐ Yüksek düzeyde	☐ Orta düzeyde	☐ Düşük düzey	☐ Çok düşük düzeyde
07. Şu an okutmakta olduğunuz sınıfın mevcudu kaçtır?	☐ 20’den az	☐ 21-35	☐ 36-50	☐ 51-üzeri	
08. Yeni öğretim programlarıyla ilgili bir hizmet içi eğitim etkinliğine katıldınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır					
AÇIKLAMA: Aşağıdaki akademik iyimserlik ile ilgili ifadeler hakkındaki görüşlerinizi, ifadenin sağındaki uygun kutucuğa ‘X’ koyarak belirtiniz. (Lütfen her bir madde için bir seçeneği işaretleyiniz.)					
1. Bu okuldaki öğretmenler en zor öğrencilerle başa çıkabilirler.					
2. Bu okuldaki öğretmenler öğrencileri motive edebileceklerinden eminlerdir.					
3. Bir öğrenci öğrenmeye isteksizse bu okuldaki öğretmenler o öğrenciden vazgeçerler.					
4. Bu okuldaki öğretmenler her çocuğun öğrenebileceğine inanırlar.					
5. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin disiplin problemleriyle başa çıkacak becerilere sahip değillerdir.					
6. Bu okuldaki öğretmenler velilere güvenirlir.					
7. Bu okuldaki öğrenciler birbirleri ile ilgilenirler.					
8. Bu okuldaki velilerin verdikleri sözlere güvenilir.					
9. Öğretmenler velilerin desteğine güvenebilirler.					
10. Öğretmenler velilerin çoğunun iyi şeyler yaptıklarını düşünürler.					
11. Öğretmenler velilerin kendilerine anlattıklarına inanabilirler.					
12. Bu okuldaki öğrenciler sıır tutarlar.					
13. Öğrenciler iyi notlar alan arkadaşlarına saygı duyarlar.					
14. Akademik başarı okulda takdir edilir ve kabul görür.					
15. Öğrenciler önceki çalışmalarını iyileştirmek için çok çalışırlar.					
16. Öğrenme ortamı düzenli ve ciddidir.					
17. Okuldaki öğrenciler onlar için belirlenen hedeflere ulaşabilirler.					
18. Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerinin akademik olarak başarılı olacaklarına inanırlar.					

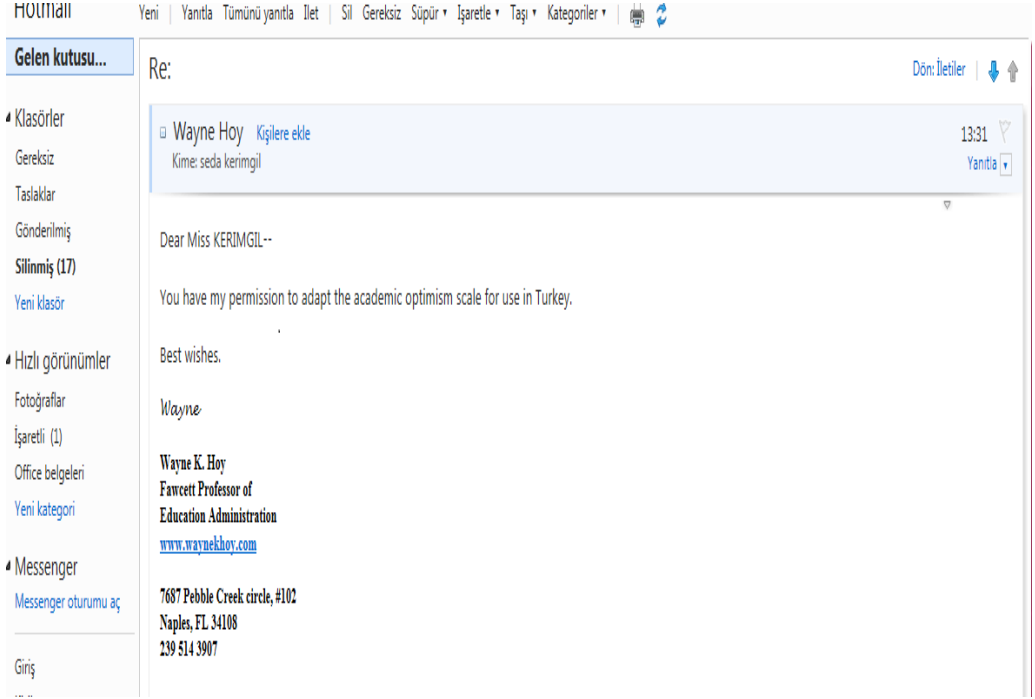
AÇIKLAMA:

Aşağıda öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirdiğiniz etkinlikleri ölçen ifadeler yer almaktadır. Lütfen size en uygun olan seçeneği, ilgili kutucuğa çarpı işareti (X) koyarak işaretleyiniz.
(Lütfen her bir madde için bir seçeneği işaretleyiniz.)

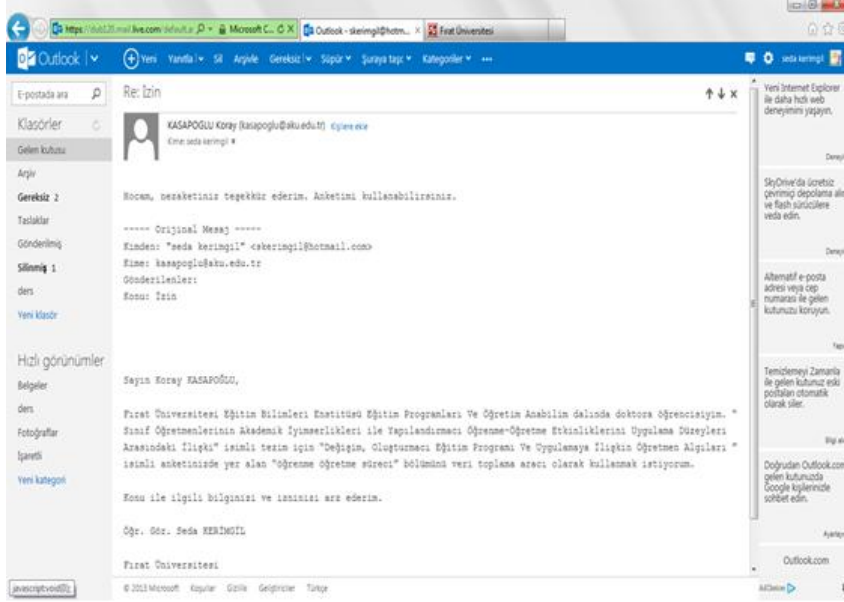
1. Derse aktif katılım için öğrencilerimi teşvik ederim.
2. Öğrencilerimin bakış açısını öğrettiğim konuyla ilişkilendiririm.
3. Öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerini karşılaştırmalarına fırsat veririm.
4. Öğrencilerimi, grup etkinlikleri yoluyla iş birliği içinde çalışmaya teşvik ederim.
5. Sınıf içinde üst düzey düşünme becerilerine ait terimleri (sınıflama, çözümleme, tahminde bulunma, yorumlama gibi) kullanırım.
6. Öğrencilerime derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanmalarını sağlayacak ödevler veririm.
7. Sınıfta gerçek ya da model materyaller ve kaynaklar kullanırım.
8. Soru sorduktan sonra öğrencilerime düşünceleri için yeterli zaman veririm.
9. Öğrencilerimin birbirlerine soru sormalarını teşvik ederim.
10. Öğrencilerimi, konuyla ilgili tartışmaya teşvik ederim.
11. Konuyu öğretmeden önce öğrencilerimin o konuyla ilgili ön bilgilerini sorarım.
12. Öğrencileri aktif hale getirmek için ders planlarıma etkinlikler koyarım.
13. Öğrenilenleri sınıf içinde değerlendirmek amacıyla öğrencilere sorular sorarım.
14. Öğrencilerimin dersi yönlendirmelerine (içeriği ve öğretme stratejilerini belirleme gibi) izin veririm.
15. Öğrencileri konuya ilgi uyandıran sorunlara yönlendiririm.
16. Farklı derslerde öğrendikleri konuları ilişkilendirebilmeleri için öğrencilere rehberlik yaparım.
17. Öğrencilerimin düşüncelerini dersleri zenginleştirmek amacıyla kullanırım.
18. Öğrencilerin ilgilerine göre dersimi uyarlarım.
19. Öğrencilerin gün içerisinde öğrendiklerini değerlendirmek için önlemler alırım.
20. Derste öğrencilerin bilgileri keşfetmesine fırsat verecek etkinlikler düzenlerim.
21. Farklı öğretme strateji, yöntem ve teknikleri (buluş yolu, yaratıcı drama, proje vb.) ile öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışırım.
22. Öğrencilerime problem çözme, akıl yürütme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandıracak öğrenme yaşantıları sağlarım.
23. Öğrencilerimin dersler arasında ilişki kurmalarını sağlarım.
24. Araştırma yoluyla bilgiye kendilerinin ulaşmaları için öğrencilerimi yönlendiririm.
25. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alırım.
26. Öğrenme-öğretme süreci sonunda kendimi de değerlendiririm.
27. Alternatif değerlendirme yöntemleri (akran, grup, öz, portfolyo, vb.) kullanırım.
28. Öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretimi planlarım.
29. Yeni öğretim programlarına göre dersi planlarım.
30. Yeni eğitim programlarını daha iyi uygulayabilmek için meslektaşlarımla iş birliği yaparım.
31. Öğrencilerin yaşadığı karmaşayı öğrenme kaynağı olarak kullanırım.
32. Öğrencilerimi, düşüncelerini sorgulamaya teşvik ederim.
33. Derslerde öğrenme hedeflerini öğrencilerimle tartışarak kararlaştırırım.
34. Derslerde öğrencilerimin bir konunun farklı bakış açılarını inceleyerek öğrenmelerini sağlarım.
35. Öğrencilerimin öğrendikleri bilgileri kullanmalarını sağlayacak uygulama etkinlikleri yaparım.
36. Öğrencilerimin kendi deneyimlerini akranlarıyla paylaşmalarını sağlarım.

Ek 2. Ölçek İzin Yazıları

Akademik İyimserlik (Okul Formu)



Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri Uygulama



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.23.20-605.01- 38280
Konu : Araştırma- Anket İzni

14 Aralık 2011

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliği' nin 06/12/2011 tarih ve 1257/15687 sayılı yazısı.

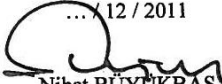
Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyesi, Prof.Dr. Mehmet GÜROL' un danışmanı olduğu doktora öğrencisi Seda KERİMGİL' in " Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Yapılandırmacı Öğrenme- Öğretme Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki " konulu tezinin deneysel çalışmaya dayalı uygulama bölümü İl Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Merkez İlköğretim Okullarında uygulamak için izin isteği, ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB' e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi çerçevesinde oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 13/12/2011 tarihinde Müdürlüğümüz strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmış olup söz konusu çalışmanın, 19/11/2011-05/01/2012 ile 01/03/2012-11/05/2012 tarihleri arasında kurum idaresinin izni alınarak ilimiz merkez İlköğretim okullarına yönelik uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


A. Tuncel ALMAZ
Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

OLUR
... / 12 / 2011


Nihat BÜYÜKBAŞ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konağı Kat : 5
23100-ELAZIĞ
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28
Fax: 0 424 2333670
elazigmem@meb.gov.tr / elazig.meb.gov.tr



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : B.08.0.TEG.0.02.00.00.102/(01) 7585
Konu : Seda KERİMGİL

02/05/2012

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterliği)

İlgi : a) 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (Gen. No:2012/13) Genelge,
b) 06/04/2012 tarihli ve B.30.2.FIR.0.70.00.00-199.2-340-4185 sayılı yazı,
c) 16/04/2012 tarihli ve B.08.0.TEG.0.02.00.00.102/(01)-6489 sayılı yazı,
ç) 20/04/2012 tarihli ve B.30.2.FIR.0.70.00.00-199.2-430-4557 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Seda KERİMGİL'in "Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı tez çalışması için ilgi (b) yazıda Mardin ilinin sehven yazılmadığını ve söz konusu çalışmanın adı geçen ildeki merkez ilköğretim okullarında eğitim veren 1, 2, 3, 4 ve 5'inci sınıf öğretmenlerine de uygulanması için izin verilmesini belirten ilgi (ç) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak araştırma uygulama izinleri ile yarışma ve sosyal etkinlik izin taleplerinin değerlendirilmesine ilişkin esaslara İlgi (a) Genelge'de yer verilmiştir.

İlgi (c) yazıyla uygulamasına izin verilen "Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmasının Mardin ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmasında herhangi bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.


Funda KOCABIYIK
Bakan a.
Genel Müdür



Atatürk Bulvarı 06648 Bakanlıklar/ANKARA
Bilgi için :
(0 312) 413 15 87
Faks: (0 312) 417 71 05
tegm_ilkogretimmateryalleri@meb.gov.tr



www.egitimdestek.meb.gov.tr



http://haydikokul.meb.gov.tr/



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : B.08.0.TEG.0.02.00.00.102/(01) 6489

16/04/2012

Konu : Seda KERİMGİL

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterliği)

İlgi : a) 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (Gen. No:2012/13) Genelge,
b) 06/04/2012 tarihli ve B.30.2.FIR.0.70.00.00-199.2-340-4185 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Seda KERİMGİL'in "Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı tez çalışması için, Tekirdağ, Muğla, Konya, Kahramanmaraş, Trabzon ve Malatya illerindeki merkez ilköğretim okullarında eğitim veren 1, 2, 3, 4 ve 5'inci sınıf öğretmenlerine ölçek uygulamasına izin verilmesine ilişkin İlgi (b) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak araştırma uygulama izinleri ile yarışma ve sosyal etkinlik izin taleplerinin değerlendirilmesine ilişkin esaslara İlgi (a) Genelge'de yer verilmiştir.

İlgi (b) yazı ekinde yer alan ölçek uygulamasının, adı geçen illerdeki merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmasında herhangi bir sakınca görülmektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.


Funda KOCABIYIK
Bakan a.
Genel Müdür



Atatürk Bulvarı 06648 Bakanlıklar/ANKARA

Bilgi için :

(0 312) 413 15 87

Faks: (0 312) 417 71 05

tegm_ilkogretimmateryalleri@meb.gov.tr



www.egitimdestek.meb.gov.tr



http://aydindislarokulu.meb.gov.tr/



İLKÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
OKUL YÖNETİMİNİ
BELİRTİME PROGRAMI

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü



Sayı : B.08.0.YET.00.20.00.0 / 3616
Konu : Araştırma, Yarışma ve
Sosyal Etkinlik İzinleri.

07./03/2012

GENELGE
2012 / 13

Bakanlığımıza bağlı her tür ve derecedeki okul ve kurumlarda üniversitelerin, sivil toplum kuruluşlarının ve araştırmacıların yapacakları araştırma faaliyetleri kapsamında verilerin toplanması ile yarışma ve sosyal etkinliklerle ilgili izin talepleri aşağıdaki esaslara göre değerlendirilip sonuçlandırılacaktır.

1. Araştırma önerisi ve veri toplama araçları Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olacak; milli ve manevi değerlere aykırı, kişilik haklarını ihlal eden; cinsiyet, din, dil, ırk gibi farklılıkları istismar eden, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içeren, kişisel ve ailevi mahremiyeti ifşa eden soru, ifade, resim ve simgeler yer almayacaktır.
2. Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşların reklâmını veya tanıtımını yapan ifade ve öğeler bulunmayacaktır.
3. Başvurularda araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamı idareye sunulacaktır.
4. Araştırma ve veri toplama uygulamaları hiçbir şekilde okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacaktır.
5. Sadece bir ilde gerçekleştirilecek araştırma uygulamaları ile yarışma ve sosyal etkinlikler için ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğüne; birden fazla ilde gerçekleştirilecekler için uygulamanın yapılacağı kurumların bağlı olduğu Genel Müdürlüğe; Bakanlığın birden çok birimi ile uluslararası araştırma, yarışma ve sosyal etkinlikler için ise Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne müracaat edilecektir.

14.03.2008 tarih B.08.0.EGD.0.33.07.00.01-38/776 ve 2008/15 sayılı Genelge ile 28.02.2007 tarihli ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile uygulamaya konulan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi yürürlükten kaldırılmış olup araştırma uygulama izinleri ile yarışma ve sosyal etkinlik izin taleplerinin yukarıdaki esaslara göre değerlendirilmesi ve başvuruların bir hafta içinde sonuçlandırılması hususunda gereğini rica ederim.

Ömer DİNÇER
Milli Eğitim Bakanı

DAĞITIM:
A ve B Planı



Tel : (0 312) 296 96 95
Faks : (0 312) 213 67 18
İnt. adresi : <http://egitek.meb.gov.tr>
Eğitim Portalı : <http://www.egitim.gov.tr>
06500 Teknikokullar ANKARA



e-Okul

147



ÖZGEÇMİŞ

1983’de doğan Seda KERİMGİL ÇELİK, orta öğrenimini Elazığ Anadolu Lisesi’nde tamamladı. Lisans eğitimini 2006 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nde, yüksek lisans eğitimini 2008 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda tamamladı. 2009 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde araştırma görevliliğın atandı. Halen 2010 yılında atandığı öğretim görevliliğı görevini sürdüren KERİMGİL ÇELİK evlidir.