

MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ANADOLU LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI UYGULAMAYA YÖNELİK ÖZ-YETERLİK
İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kadir GÜVEN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Esma GENÇ

HAZİRAN 2022

MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ANADOLU LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI UYGULAMAYA YÖNELİK ÖZ-YETERLİK
İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kadir GÜVEN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Esma GENÇ

HAZİRAN 2022

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tez yazım kılavuzuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ücret karşılığı başka kişilere yazdırmadığımı (dikte etme dışında), uygulamalarımı yaptırmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Kadir GÜVEN





Oğlum Hüseyin Kerem'e,



ÖN SÖZ

Bu araştırmada, dünyada ve ülkemizde son yıllarda eğitim uygulamalarına yön veren yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmış ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ile 2005 yılından itibaren yapılandırmacılık anlayışı çerçevesinde hazırlanarak uygulanmaya çalışılan eğitim programları ve uygulamalarının sahadaki en güçlü ve kritik rol üstlenicileri olan öğretmenlere ve alanda çalışan araştırmacılara katkı sağlayacak bir çerçevesunulması amaçlanmıştır.

Nitelikli bir araştırma yapabilmem için tez sürecinin başlangıcından sonuna kadar bilimsel yaklaşımını ve bilgi birikimini her zaman cömertçe ve anlayışla paylaşan, geri bildirimlerinde hep yüreklendiren, birlikte çalışma şansı yakaladığım için kendimi hep şanslı hissedeceğim değerli danışmanım Doç. Dr. Esmâ GENÇ'e sonsuz teşekkür ederim.

Yaşam boyu öğrenme sürecimin en keyifli ve verimli zaman dilimi olarak değerlendirebileceğim yüksek lisans eğitimim boyunca farklı bakış açıları geliştirmemi sağlayan, örnek kişilikleri ile bilgi ve birikimlerini içtenlikle paylaşan değerli hocalarım Prof. Dr. Ebru OĞUZ, Dr. Bengisu KOYUNCU, Dr. Ezgi ÖZEKE KOCABAŞ'a; bu katkıları yanında tez sürecinde verdiği geri bildirim ve önerileriyle, tavsiyelerini ve desteğini esirgemeyen hocam Doç. Dr. İlker CIRIK'a; tez savunma jürisinde yer alarak değerli katkılar sunan Prof. Dr. Sibel CENGİZHAN'a teşekkür ederim.

Son olarak, her zaman duydukları güven ve hissettirdikleri inançları için yanımda olan annem, babam ve kardeşlerime; motive edici ve kolaylaştırıcı tutumu ile hep destekçim olan, hayat arkadaşım Yeliz'e sonsuz teşekkürler.

Kadir GÜVEN



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR.....	xiii
TABLO LİSTESİ	xv
ÖZET.....	xvii
ABSTRACT	xix
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.3 Sayıtlılar	7
1.4 Sınırlılıklar	7
1.5 Tanımlar	7
BÖLÜM 2.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1 Yapılandırmacı Yaklaşım ve Kuramsal Temelleri	9
2.1.1 Yapılandırmacılığın tarihi temelleri	9
2.1.2 Yapılandırmacılığın felsefi temelleri	12
2.1.3 Yapılandırmacılığın psikolojik temelleri	14
2.1.4 Yapılandırmacı yaklaşımlar	17
2.1.4.1 Bilişsel yapılandırmacılık	18
2.1.4.2 Sosyal yapılandırmacılık	19
2.1.4.3 Radikal yapılandırmacılık	21
2.1.5 Öğrenme ortamlarında yapılandırmacılık.....	22
2.1.5.1 Yapılandırmacı sınıflarda kazanımlar	24
2.1.5.2 Yapılandırmacı sınıflarda öğrenme etkinlikleri.....	25
2.1.5.3 Yapılandırmacı sınıflarda ölçme-değerlendirme	28
2.1.5.4 Yapılandırmacı sınıflarda öğrenen rolü	30
2.1.5.5 Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen rolü.....	31
2.2 Öz-Yeterlik.....	35
2.2.1 Öz-yeterlik inancı	35
2.2.2 Öz-yeterlik inancını etkileyen etmenler	37
2.2.3 Öğretmen öz-yeterlik inancı	40
2.2.4 Öğretmen öz-yeterliğinin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi	44
2.3 İlgili Araştırmalar	49
2.3.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar	49
2.3.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar	56
BÖLÜM 3.....	59
YÖNTEM.....	59
3.1 Araştırma Modeli	59

3.2 Evren ve Örneklem.....	59
3.3 Verilerin Toplanması.....	66
3.4 Verilerin Analizi.....	68
3.4.1 Nicel verilerin analizi	69
3.4.1.1 Dağılımın normalliği varsayımının test edilmesi.....	69
3.4.1.2 Bağımlı değişkenler arasında doğrusal ilişkinin test edilmesi	71
3.4.1.3 Kovaryans matrisleri ve varyansların eşitliğinin test edilmesi	72
3.4.2 Nitel verilerin analizi.....	73
BÖLÜM 4.....	76
BULGULAR	76
4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	76
4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	79
4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	82
4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	84
4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	87
4.6 Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	91
BÖLÜM 5.....	94
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	94
5.1 Tartışma ve Sonuç	94
5.1.1 Araştırmanın nicel ve nitel boyutuna ilişkin tartışma ve sonuçlar.....	94
5.2 Öneriler.....	108
5.2.1 Araştırmacılara yönelik öneriler	108
5.2.2 Uygulayıcılara yönelik öneriler	110
KAYNAKÇA	111
EKLER.....	123
ÖZGEÇMİŞ.....	136





KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
M.Ö.	: Milattan Önce
MANOVA	: Çok Değişkenli Varyans Analizi
YÖİÖ	: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği





TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1 : Sosyal Yapılandırmacılar ile Bilişsel Yapılandırmacılar Arasındaki Farklar	20
Tablo 3.1 : Örneklemi Oluşturan Tabakalara Göre Belirlenen Anadolu Liseleri	63
Tablo 3.2 : Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlere Ait Demografik Bulgular	65
Tablo 3.3 : Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-yeterlik İnanç Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	70
Tablo 3.4 : Basıklık ve Çarpıklık Değerleri z Puanları	71
Tablo 3.5 : Box's M testi sonuçları	72
Tablo 3.6 : Levene testi sonuçları	73
Tablo 4.1 : Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-yeterlik İnanç Ölçeği (YÖİÖ) Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	76
Tablo 4.2 : YÖİÖ Toplam Puan ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	78
Tablo 4.3 : Kıdem Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	79
Tablo 4.4 : Kıdem Değişkenine Göre YÖİÖ Puanlarına Ait MANOVA Sonuçları ..	80
Tablo 4.5 : YÖİÖ Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçları	80
Tablo 4.6 : Kıdem Değişkeni Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları (LSD)	81
Tablo 4.7 : Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	83
Tablo 4.8 : Eğitim Durumu Değişkenine Göre YÖİÖ Puanlarına Ait MANOVA Sonuçları	83
Tablo 4.9 : Branş Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	85
Tablo 4.10 : Branş Değişkenine Göre YÖİÖ Puanlarına Ait MANOVA Sonuçları	86
Tablo 4.11 : Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar	87
Tablo 4.12 : Yapılandırmacı Yaklaşım Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforların Kategorileri	89
Tablo 4.13 : Üst ve Alt Öz-yeterlik Düzeyinde Yer Alan Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Oluşturdıkları Metaforların Kavramsal Kategorilere Göre Karşılaştırılması	91



ANADOLU LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIUYGULAMAYA YÖNELİK ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

ÖZET

Yapılandırmacılık, son yıllarda ülkemiz eğitim sistemi içinde eğitimsel bir dönüşümü gerçekleştirmek üzere işe koşulmuştur ve bu anlayışın uygulanmasında en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin yeterlik ve niteliklerinin, süreçteki eğitim-öğretimin kalitesini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde, yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme ortamları oluşturmada önemli etkenlerden biri öz-yeterlik inancı olarak görülebilir. Bu araştırmada da, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Karma desende tasarlanan araştırmanın amacı, İstanbul ilindeki Merkezi Sınav Puanı ile öğrenci alan Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının düzeylerini belirlemek ve üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenlerin oluşturdukları metaforları incelemektir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda araştırmanın nicel kısmında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının kıdem, branş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği; nitel kısmında ise öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin sahip oldukları metaforların hangi kavramsal kategorileri oluşturduğu ve oluşan bu kategorilerin üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenlere göre nasıl farklılaştığı, yanıtlanması amaçlanan alt problemler olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar döneminde İstanbul ilindeki Merkezi Sınav Puanı ile öğrenci alan 80 Anadolu lisesinde Fen bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji), Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı ve Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Felsefe) branşlarında görev yapmakta olan 2.085 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Evrende yer alan okullar, Merkezi Sınav Puanı yüzdelik dilimlerine göre homojen alt gruplara ayrılmıştır. Belirlenen alt tabakalardan örneklemler ise seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Üç farklı tabakada toplam 20 okul bünyesinde görev yapmakta olan sekiz farklı branştaki 250 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (YÖİÖ) ile toplanmıştır. Nitel veriler ise öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin oluşturdukları metaforlar aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri çoklu varyans analizi (MANOVA) ile, nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenler kendilerini en fazla öğrenciyi aktifleştirme, en az alternatif değerlendirme boyutlarında yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik inanç ölçeğinden aldıkları puanların kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, kıdem değişkeni açısından tüm alt boyutlar ve toplam puanlarda 21 ve üstü yıl kıdeme sahip

öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Branş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre ise öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inanç ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, yapılandırmacı yaklaşım kavramı ile ilgili toplamda 73 geçerli metafor elde edilmiştir. Bu metaforlar 10 farklı kategori altında toplanmıştır. Üst ve alt öz-yeterlikteki öğretmenlerin ürettikleri metaforlar ve metaforların oluşturduğu kategoriler arasında bir farklılık gözlenmemiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar alan yazın ışığında değerlendirilerek araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, öz-yeterlik inancı, öğretmen, metafor



RESEARCH ON THE SELF-EFFICACY BELIEFS OF TEACHERS WORKING IN ANATOLIAN HIGHSCHOOLS TOWARDS APPLYING THE CONSTRUCTIVE APPROACH

ABSTRACT

Constructivism has been put to work to realize an educational transformation in the education system of our country in recent years and the most important role in the implementation of this understanding belongs to the teachers. Considering that teachers' competencies and qualifications directly affect the quality of education in the process, self-efficacy belief can be seen as one of the important factors in creating learning environments appropriate for the constructivist approach. In this study, it was tried to determine the self-efficacy belief levels of the teachers towards applying the constructivist approach.

The aim of the research, which was designed in mixed method, is to determine the levels of self-efficacy beliefs of teachers working in anatolian high schools that accept students according to their Central Exam Score in Istanbul towards applying the constructivist approach, and to examine the metaphors created by teachers at high and low self-efficacy levels. In accordance with the main purpose of the research, in the quantitative part of the study, whether the self-efficacy beliefs of teachers towards applying the constructivist approach differ significantly according to the variables of seniority, branch and education level; in the qualitative part of the research, which conceptual categories are constituted by the metaphors of the teachers regarding the constructivist understanding and how these categories differ according to the teachers at the upper and lower self-efficacy levels were determined as the sub-problems that were aimed to be answered.

The universe of the research consists of 2.085 teachers who has been working in anatolian high schools which accepts students according to their Central Exam Score in İstanbul in the spring term of 2020-2021 academic year, whose branches are Science (Physics, Chemistry, Biology), Mathematics, Turkish Language and Literature and Social Sciences (History, Geography, Philosophy). The sample of the study has been determined by stratified sampling method. The schools in the universe are divided into homogeneous subgroups according to the percentiles of the Central Examination Scores. The samples from the determined substrates have been selected by random sampling method. 250 teachers from eight different branches, working in a total of 20 schools in three different social stratum, have formed the sample of the research.

Quantitative data of the study have been collected via the Personal Information Form created by the researcher and the Teachers' Self-Efficacy Belief Scale Towards Applying the Constructivist Approach (SEBS). Qualitative data, on the other hand, have been obtained through metaphors created by teachers regarding the constructivist approach. Quantitative data of the study have been analyzed by multiple analysis of variance (MANOVA), and qualitative data have been analyzed by content analysis method.

According to the results, it has been witnessed that teachers' self-efficacy beliefs towards applying the constructivist approach were high. Teachers have stated that they find themselves sufficient at highest degree in the dimensions of activating the students and at

lowest degree in alternative evaluation. In the study, it has been stated that the scores of the teachers from the self-efficacy belief scale differed significantly according to the seniority variable. Accordingly, in terms of the seniority variable, it is seen that teachers having 21 years or more of seniority have a higher average than other teachers in all sub- dimensions and total scores. According to the branch and education level variables, no significant difference has been observed among the teachers' self-efficacy belief scores towards applying the constructivist approach. In the qualitative aspect of the study, a total of 73 valid metaphors related to the concept of constructivist approach have been obtained. These metaphors are grouped under 10 different categories. No difference has been observed between the metaphors produced by teachers with high and low self- efficacy and the categories constituted by metaphors.

The results obtained from the research have been evaluated in the light of the literature and suggestions have been developed for researchers and practitioners.

Keywords: Constructivism, self-efficacy belief, teacher, metaphor



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Toplumsal, ekonomik ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı değişim, eğitim kurumlarının süreç ve uygulamalarına dönük yapılan sorgulamaların yelpazesini genişletmiştir. Eğitim kurumlarının odak noktasındaki okullardan beklentilerin, farklılaşarak arttığı gözlenmektedir. Teknolojik gelişimin bilgiye ulaşma yollarını kolaylaştırıp hızlandırmasıyla, okulların bilginin edinildiği yerler olmaktan çıkıp, öğrenenlere bilgiye ulaşma ve bilgi oluşturma noktasında alternatif yolların keşfedilmesi sürecinde rehberlik etmesinin beklendiği söylenebilir. Yine okulların çıktısı konumundaki öğrencilerin, akademik başarılarının yanında, sosyal-duygusal gelişimlerinin ve yaşam becerilerinin yeterli düzeyde desteklenmesinin gerekliliği anlaşılmıştır. Sözü edilen beklentilerin gerçekleştirilmesinde bireye özgü özellikleri dikkate almayan geleneksel eğitim anlayışının birey ve toplumun gereksinimlerini karşılamakta yetersiz kaldığı tartışılmakta olan bir boyuttur.

Bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim etkinlikleri sonucunda, tüm bireylerde aynı öğrenme çıktılarının oluşmasının beklendiği bir sistem günümüzde gerçekçi görülmemektedir. Eğitimin amacı, kişiye özgü olan ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerin belirlendikten sonra bu tespitlere uygun öğrenme-öğretme ortamları tasarlayabilmek ve öğrenenlere etkin öğrenme kazanımları sağlayabilmektir. Bu amaçlar doğrultusunda öğrenenlerin gelişimini sağlamak ise eğitim felsefesi, öğrenme yaklaşımı ve öğretim yöntem ve tekniklerine bağlıdır (Polat, 2009). Bu bağlamda, bireyin zihnini boş bir levha olarak gören, öğrenme sürecini öğrenenin aktarılan bilgiyi olduğu gibi alıp kullanmasıyla tanımlayan geleneksel yaklaşımdan farklı olarak yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin önceki öğrenmelerini kullanarak bilgileri yapılandırdıklarını, kişilerin ön bilgileri ile yaşantıları arasındaki ilişkiye dayalı olarak kendisine özgü anlamları zihinlerinde oluşturduklarını savunur (Evrekli, İnel ve Şaşmaz Ören, 2010). Yapılandırmacılık bilginin kişiye özgü olarak oluşturulması ve yorumlanarak düzenlenmesi ile ilgili bir bakış açısıdır (Windschitl, 1999). Bu yaklaşım, bireylerin

sahip oldukları bilgileri ile yeni karşılaştıkları bilgiler arasında bağ kurma, köprü oluşturma sürecidir. Bireyin deneyimleri ve geçmiş yaşantıları ile edindiği ön bilgileri kendine özgü olduğundan, kişinin kendine göre yeni olan bilgileri alıp, yorumlayıp yapılandırarak anlamlandırması da öznel olacaktır. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinin sonunda elde edilen başarı düzeylerinden çok sürecin kendisine odaklanmaktadır (Evrekli, İnel ve Şaşmaz Ören, 2010).

Yukarıda açıklanan yapılandırmacılık ülkemiz eğitim sistemi içinde eğitimsel bir dönüşümü gerçekleştirmek üzere işe koşulmuştur. Özellikle öğrencilerimizin uluslararası ve ulusal sınavlardan almış olduğu sonuçlardan yola çıkarak, eğitim anlayışının yenilenmesine yönelik çalışmaların hız kazanmasının ötelenemeyeceği noktada olduğu anlaşılmıştır. Yeni eğitim anlayışının, Türkiye’de 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı öğretim programlarının hayata geçirilmesi ile daha hissedilir hale geldiği ve süreç içerisinde ivme kazandırılmaya çalışılmasının nihayetinde 2018 yılında açıklanan ‘2023 Eğitim Vizyonu’ ile daha somut bir çerçeveye yansıtıldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ancak anlayışın değişmesiyle beklenen dönüşümün gerçekleşmesi ve eğitim ortamlarında istenilen düzeyde etkisini gösterebilmesi için eğitimin içinde yer alan paydaşların tümünün yapılandırmacılığın gereklerini içselleştirerek kendi etki alanına yansıtması beklenmektedir.

Yapılandırmacı anlayışa dayalı bir yaklaşımı benimseyen eğitim sistemimiz içinde, her türlü değişim çabasında, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, algıları ve profesyonellikleri önemli değişkenler olarak görülmektedir (MEB, 2018). Plan ve programların teoriden uygulamaya geçtiği, kağıt üzerinden ses ve soluk olarak öğrencilere yansıdığı noktada eğitim-öğretimin en önemli sac ayağı ise öğretmenlerdir (Kubilay, 2020). Yapılandırmacı anlayışın uygulanmasında en önemli rol, öğretmenlere düşmektedir. Geleneksel anlayışta bilginin kaynağı konumunda olan, bilgiyi aktaran rolündeki öğretmen sürecin merkezinde yer alırken, yapılandırmacı yaklaşımda odak noktası öğrencilerdir. Öğretmenler ise öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde üst düzey zihinsel becerileri etkili kullanabilmeleri ve aktif yaşantılar sağlayabilmeleri için rehberlik etme görevini üstlenirler. Yapılandırmacı öğretmenlere göre, öğrenme bireysel bir süreçtir ve bu süreçte

öğrenciler aktiftir. Bu doğrultuda öğrencilerin öncelikle öğrenme durumlarını (hazırbulunuşluk, ön bilgi ve tutum) belirleyerek yeni öğrenmeleri engelleyebilecek eksik bilgilerini tamamlamaya ve varsa kavram yanılgılarını gidermeye çalışırlar. Öğrencilerin öğrenme stillerine ve önceki yaşantılarına uygun, materyal ve kaynak bakımından zengin öğretim ortamları ile öğrencilerin sınıf içinde birlikte öğrenebilecekleri sosyal, aktif katılımlı, işbirlikli ve çok yönlü etkileşimi içeren öğrenme süreçleri oluşturur; planlanan sürecin içerisinde ve sonunda çeşitli değerlendirme teknikleri ile onları değerlendirirler (Evrekli, İnel ve Şaşmaz Ören, 2010). Brooks ve Brooks (1999) da benzer bir şekilde yapılandırmacı anlayışın kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu aktif şekilde üstlenen öğrencilerle beraber öğretmenin de sorumluluklarını artırdığını; öğretmenin sınıfındaki bireysel farklılıklara özen göstererek, düşünce ve soruların rahatlıkla ifade edildiği bir öğrenme ortamında uygun öğrenme etkinlikleri tasarlamakla yükümlü olduğunu vurgularlar.

Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış çerçevesinde üstlendiği rol ve sorumlulukları yerine getirmelerini etkileyen değişkenlerden biri ise öz-yeterlik kavramıdır. Öz-yeterlik kavramı, bir öğretmenin kendini öğrencilerine gerekli bilgi ve becerileri kazandırabilme, öğrenme sürecini etkili ve verimli şekilde yönetebilme adına gereksinim duyacağı gayreti gösterebileceğine ve bunu başarabileceğine dair kendine duyduğu güvene işaret eder (Kubilay, 2020). Bandura (1977) öz-yeterliği; bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri planlayarak, bu durumun üstesinden başarılı bir şekilde gelebilme kapasitesine ilişkin yargısı olarak tanımlamaktadır. Öğretmen öz-yeterliği ise öğretmenlerin kendi yetkinlik ve becerisinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine duyduğu inanç olarak tanımlanabilir. Okullardaki eğitim ortamlarının yapılandırılması, yenilenmesi ve verimli şekilde dönüştürülebilmesi, okul-aile işbirliğinin daha sağlıklı kurulması ve meslektaş iş birliğinin artması gibi olumlu okul ikliminin oluşmasını destekleyecek unsurların gelişmesinde öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının dikkate alınması önemlidir. Tüm bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin mesleki yeterlik ve potansiyelini öğrenme süreçlerinde ortaya koyarak öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sağlayabilmesi için güçlü bir öğretmen öz-yeterlik inancı içerisinde olması gerekir (Akgün, 2013).

Güçlü öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin ısrar, gayret ve güven gibi gözlemlenebilir davranışları ön plana çıkmaktadır. Bu öğretmenler, düşük yetenekli öğrencilere karşı daha özenli ve sorumlu davranmakla birlikte tüm öğrencilerinin öğrenmeleri için daha fazla zaman harcarlar (Bandura, 1977). Yeterlik duygusu zayıf olan öğretmenler, gücünü dışsal kaynaklardan sağlamaya çalışan, sınıf içi kontrol ve disiplini sert şekilde davranarak ele almaya meyilli ve öğrencilerin motivasyonlarına ilişkin olumsuz görüş içerisinde olan kişilerdir. Kısaca öğretmenin öz yeterlik inancı öğretimin etkililiğinin sağlanmasında oldukça önemli bir değişkendir (Guskey, 1987). Pajares (1992) yaptığı bir çalışmada, öz-yeterlik inançları ile ilgili araştırmaları incelemiştir. Buna göre, öğretmenlerin inançları ile öğretime dönük kararları, planları ve sınıf içi uygulamaları arasında yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Çolak ve Yabaş (2017) tarafından yapılan çalışmada da yapılandırmacı öz-yeterlik algıları yüksek olan öğretmenlerin hazırladıkları ders planlarının yapılandırmacı özellikleri daha fazla taşıdığı bulunmuş; Üredi (2017) ise yaptığı çalışma ile sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının, yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturabilme becerilerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır.

Yukarıda belirtilen ilgili literatür ve araştırmalar çerçevesinde öğretmen öz-yeterliğinin önemi üzerine yapılan vurgular, özellikle öğretmenlerin, öğretim programı reformlarının başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli bir rol oynadıkları ve inançlarının sınıf uygulamalarını etkilediğine yönelik perspektif (Cansız ve Cansız, 2019) içinde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ülkemizdeki eğitimsel dönüşümün sağlanmasında ön plana çıkan yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesinin önemli olduğunu göstermektedir.

Çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının, yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanmasında önemli bir değişken olduğu düşüncesiyle öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin oluşturdukları metaforlar da incelenmiştir. Metaforların işlevi, “anlamak” olduğundan; eğitim, öğretim ve öğrenme süreçleri ile ilgili düşüncelerin özünün anlaşılmasında, deneyim ve anlamanın önemli bir yansıması olarak görülmektedir (Woon ve Ho, 2005). Botha

(2009) eğitim alanında yaptığı çalışmada metafor incelemelerinin, öğretim sürecine, öğretmenlerin öğretim eylemlerinin kalitesini belirlemeye ve eğitim politikaları üretmeye katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşıma dair metaforların belirlenmesinin, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı nasıl algıladığının, ne düzeyde sınıf içi öğrenme süreçlerine yansıtılabildiğinin ve kendilerini ne denli yeterli gördüğünün betimlenmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Özetle, araştırma ile yirmi birinci yüzyılın gerektirdiği dönüşüm ve ivmeyi yakalayıp öğrenme ortamlarında etkili şekilde işe koşması beklenen öğretmenlerimizin, yapılandırmacı yaklaşımı uygulamadaki öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi yoluyla mevcut duruma ilişkin bir perspektif oluşturulması ve elde edilen bulgular ışığında bu algılarını yükseltmek için çözüm önerilerinin oluşturulması amaçlanmaktadır. Belirtilen gerekçeler kapsamında “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri nedir? sorusu araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim programını öğrenme ortamlarına yansıtmada öğretmen, sürecin en etkili paydaşlarından biridir. Öğretmenin nitelikleri eğitim ve öğretimin niteliğini doğrudan etkiler. Öğrencinin aktif şekilde öğrenme sürecine katılımının artması, öğretmenin de öğretim etkinliklerinde sorumluluğunun artacağı anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun ortam oluşturmalarında önemli etkenlerden biri öz-yeterlik inancıdır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yüksek olmasının, yapılandırmacı öğrenme ortamları tasarlayabilmelerine olumlu etkisi olduğu düşünülebilir. Bu nedenle öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesinin, bu tür ortamlar oluşturulmasına yönelik adımlar atılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada ortaya çıkan sonuçların hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimine yönelik öneriler geliştirilmesini destekleyeceği, konuyla ilgili tartışmalara bir zemin oluşturacağı da düşünülmektedir.

Araştırma ortaöğretim kurumları içerisinde, Merkezi Sınav Puanına göre öğrenci alan okullarda yürütülmüştür. Bu okullarda çalışan öğretmenlerin yapılandırmacı

ortamlar oluşturmadaki 6z-yeterlik algılarının belirlenmesinin, yapılacak mesleki gelişim faaliyetlerinin kapsamının belirlenmesine yönelik bir çerçeve sunması ve yapılandırmacı ortam oluşturmaya yönelik 6ğretmen davranışlarının daha iyi anlaşılması ve tartışılması açısından da önemli olduğu düşünölmektedir. Son olarak yapılan çalışma, alan yazına sağlayacağı katkı ve bu konuyla ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara bir çerçeve sunması açısından da önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı, İstanbul ilindeki Merkezi Sınav Puanı ile 6ğrenci alan Anadolu liselerinde görev yapmakta olan 6ğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik 6z-yeterlik inançlarının düzeylerini belirlemek ve üst ve alt 6z-yeterlik düzeyinde yer alan 6ğretmenlerin oluşturdukları metaforları incelemektir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranması amaçlanmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında,

1. 6ğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik 6z-yeterlik inanç düzeyleri nedir?
2. 6ğretmenlerin 6z-yeterlik inanç düzeyleri; kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. 6ğretmenlerin 6z-yeterlik inanç düzeyleri; branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. 6ğretmenlerin 6z-yeterlik inanç düzeyleri; eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın nitel kısmında,

5. 6ğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

6. Üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin oluşturdukları metaforların ait olduğu kavramsal kategoriler farklılık göstermekte midir?

problemlerine yanıt aranacaktır.

1.3 Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçme aracında yer alan sorulara samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacılığa ilişkin metaforlarının gerçek düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı,

2. İstanbul ili içinde Merkezi Sınav Puanıyla öğrenci alan, örneklemdeki 20 Anadolu Lisesi,

3. Örneklemde yer alan Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan; Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı, Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) ve Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Felsefe) branş öğretmenleri,

4. Belirlenen 325 kişilik örneklem içinden ulaşılabilen ve araştırmaya gönüllü katılım gösteren 250 öğretmenden toplanan veriler, ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Öz-yeterlik inancı: Bireylerin bir performansı ortaya koyabilmek için gerekli eylemleri düzenleyerek işe koşabilmeleri adına kendileri hakkında taşıdıkları yargılardır (Bandura, 1986).

Yapılandırmacılık: Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu, bilginin kişiye özgü yapılandırıldığı zihinsel süreçleri irdeleyen bir öğrenme yaklaşımıdır (Fer ve Cırık, 2007).

Metafor: Kavramları daha anlaşılır şekilde karşıladığına inanılan, düşünce yapısının özgün bir ifadesiyle ortaya çıkmış sözcüklerdir (Lakoff ve Johnson, 1980).



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Yapılandırmacı Yaklaşım ve Kuramsal Temelleri

2.1.1 Yapılandırmacılığın tarihi temelleri

Yapılandırmacı düşünce felsefe olarak başlayıp sosyoloji, antropoloji ve sonrasında psikoloji ve eğitim uygulamaları alanında etkisini genişletmiş ve temelleri geçmişe uzanmakla birlikte gün geçtikçe görünürlüğü artan bir yaklaşımdır (Erdamar Koç ve Demirel, 2008). Yapılandırmacılık, birçok filozof, psikolog ve eğitimcinin çalışmaları ile bilginin doğası hakkında açıklayıcı bir bilgi kuramı olarak görülebilir. Bilgi ve bilginin alınıp yorumlanmasına güncel bir bakış açısı kazandıran yapılandırmacılık öğretim ile ilgili değil, bilgiyi temelden kurmaya dayanan, öğrenme üzerine odaklanmış bir anlayıştır (Brooks ve Brooks, 1993; Demirel, 2020; Savery ve Duff, 1995; Tezci, 2002). Temel dayanağını bilgi ve öğrenmeden alan yapılandırmacılık, bu çerçevede bireyin doğa ve toplumla olan ilişkisini irdeler, yaşama dair temel soruları yeniden ele alır ve bireylere farklı çözüm yollarına ulaşabilme becerisini kazandırabilmeyi hedefler (Brooks ve Brooks, 1993).

Yapılandırmacılık, bilginin bireyin zihninde ve kişisel özelliklerine göre anlamlandırıldığını savunur (Yılmaz, 2006). Birey, öğrenilmiş bilgi ile yeni öğrenilen bilgiyi kendi bilişsel süzgecinden geçirerek uyumlu hale getirir ve yeni bilgileri gündelik yaşamda karşılaşılabileceği problemleri çözmede kullanır (Perkins, 1999). Öğrenenlerin bilgiyi ne şekilde elde ettiklerine odaklanan, bu odaktan hareketle bilginin öğrenenlerce nasıl yapılandırıldığının keşif ve geliştirme sürecini irdelleyen bu yaklaşım çerçevesinde öğrenme, aktarılan bilginin ezberlenmesi ve ihtiyaç halinde tekrar edilebilmesi ile oluşmaz. Öğrenme, kişinin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlayarak özgün biçimde zenginleştirmesine ve zihinsel inşa sonucu yeni bilgi oluşturmaya dayanır (Özenç ve Doğan, 2012).

Yapılandırmacılık, özünde insanların nasıl öğrendiğiyle ilgilidir ve bireyin yaşadığı dünyaya ilişkin kendi anlayışını deneyimleri üzerine düşünerek inşa etmesi ilkesi

etrafında toplanmıştır (Glaserfeld, 1998). Bireylerin deneyimleyerek ve deneyimlerini yansıtarak dünyaya ilişkin kendi anlayışlarını ve bilgilerini oluşturacaklarını söyler. Bireyler yeni bir bilgiyle karşılaştıklarında, onu önceki fikir ve deneyimleriyle uzlaştırabilir, önceki bilgilerini değiştirip yeni yapılar oluşturabilir ya da belki yeni bilgileri ilişkisiz olarak görüp dışarıda tutabilir. Bu bağlamda öğrenme, öğrenenin kişiliği, deneyimleri ve öğrenme amaçlarından etkilenen içsel bir süreçtir (Tezci, 2002). Dolayısıyla, insan çevresiyle etkileşim halinde yaşayan, sürekli olarak gelişip değişen bir varlık olarak kendi bilgilerinin aktif yaratıcıları olarak görülür (Duffy ve Cunningham, 1996). Özetle yapılandırmacılık, bireyin anlam yapıcılığının önemini vurgulamakta ve gün geçtikçe belirginleşen bir yaklaşım olarak etki alanını genişletmektedir.

Yapılandırmacı görüşün köklerinin milattan önceye uzanan fikirlerle örtüştüğü söylenebilir. Heraklitus'un (M.Ö. 540-475) "Aynı nehirde iki kez yıkanamazsın." sözü ile zamanla artan deneyimlerimiz sonucu benzer olayların farklı bireyler bir yana, aynı kişide bile yeni düşünce ve anlam yapıları kazanmasıyla, yaşanılanların etkisinin sürekli değişime uğradığının vurgusu yapılmıştır. Sokrates'in, "öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır" söylemindeki bakış açısı, onu ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edebileceğimizi gösterir (Brooks ve Brooks, 1993). Milattan önce 5. ve 6. yüzyılda şüpheciler (septikler) bugün için yapılandırmacı anlayış çerçevesinde değerlendirilebilecek düşünce içerisindeyler. Locke, doğanın insanlara yansıttığı basit düşüncelerin zihin tarafından birleştirilip daha büyük düşünce yapılarına dönüştürüldüğünü (Yılmaz, 2006), Buddha (M.Ö. 560-477, akt. Walsh, 2015) kişinin düşünceleriyle var olduğunu ve düşünceleriyle kendi dünyasını yarattığını, insanın dış dünyayı zihninde kendine özgü biçimde yapılandırıldığını vurgular. Yapılandırmacılığın köklerinin yukarıda belirtildiği gibi milattan önceye uzandığı kabul edilse de felsefi boyutta yapılandırmacı anlayışa daha net katkı sağlayan ilk isimler, Giambattista Vico (1668-1744), Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) ve Immanuel Kant (1724-1804) olarak kabul edilmektedir (Snyder ve Lopez, 2002).

Giambattista Vico, bilimsel bilginin insan aklı tarafından oluşturulduğunu ve insanların yalnızca kendilerince anlamlandırdığı, yapılandığı şeyleri net olarak

anlayabilecekleri fikrini savunan ve günümüz yapılandırmacılığına yakın anlamlar öne sürmüş bir düşünürdür. 1710 yılında yayınladığı "De antiquissima Italorum sapientia" adlı eserinde "Bir kişi ancak bir şeyi açıklayabiliyorsa onu biliyordur." ifadesiyle epistemolojiye farklı bir bakış açısı getirmiştir (Witkin, 1999. akt: Aygören, 2009, s.5). Vico'nun bakış açısından yapılandırmacılık, ön bilgilerimiz ve yeni deneyimlerimiz arasındaki uyum ve özümsemeyle yeni bilgiler edinmemizdir. Bu noktada Kant, bilgilerin pasif alıcıları olmadığımızı ve zihnin kurallarının doğadan çıkmadığını, bilişsel yapının doğaya yansıttıkları ile belli kabul ve kalıpların oluştuğunu söyler. Dolayısıyla öğrenme için önceki bilgilerle yeni edinilenler arasında bağlantı kurularak, kişinin aktif şekilde yaşadığı bir yapılandırma ve içselleştirme süreci söz konusudur. Gerçeğin bireyin zihinsel etkinliği sonucu şekillendiğini ve kişinin bu şekilde kendi gerçekliğini yapılandırıldığını savunan Kant, Vico ile örtüşen bir bakış açısıyla yapılandırmacılık anlayışına katkı sağlamıştır (Duffy ve Jonassen 1992). Yapılandırmacılık anlayışına katkı sağlayan bir diğer düşünür olan Rousseau, ünlü eseri Emile'de sosyal çevrenin çocuğun gelişimindeki etkisine vurgu yapar (Richardson, 1997). Rousseau ve düşüncesini destekleyenler için eğitim programlarında öncelenmesi gereken ve çocukların öğrenebilmelerinin önünü açacak olan nokta, onların doğal merakını, öğrenme ve bilmeye karşı duydukları isteği kırmadan canlı tutabilmenin yollarını bulmaktır (Vadeboncoeur, 1997. akt: Arslan, 2007).

Yapılandırmacılık yaklaşımına 20. yüzyılda ışık tutan başka bir isim ise psikolog ve felsefeci John Dewey'dir. Dewey'e göre eğitim eyleme bağlıdır. Bireysel deneyimler sonucu anlamlı ve önemli görülen kazanımlarla öğrenme gerçekleşir. Bilginin gerçeklikle ilişkisi kişinin bireysel ve toplumsal ilişkilerinin deneyimsel yansımalarından oluşmaktadır. Bu bağlamda, bireyin edinimlerini içselleştirebilmesi, bilginin oluşumunu desteklemektedir. İnsanlar sürekli deneyim geçirmektedir ve yaşanılan her deneyimin kişi için yeni bir gerçeklik yarattığı düşünüldüğünde sonraki yaşantılara yön verebilme adına önceki deneyimlerin zenginliği değerlidir. Bununla birlikte Dewey öğrenmenin sosyal yönüne vurgu yapar ve işbirliğine dayalı, etkileşimli öğrenme ortamlarının gerekliliğinin altını çizer (Akkaya, 2010).

Günümüze doğru yaklaşıldığında pek çok ismin yapılandırmacılığın tanınması ve anlaşılmasında rol oynadığı görülür. Bireysel yapılandırmacı psikoloji kuramıyla

ünlenen George A. Kelly ve öğrencilerinin bakış açısıyla Freud düşüncesini devam ettirenlerden biri olmaktan çok yapılandırmacı anlayışın öncülerinden biri olarak kabul edilen psikolog Alfred Adler gibi çok sayıda araştırmacı ve bilim insanı alana katkı sağlamıştır (Aygören, 2009). Günümüze yaklaşıldığında bu anlayışa yönelik artan ilginin sebebi ise Vygotsky (1978), Dewey (1929), Piaget (1952) ve Bruner'in (1966) çalışmalarına bağlanabilir (Akt: Tobias ve Duffy, 2009). Ortaya çıkan çerçevenin sonucu olarak yapılandırmacılık anlayışının bir öğretim kuramı içine sığmayacak kadar kapsamlı, daha çok felsefi; dünyayı bireysel algılama biçiminden yola çıkıp, bilgi ve öğrenmenin doğasını irdeleyen bir yaklaşım olarak görmek yanlış olmayacaktır (Fer ve Cırık, 2006; Yurdakul, 2004).

2.1.2 Yapılandırmacılığın felsefi temelleri

İnsan düşünce ve davranışları üzerine anlam verme ihtiyacına odaklı bir "bilme" alanı olarak felsefenin amacı, bireyin eylem ve kanaatini yönlendiren, etkileyen fikir yapısının ve oluşturduğu temel kavramların temeline ışık tutmaktır. Eğitimsel açıdan önemli bir diğer amacının ise bilen insan değil; düşünen, sorgulayan ve edindiği bilgiler ile kendi bağlamsal yapısını gündelik hayatında işlevselleştirebilen insan yetişmesine katkı sağlamak olduğu söylenebilir. Bu bağlamda felsefenin eğitim ile tümleşik ve iç içe geçmiş halde işlev görerek kuramsal alt yapıyı hazırladığı, eğitim uygulamalarına yön verdiği vurgulanmalıdır (Fer ve Cırık, 2007).

Brooks ve Brooks (1993), yakın geçmişte birçok filozof, psikolog ve eğitimcinin, bireyin kendisine sorduğu temel soruları yeniden şekillendirerek doğa ve toplumla olan ilişkisini daha uyumlu hale getirip anlamlandırmaya çaba gösterdiğini belirtirler. Yapılandırmacılık, gerçeğin dış dünyada, bilenden ayrı durduğunu, bilginin doğru olması için gerçeğe uygun ve gerçeği yansıtabilmesi gerektiği düşüncelerini kabul etmez. Ancak bu durum, doğrunun olmadığı ya da kendimiz dışında gerçeğin olmadığı anlamına da gelmez. Gerçek vardır, ancak gerçeğe yaşantılarımız ölçüsünde ulaşabiliriz (Glaserfeld, 1998). Bu doğrultuda öğrenmenin yeni bilgi, eski bilgiler ve deneyim arasında kurulan ilişkinin özgün yorumu ile kişiye göre oluştuğunu ve gerçeğin insan yardımıyla anlamlandırıldığını kabul eden yapılandırmacı yaklaşım (Fer ve Cırık, 2007), açıkça görünen varlıkların tanımlanması, bilinmesi ile ilgilenmez. Bilgi ve gerçeğin (varlığın) bireylerce deneyimlenirken kişide yarattığı

etkinin, iletişimin ve bireyin sosyal edinimindeki rolünün yansımalarındaki özgünlüğe odaklanır (Bayraktaroğlu, 2011). Bu bağlamda yapılandırmacılık felsefi bağlamda nasıl değerlendirilir? Yapılandırmacılık, bilginin gerçeklikle örtüşmesini amaç edinmez. Nesnellik ya da mutlak doğruyu buldurmak yapılandırmacı yaklaşımın odak noktası değildir (Bayraktaroğlu, 2011). Diğer bir deyişle yapılandırmacı yaklaşımın daha çok öznel anlayış üzerinde şekillendiği söylenebilir. Bu noktada nesnel ve öznel anlayışı incelemek yararlı olacaktır.

Nesnel görüşe göre bilgi ve gerçek, zaten bireyin zihninin dışındadır; birey tarafından yapılanmaz. Mevcut haliyle bulunan bilgi ve gerçek tüm bireylerin zihnine olduğu gibi aktarılmaktadır. Bilgi, bilenin dışında kesin, tam ve doğru şekilde bireylerce keşfedilmeyi beklemektedir. Bu anlayış, dünya hakkında güvenilir bir bilginin var olduğunu savunur (Özden, 2003. akt: Fer ve Cırık, 2007). Dolayısıyla bu görüşe göre tasarlanan öğretimde temel hedef, nesnel varlığı kabul edilen bilgileri öğrencilere aktarmaktır. Öğrenme ise nesnel gerçekliğin özümseme sürecidir. Davranışçı ve bilişselci kuramlar, zihinsel ve bilişsel modeller, bilgi işleme gibi kuramlar nesnel anlayış içerisinde yer alır (Senemoğlu, 2020).

Nesnel anlayışın karşı penceresinden bakan ve savunduğu görüşler bakımından zıtlık taşıyan öznel anlayış, gerçeğe giden tek yol olmadığını savunur. Bireyin önceki deneyimlerinden yararlanarak karşılaştığı yeni durumlara uyumsama gösterip, özgün anlamlar yüklemesiyle bilgiyi aktif olarak yapılandırdığı görüşündedir (Erdem ve Demirel, 2002).

Airasian ve Walsh'a (1997) göre, öğrenci ve bilgi arasındaki ilişki sürekli değişkenlik göstermektedir. Dolayısıyla bilginin kesin ve mutlak olma durumu söz konusu değildir. Bilginin doğası ve öğrenme üzerine temellenen yapılandırmacılık (Brooks ve Brooks, 1993), öğrenci için yararsız konuma gelen bilginin geliştirilip, değiştirildiğini savunur ve sonrasında kazanılan yeni bilgiyi kişi, faydası yönünde yaşantısına yansıtarak problem çözmede kullanır (Perkins, 1999). Dolayısıyla bilginin kesin gerçekler değil, bireyin taşıdığı değer yargıları ve yaşantıları sonucu şekillenerek geliştiği ve değişken yapıda olduğu düşünülebilir.

Öznel anlayışa göre bilgi ve gerçek bireyden bağımsız dış dünyada yer almaz, zihnin dışında değil içindedir. Kişi çevresinden gelen tüm girdi niteliğindeki bilgileri kendi birikim ve tecrübesine göre işleyerek uyarlama becerisine sahiptir ve anlam birey tarafından yapılandırılmaktadır. İnsan bilişinin en önemli işlevi olan uyarlanabilirliği, kişinin kendi inanç ve deneyimlerinden beslenir. Dolayısıyla bireyin yaşantılarıyla doğruyu oluşturduğu ve düşüncelerini geliştirdiği kabul edilir (Fer ve Cırık, 2007).

Özetle, yapılandırmacılığın felsefi temelinin bilginin yapılandırılma sürecine odaklandığı söylenebilir. Bu süreç öznel bir anlayış çerçevesinde değerlendirilir. Bireyin deneyimleri sonucunda oluşan öznel bilgiye vurgu yapar.

2.1.3 Yapılandırmacılığın psikolojik temelleri

Yapılandırmacılığın öğrenme psikolojisindeki yeri incelenirken, nesnel anlayışa sahip davranışçı ve bilişsel yaklaşıma karşın öznel anlayış içerisinde yer aldığı karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle belirtilen kuramlar ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi yoluna gidilmiştir.

Davranışçı kuramlar öğreneni basit bir mekanizma olarak kabul eder. Öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağı ile açıklayarak, bireyi bilginin pasif alıcısı olarak görür. Davranışçılık, zihinsel aktiviteler sonucu gelişen davranışları göz ardı ederek gözlemlenebilir davranışlara odaklanan bir öğrenme teorisi olarak karşımıza çıkar. Davranışçılara göre öğrenme, nispeten kalıcı, gözlemlenebilir davranış değişikliği olarak görülür. Söz konusu davranış değişikliği bir ödül ve pekiştirme süreci içerir. Bu düşünceden yola çıkarak bireyi istenilen doğrultuda etki altına alabilmeyi ve şekillendirebilmeyi hedefler. Ancak değişen ve gelişen koşullar ile öğrenme psikolojisinde yaşanan açılımlar sonucu davranışçı yaklaşım etkisini ve üzerindeki ilgiyi yitirmiştir (Pritchard, 2017).

Davranışçı yaklaşım, psikoloji açısından eğitim alanına doğru keskin ve hızlı geçiş yaptığı 1960'lı yıllardan itibaren hedeflerin yönetimi ve ürüne dönük çıktı tabanlı eğitim gibi okullarda hakim olmayı başaran ve kırılması güç stratejinin yerleşmesine sebep olmuştur. Bu ve benzer stratejiler çerçevesinde doğru uyarıcılar sağlandığında istenilen öğrenmelerin gerçekleşmesi beklenmektedir. Bu durum öğrenmenin

sorumluluğunu öğretmene yükler. Ayrıca hedeflenen öğrenmelerin, davranışların gözlenmesi yoluyla ölçülebileceği iddiasıyla eğitim yapılandırılmıştır (Arslan, 2007).

Yine nesnel anlayış çerçevesinde yer alan bilişsel kuramın, zihinsel süreçlere verdiği önemle davranışçılıkta net şekilde hissedilen radikal nesnellik çizgisinden ayrıldığı vurgulanabilir. Bilişsel öğrenme kuramı, bilişsel yapılarla süreçlere odaklanmaktadır (Senemoğlu, 2020). Bilişsel kurama göre öğrenme, algıların hatırlama, dili kullanma, akıl yürütme ve problem çözme becerileri ile işlevselleştirilebilmesinin bir göstergesi ve zihinde yeniden düzenlenmesidir. Bu noktada yapılandırmacı yaklaşımdaki bireyin ön bilgilerini kullanarak oluşturduğu özgün yapılandırma, inşa süreci yoktur. Bireyin zihinsel faaliyetlerini daha etkili kullanarak alternatifli çözüm yolları bulma ve işe koşması söz konusudur (Ekici, 2020). Bilişsel psikolojiye göre öğrenme, davranışsal tepkilerden çok öğrencilerin ne bildiği ve onu nasıl edindiği ile ilgilidir (Jonassen, 1991). Dolayısıyla öğrenme, deneyim sonucunda zihinsel ilişkilerde gelişen nispeten kalıcı bir değişiklik olarak görülebilir. Zihinsel çağrışımlardaki değişiklikler içseldir ve gözlemlenmesi kolay değildir. Dolayısıyla bilişselci yaklaşım davranışçılığın keskin nesnelliğinden çıkarak yapılandırmacı yaklaşımın öznelliğine giden yolda, bireyde yaşantı sonucu edinilen yeni etkinin özgün yapı ve örüntüler oluşturmaya bağlamına takılır ve öznel anlayışa yaklaşan ancak nesnel çerçeveden çıkamamış bir yaklaşım olarak değerlendirilir (Ekici, 2020). Bir başka deyişle davranışçılık ve bilişselcilik, kökeninde bilgiyi bireyden ayrı kabul eden, kişiyi çevreden yalıtmış bir bakış açısına sahiptir (Fer ve Cırık, 2007).

Bilişsel psikolojiye göre öğrenme, davranışsal tepkilerden çok öğrencilerin ne bildiği ve onu nasıl edindiği ile ilgilidir. Yalnızca öğrencilerin ne yaptığıyla ilgilenen davranışçıların aksine, bilişsel psikologlar, öğrencilerin ne bildiği ve onu nasıl edindikleriyle ilgilenir.

Yapılandırmacı yaklaşım, davranışçı ve bilişselci kuramlar gibi felsefi olarak nesnel anlayış çerçevesinde yer alan yaklaşımların aksine insan beyninin özgün, esnek, uyumlanabilme özelliği ile kendini sürekli değiştirerek yeniden şekillendirebilen bir yapı olduğu görüşünü savunmaktadır (Koç ve Demirel, 2004). Bireyin mevcut bilgi yapısına yeni bilgiler eklendiğinde, kişi önceki bilgi birikiminden de faydalanarak yeni bilgi, beceri ve anlayış geliştirme sürecine girmiş olur. Yapılandırmacılar,

öğrenmeyi zihinsel inşanın bir sonucu olarak görürler ve bireyin aktif olarak geçireceği zihinsel süreçler ile kendi anlayışını yansıtarak oluşturabildiği özgün yapılar sonucu en iyi öğrenmenin sağlanabileceğini savunurlar (Pritchard, 2017). Yapılandırmacı yaklaşımda tekrar edilen bilgi değil, bilginin transferi ile öznel yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999). Öğrenen, karşılaştığı yeni bir bilgi ile çevresindekileri tanımlama ve dünyayı anlamlandırma için önceden oluşmuş kurallarını kullanır ya da algısını anlatabilecek yeni kavramlar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993). Yapılandırmacı anlayışın psikoloji ile ilişkisi ele alındığında alan yazında farklı türlerinin olduğu görülür (Fer ve Cırık, 2007). Bu türlerin aynı temelden güçlenerek yapılandırmacı anlayışın farklı noktalarını ön plana çıkardığı söylenebilir. Bu doğrultuda üç önemli isim olan Piaget, Vygotsky ve Bruner'den bahsetmek gerekir.

Piaget'in yapılandırmacılığı, bilişsel kuramına dayanmaktadır. Öğrenmenin temelini keşif olarak görür. Çocuklar, özerk aktivitelerle, ilgileri doğrultusunda yönelebilecekleri etkinliklerle zenginleştirilmiş ortamlarda ilişkileri ve fikirleri keşfetmelidirler (Arslan, 2007). Bilişsel yapılandırmacılıkta bilgi, bireyin geçmiş deneyimleri ile etkileşim içerisinde olduğu çevrenin kişiye kazandırdığı yeni fikir ve bakış açıları ile birleştğinde oluşur. Bilişsel yapılandırmacılık, teknik süreci önemseyen bilgiyi işleme kuramına benzer, ancak farklı olarak zihinde var olan bilginin öznel yapısına değer verir ve her bireyin kendi bilgisini oluşturacağını savunur (Fer ve Cırık, 2007).

Yapılandırmacılık anlayışının diğer önemli ismi ise Lev S. Vygotsky olarak görülmektedir. Vygotsky, çocukların kendi görüşleri ile yetişkin fikirleri arasındaki çatışma sonucu bilimsel kavramları öğrendiklerini öne sürmektedir. Çocuk, yetişkinin ona sunduğu kavramı kendine özgü biçimde bağlamlar kurarak edinebilir. Aksi durumda sunulan bilgi çocuğun ezberinden öte fayda sağlamayacaktır (Arslan, 2007). Sosyal yapılandırmacılık olarak nitelenen bu yaklaşımda Vygotsky anlam oluşturma yoluyla bilginin inşası sürecinde çevrenin birey üzerindeki sosyokültürel etkisine vurgu yapar. Çocuklar yaşadıkları kültüre bağlı olarak anlam oluşturur, bilgilerini yapılandırırlar. Bilgilerini dil ve semboller aracılığıyla ifade ederler. Vygotsky'e göre bilişsel gelişim çevreden bireye doğrudur. Çocuklar, çevresindeki etkileşimleri gözler; buna göre insanlarla ilişkilerine yön verirler. Böylelikle tüm bu

etkinlikleri kendilerini geliştirme fırsatı olarak kullanırlar (Koç ve Demirel, 2004; Bayraktaroğlu, 2011).

Yapılandırmacılığı eğitim alanına yansıtmaya çalışan önemli isimlerden bir diğeri ise Jerome Bruner'dir. Bruner'e göre öğrenme, bireyin var olan kavramlarına, deneyimlediklerinden elde ettiği yeni kavramları dayandırabilecekleri sosyal bir süreçtir. Öğrenen, yaşantıları sonucu edinimlerini var olan zihinsel yapıları ile bütünleştirmek için bilgiyi seçer, hipotez oluşturarak kararlar verir. Bruner'in yapılandırmacılık anlayışında öğrenenin potansiyel bilgi ve becerisini açığa çıkarabileceği zengin materyallerle donatılmış öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Kendi sınırlarını aşabilmesi için birey cesaretlendirilmeli, motive edilmeli ve kendine ait yeni kavramlar geliştirebilmesi için bağımsızlık duygusunu tatmalıdır. Bu doğrultuda tasarlanacak öğretim süreci öğrencilerin yeni öğrendiklerini önceki bilgilerinin üzerine inşa etmelerine fırsat verecek şekilde spiral bir yapıda düzenlenmelidir (Borich, 2017). Bu noktada buluş Bruner için temel unsurdur. Kişinin kendisi için bulup keşfettiği, esasen bildiği şeydir. Bruner, entelektüel kimliğin buluş yoluyla gelişen problem çözme becerisi ile güçlendiğini öne sürmektedir. Öğrenciler için hedeflenen kendi düşünce yapılarını şekillendirerek eğilimlerine yön verebilen, bağımsız düşünürler olmalarıdır (Marlowe ve Page, 2005).

Sonuç olarak, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme kişinin ön bilgilerine dayanmakta ve öğrenen özelliklerine göre şekillenmektedir. Ön bilgi ile yeni bilgi arasında kurulan köprüler öğrenmenin sağlayıcısı olarak kabul edilir. Bireyler, öğrenme sürecinin aktif katılımcılarıdır.

2.1.4 Yapılandırmacı yaklaşımlar

Yapılandırmacı anlayış çokluk, çeşitlilik kavramlarının altının sık çizildiği kapsamlı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın eğitim alanına ışık tutan yönünün; öğrenme kavramının karmaşık yapısını incelemek, "Nasıl öğreniyoruz?" sorusuna sürekli gelişen, kapsayıcı ve tatmin edici cevaplar bulma çabası olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı anlayış içerisinde farklılıklar içeren üç temel eğilim kabul

görmektedir. Bunlar; bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılıktır.

2.1.4.1 Bilişsel yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık, Piaget'nin çalışmalarına dayanmakta ve temelini geliştirdiği zihinsel gelişim kuramından almaktadır. Piaget, büyüyen çocuğu çevresinden başlayarak deneyimlerinden sonuçlar çıkaran ve dünyayı kendi keşif ve çıkarımları doğrultusunda anlamaya çalışan yalnız bir bilim insanı olarak görür. Piaget için öğrenme, çevresel etkilere uyum sürecidir. Bu uyum süreci, özümseme ve uyumsama olarak iki temel sürece dayanır. Özümseme, yeni bilginin mevcut zihinsel bilgiyle bütünleştirilmesi sürecidir. Uyumsama ise mevcut bilgiyle karşılık bulunamayan yeni deneyim karşısında zihinsel yapıların değiştirilmesi ve geliştirilmesi sonucu yeni bilgi yapıları oluşturulması sürecidir. Özümseme ve uyumsama ile bir dengeleme sürecinin gerçekleşmesi amaçlanır (Pritchard, 2017).

Bu süreçte birey, önemli gördüğü düşünceleri önemsiz düşüncelerden ayırır. Farklı bağlamlarda kullandığı düşünce yapıları ile bilişsel yapısını geliştirir. Bu yolla birey, düşüncelerini anlamlı hale getirmeye çalışır. Kişinin özümseme ve uyumsama işlemleri ile oluşturduğu yeni bilişsel yapılar aslında, bireyin yeni fikir ve yeni yaşantılarının bilgi sağlayıcıları işlevi görürler (Fer ve Cırık, 2007). Bireyin zihinsel inşa yoluyla biliş temelli bir öğrenme sağladığı yapılandırmacı anlayışta öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında ya önceden oluşturduğu kurallarını kullanarak ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar geliştirerek dünyayı tanımlama ve değerlendirme yoluna gider (Brooks ve Brooks, 1993).

Yapılandırmacı öğrenmede, bireyler birçok farklı biçimde çevrelerindeki dünyayla ilgili deneyimlerinden yararlanır ve etraflarında ne olduğuna dair bir anlayış oluşturmak için algıladıklarına anlam vermeye çalışırlar. Bireyler aktif olarak kendi bilgilerinin yapılandırıcılarıdır (Pritchard, 2017).

Özetle Piaget'nin çalışmaları sonucu gelişen bilişsel yapılandırmacılığa göre, öğrenme; özümseme ve uyumsama döngüsü ile ilerler. Amaç, bireyin oluşturduğu bilişsel yapılar aracılığı ile dengeye kavuşmasıdır. Öğrenme bu doğrultuda döngüsel bir şekilde yenilenir, ilerler.

2.1.4.2 Sosyal yapılandırımcılık

Sosyal yapılandırımcı yaklaşım, bireyin yaşadığı sosyokültürel ortamda kurduğu bağ sonucu öğrenmenin gerçekleştiğini öne süren Vygotsky'nin düşüncelerine dayanmaktadır. Vygotsky, bireyin gelişmesinde içinde bulunduğu toplumun etkisine odaklanmış bir kuramcı olarak yapılandırımcılık anlayışında öne çıkmaktadır. Bilginin bireysel değil, sosyal bağlamın etkisi sonucunda oluştuğunu ileri sürmektedir. Bireyin doğal olarak oluşturduğu anlamlar, diğer bireyler arasındaki karşılıklı iletişim, etkileşim ve uzlaş sonucunda 'doğru' ve 'gerçek' olarak kabul görür (Fer ve Cırık, 2007).

Bilginin oluşumunda sosyal etkileşim önemlidir. Çocuklar içerisinde oldukları kültür bağlamında anlam oluşturur ve bu şekilde yapılandırıldıkları bilgileri dil, kavram ve sembollerle ifade ederler (Yılmaz, 2006). Bunun sebebi tüm öğrenme ve düşünme biçimlerinin dil aracılığıyla gerçekleşmesidir. Dilin yanı sıra; sosyal bağlam çerçevesinde bireyin yaşadığı coğrafya, sahip olduğu meslek, ekonomik durumu, eğitim seviyesi ile ırk, din, felsefi görüş dahi yapılandırma sürecini etkileyen diğer etmenler olarak görülmektedir (Crowther, 1999). Vygotsky, kültür içerisinde edinilen deneyimlerin bireyin gelişimini önemli ölçüde etkilediğini, anlam yapıcılığın bireysel değil bireyler arası paylaşım ve etkili iletişim ile öğrenmenin farkındalığına varma öğelerinin ortak etkisi sonucu olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bireyin yaşadığı sosyal çevreyle geliştirdiği iletişim ağlarının kendi öğrenme yollarını keşfedebilmesinde ve üst düzey bilişsel yapısının gelişiminde üstlendiği kilit rol yadsınamaz bir gerçektir (Cırık, 2008).

Öğrenmekte olan bireyin nasıl ve ne ölçüde öğrendiğinin cevabı doğrudan o kişiyi etkileyen yakın çevresiyle ilişkilidir. Birey ve diğerleri arasında süreklilik gösteren bu karşılıklı etkileşim Yakınsal gelişim alanıdır (Zone of Proximal Development- ZPD) (Vygotsky, 1987). Çocuğun kendi başına yapabildikleri ile bir yetişkin veya akran yardımı ile yapabildikleri arasındaki fark Yakınsal gelişim alanı (YGA) olarak görülebilir. Yetişkin veya YGA'lardaki akranlarla etkileşim bilişsel gelişimi ilerletir. Dolayısıyla bu alan, kişinin geçireceği sosyal etkileşimin niteliği ve gücü ölçüsünde, bireysel olarak gösterdiği performans, edindiği bilgi ve beceri kapasitesindeki artışın sembolüdür. Bir öğrencinin bir öğrenme görevini yerine getirmede tek başına çalışarak ulaşabileceği bir nokta vardır. Bu kavram, öğrencinin tek başına

ulaşabildiği bu noktanın kendisinden daha bilgili ve yetenekli akran ya da yetişkin tarafından sağlanan destek ile geliştirilebileceğini, bunun da o öğrenme görevinde üst düzey beceriye sahip biriyle girilen etkileşim sonucunda oluşacağını varsayar. Böylece zihinsel gelişimini geliştirip ilerleme kaydettiğini açıklar (Altun ve Çolak, 2011). Dolayısıyla sosyal yapılandırmacılık kuramında varılan temel noktanın öğrenme için etkileşime duyulan gereksinim olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacılık anlayışının iki önemli temsilcisi olarak Bilişsel Yapılandırmacılık ve Sosyal Yapılandırmacılık, öğrenme kavramının derinliğine ışık tutmak için beraber ele alındığında güçlü aydınlatma sağlayacağı açıktır. Dolayısıyla iki yaklaşımın da katkısı dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Hem Piaget hem de Vygotsky, bireylerin aktif olarak kendi bilgi ve anlayışlarını oluşturduklarına inanıyorlardı. Vygotsky, bireyin katıldığı sosyal etkileşimin önemini vurgularken; Piaget, yeni bilgiyi mevcut bilgi ve anlayışla dengelemek için içsel motivasyonun önemine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda söz konusu iki yaklaşımın arasındaki farklar aşağıdaki gibi gösterilebilir (Pritchard, 2017):

Tablo 2.1

Sosyal Yapılandırmacılar ile Bilişsel Yapılandırmacılar Arasındaki Farklar

Vygotsky-Sosyal Yapılandırmacılık	Piaget-Bilişsel Yapılandırmacılık
Bireyler aktif olarak öğrenirler.	Bireyler aktif olarak öğrenirler.
Öğrenme, sosyalleşme yoluyla gerçekleşir.	Çocuklar 'bilim insanı' olarak görülür.
Öğretmen ya da daha bilgili diğer bireylerin, öğrenenin öğrenmesini sağlamada köprü görevi gördüğüne vurgu yapılır.	Bir çocuğa bir şeyin nasıl yapılacağını gösterilmesi, onu keşfetmeye teşvik etmek yerine, anlam oluşturmalarını engelleyebilir.
Öğretmen, çocuğun daha fazlasını başarmak için ihtiyaç duyduğu zorlukları sağlayan bir kolaylaştırıcıdır.	Öğretmen, çocuğun çalışması ve öğrenmesi için gereken materyallerin sağlayıcısıdır.
Gelişim, YGA'daki işbirliği ile desteklenir ve yaşla ilgili değildir.	Bilişsel büyümenin biyolojik, yaşa bağlı, gelişimsel bir temeli vardır.
Gelişim, sosyal deneyimin içselleştirilmesidir; çocuklara uygun destekle gelişim düzeylerinin hemen ötesinde kavramlar öğretilir.	Çocuklar bilişsel yeteneklerini gelişim aşamalarının ötesine taşıyamazlar. Mevcut gelişim aşamalarının ötesinde bir kavramı öğretmenin de bir anlamı yoktur.

(Pritchard, 2017)

Tablo 2.1'de verilen bakış açıları ele alındığında Piaget, bilişsel yapılandırmacılıkta öğrenmenin temelini keşif olarak görürken çocuğun zengin deneyimlerle çevresindeki ilişkileri tespit etmesini ve fikir geliştirmesini destekler. Sosyal yapılandırmacılık çerçevesinde Vygotsky ise çocuğun bireysel yaşantıları temelinde edineceği bilgiden ziyade, çocuğun sosyal etkileşim yoluyla öğrenme sağlayacağını ve edindiği bilgide sosyal çevre ile kültüre bağlı anlam oluşumu gerçekleşeceğini savunur.

2.1.4.3 Radikal yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacı yaklaşım, Ernst von Glaserfeld'in ortaya koyduğu fikirler üzerinden temellenmiştir. Glaserfeld, bilişsel yaklaşımdaki gibi bireylerin kendi anlamlarını kendilerinin oluşturdukları düşüncesindedir. Farklılığın belirginleştiği nokta ise bilişsel yapılandırmacılıktaki nesnel gerçekliğin dış dünyadaki mutlak değişmezliğinin yerini radikal yapılandırmacılıkta bireyin bilgiyi algılamasına ve öznelliğine bırakmasıdır; çünkü dışsal gerçekliğin varlığı ona göre tartışmalıdır. Bilgi, birey tarafından öznel şekilde yapılandırılarak anlamlandırılır. Kişinin bilişsel süzgecinden geçen bilginin dışsal gerçeklikle uyuşması da beklenmez (Fer ve Cırık, 2007). Bilişsel yapılandırmacılıkta nesnel olan bilgi, bireyin deneyimleri üzerinden zihinsel yapıya keşif yoluyla kazandırılırken; radikal yapılandırmacılıkta bilginin, kişiye göreliği ve öznel biçimde anlam oluşumunun vurgusu yapılmaktadır.

Radikal yapılandırmacılık, bilginin oluşması yönündeki sorulara geleneksel olmayan düşünme biçimi ile yanıtlar sunan bir yaklaşım ve bilme etkinliğidir. Bilmeye ve bilginin problemlerine geleneksel olmayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, bağımsız bir gerçeği betimleme çabasına girmez, aksine sınırlarını bireysel yaşantıların çizdiği özgün bir düşünme yapısının önünü açmaya çalışmaktadır. Çünkü bilgi nasıl ifade edilirse edilsin, birey kendi yaşam biçimine göre yapılandırma sürecine girer (Senemoğlu, 2020).

Bilgiyi dış dünyada keşfederek öğrenme deyimi yerine bilginin anlam yapıcısı ve oluşturan ögesi kişinin kendisidir, ifadesi radikal yapılandırmacılık için uygun görülebilir. Bu düşünceden hareketle bilginin kaynağının dış dünya olmadığı, bireyin yaşantıları olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bilgi; sosyal müzakere, uzlaşma ve toplum etkileşiminde dil aracılığı ile yansıtmacı soyutlama ve öz düzenlemeyle

oluşturulur (Arslan, 2007).

Bu bağlamda, nesnel gerçekliğin varlığından söz edilmediği gibi oluşan bilgi de sübjektif olmaktadır. Birey, kendi gerçeklerinin ve sembolik imgelerinin doğrultusunda anlam yaratır. Kişisel deneyimleri sonucunda yüklenen anlamlar dışında gerçekliğin tek bir bağımsız karşılığı yoktur. Çolak'ın (2006) da belirttiği gibi öğrenme kişisel çabanın özgün ürünüdür. Glasersfeld (1984), bilgi ve bilmek üzerine düşüncelerini radikal yapılandırmacılık çizgisinde şu şekilde betimler:

“Kim ki, algılama ve izlemenin önceden şekillendirilmiş kar tanecikleri gibi edilgen bir öznenin içine yağmadığını, tam tersine aktif bir öznenin eylemlerinin sonucu olduğunu görmüştür, bu eylemlerin kendi kendine nasıl yapıldığını sormalıdır.” (Glasersfeld 1991, s. 18).

Glasersfeld'in düşüncesi doğrultusunda genel olarak bir bilginin, herhangi bir olguyla öznenin bağımsız olarak bir bağlam oluşturduğunu söyleyemeyiz. Bilgiyi, insanın edilgen bir izleyici olarak değil; aktif şekilde deneyimleri sonucu kendi etikiyle oluşturduğu yapılar olarak görmek yanlış olmayacaktır. Radikal yapılandırmacılığa göre bilgi öznel, değişken ve görecelidir. Gerçeklik, bireyin dünyada var olanı arayıp, bulduğunda tanımlayarak kendisine kattığı şey değildir. Bireyin, kendi farkındalığına uygun davranış ve düşünme süreçleri ile deneyim geçirerek kendi var oluşunu ortaya koyduğu anlarda edindikleridir, denebilir.

2.1.5 Öğrenme ortamlarında yapılandırmacılık

Günümüzde her alanda yapılan çalışmaların ortaya koyduğu bakış açılarının, öğrenme ve öğretme süreçlerini yeniden değerlendirme gerekliliğini beraberinde getirdiği söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşım, tek doğru bilginin öğrenene verilip, gerektiğinde aynı bilginin geri çağırılmasının beklenmesinin yerine bireyin, bilgiyi kendi deneyimlerinin zihinsel dışı vurumu yoluyla özgün yapılarla şekillendirmesini savunur (Eskici, 2013). Öğrenenler geçmiş yaşantılarını yeni bilgileri ile harmanlayarak kendi bakış açılarını yansıtabildikleri bir süreç geçirerek kendilerine ait dünya yorumunu ortaya koyarlar (Huang, Rauch ve Liaw, 2010). Öğrenen birey bilgiyi doğrudan transfer etmek yerine bilgiyi üretir veya tekrar keşfeder (Perkins,

1999). Yapılandırmacı yaklaşım, öznel bilgilerin inşa edilerek bireyin kendi yorumuyla bilgiyi yeniden düzenlemesini teşvik eder (Windschitl, 1999).

Yapılandırmacılık, bireydeki var olan inanış ve bilgi birikiminin yeni edinilen fikir ve karşılaşılan durumlarla etkileşimini temel alan (Richardson, 1997), öğrenme veya anlam yaratma kuramı olarak değerlendirildiğinde, öğrenme ortamlarının tasarımı için yapılandırmacı anlayışı yansıtabilecek boyutlardan söz etmek gerekir. Kullanılacak yöntem ve teknikler, işe koşulacak doğru ve uygun teknoloji, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki kurulacak iletişim ve etkileşimin niteliği, hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmada önemli boyutlar olarak görülebilir. Bu bağlamda bugün için öğrenme ortamları denildiğinde akla gelen sınıflar, belirli bir eğitim formatında kabul edilmiş öğretim yöntemlerinin uygulandığı fiziksel alanla sınırlandırılmış öğrenme ortamlarından çok daha fazlasıdır. Günümüz sınıfları yoğun ve çoklu bilgi topluluğundan, doğru ve kullanışlı bilgiyi seçip alabilmenin yollarının öğrenildiği etkileşimli, teknoloji tabanlı, gündelik yaşamla ilişkili etkinliklere yer veren yerler olmalıdır (Borich, 2017).

Yapılandırmacılık anlayışındaki anlam oluşturma odağında, bireyin dış dünyayla etkileşimi sonucu özgün zihinsel örüntüler elde etmesi söz konusu ise; günümüz eğitim anlayışının özünün bilgili, kucaklayıcı ve kendisini sürekli yenileyerek geliştiren öğretmen ile motivasyonu yüksek öğrenenlerin birlikte öğrenip geliştikleri organik bir ağ olduğu düşünülebilir. Bu ağ canlı, dinamik ve etkin iletişimle genişleyerek güçlenen bir yapıda verimini artırabilir (Aygören, 2009). Dolayısıyla, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamının yapılandırmacılığın öğrenme sürecine bakışı çerçevesinde hazırlanması gerekir.

Birlikte öğrenenlerin beklenti, ilgi ve gereksinimleri yapılandırmacı öğrenme ortamları ile ön plana alınarak, etkin katılım ve işbirliğine dayalı, üst düzey düşünme becerileri ve derin öğrenmelerin desteklendiği, yaşantı temelli etkinlikler içeren, sosyal bağlamda etkileşimli ve iletişimi güçlü bir öğrenme süreci amaçlanmaktadır (Çolak, 2017). Öğrenenler neyi, ne kadar biliyor, gelecek neleri bilmeyi gerektirecek, bilgi birey tarafından nasıl yapılandırılacak sorularının yapılandırmacı öğrenmenin odak noktasını oluşturarak öğrenme süreçlerini şekillendirmesi ve öğrenme ortamlarının tasarımına yön vermesi beklenmektedir (Fer ve Cırık, 2006).

Özetle yapılandırmacı öğrenme ortamlarında Brooks ve Brooks (1999) tarafından da vurgulandığı gibi öğrencinin özerkliğine saygı duyulmalı; öğrenci-öğretmen-materyal arasında çok yönlü etkileşime izin verilmeli, zengin materyallerden yararlanılmalı, birincil kaynaklara ulaşmaya çalışılmalıdır. Bu çerçevede öğrenme ortamlarında yapılandırmacılık; ‘yapılandırmacı sınıflarda kazanımlar, yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri, yapılandırmacı ölçme-değerlendirme, yapılandırmacı öğrenen rolü ve yapılandırmacı öğretmen rolü’ alt başlıkları altında ayrıntılandırılarak incelenmiştir.

2.1.5.1 Yapılandırmacı sınıflarda kazanımlar

Yapılandırmacılık bir miktar bilginin ezberlenmesinden çok, bireydeki düşünce ve öğrenme yollarının nasıl işlediğiyle ilgilenir (Liu ve Chen, 2010). İnsanın bilme etkinliğini, bireyde öğrenmenin oluşumunu, gerçekleşen bilişsel süreçlerin çalışmasını, gelişimini ve yansımaları açıklar (Airasian ve Walsh, 1997; Huang, Rauch ve Liaw, 2010). Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin kendi öğrenme yollarını keşfederek en iyi ne şekilde öğrenebileceğinin yollarını bulmasını destekler. Çünkü bu anlayışta bilgi bireyden ayrı düşünülmez ve öğrenene salt aktarım ile bilgi yüklemesi yapılamayacağı vurgulanır (Senemoğlu, 2020); konuyu farklı bakış açılarından ele almayı gerektiren bütüncül bir öğrenme sürecine ihtiyaç duyulur (Fer ve Cırık, 2007). Dolayısıyla yapılandırmacılık çerçevesinde tasarlanan öğrenme sürecinde işlenecek konunun ayrıntılarıyla net sunumu yerine, konunun özünde yer alan kavramlar ve alt başlıkları üzerinden yapılandırılacak öğrenme etkinlikleri ön plana çıkarılmalıdır. Öğrenenlerin işlenen konuyla ilgili kendilerinin yapılandığı seçimli aktivitelerle zihinsel süreçlerini etkinleştirmesinin kendi öğrenmelerini daha güçlü kılacağı açıktır. Yapılandırmacılıkta, programdaki konuların öğrenciye aktarımı için süre kaygısıyla yüklü bir bilgi transferi ile gerçekleşen öğretim sürecine yer olmadığının altı çizilmelidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öncelenen, içerik kapsamında belli kavramlar üzerinden hedeflenen kazanımlara ulaşmak için öğrenenlerin zihinsel süreçlerini işler duruma getirecek etkinlikler uygulamak ve aktif katılım sağlayacakları zenginleştirilmiş öğrenme ortamları ile bu süreci desteklemektir (Çolak, 2006).

Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımda amaç ve içerik önceden belirlenemez. Çünkü

yapılandırmacılık öğrenen merkezli bir yaklaşımı temel alır ve her öğrencinin ön bilgisi, ilgi ve istekleri farklı olacağına göre tüm öğrenciler için aynı olacak ortak bir amaçtan bahsetmek mümkün olamaz. Bu nedenle de yapılandırmacılar hedef ve davranışları merkeze almazlar bunun yerine özgün görevler araştırır ve amaçların, öğrenciler gerçek yaşam problemleri içinde çalışırken bireye özgü olarak ortaya çıkmasına izin verirler (Bednar, 1992. akt: Karagiorgi ve Symeou, 2005). Pek tabii ki bir öğrenme çevresinde her zaman için bazı uyarıcılar ya da öğrenme amaçları bulunabilir. Dewey'in (1983. akt: Tam ve Munn, 2000) kelimeleriyle bu uyarıcı, öğrenme için örgütleyici görevi gören ve öğrenmeyi sağlayan problemdir. Bir başka deyişle, her yapılandırmacı ders öğrencilere otantik ve gerçek bir dünya problemi sağlar. Problem öğrencilerin ifade edilmek istenen konuları anlamalarını desteklemek için bir örnek olay formu içinde verilir (Jonassen, 1999). Burada önemli nokta yapılandırmacılıkta hedef davranışların değil problem durumu ya da bağlamın öğrenmenin merkezinde yer aldığıdır (Tam ve Munn, 2000). Amaç belli bir konu alanını öğretmekten çok o konu alanı ile ilgili düşünme yollarını kazandırmaktır (Karagiorgi ve Symeou, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımıcılar içeriği de alt basamaklara bölmekten kaçınırlar. Amaçların ve olayların kesin anlamları olmadığı için, tasarım görevi, farklı anlayışların ortaya çıkabildiği, anlamın tartışılabildiği zengin bağlamlar yaratmaktır (Hannafin et al., 1997. akt: Karagiorgi ve Symeou, 2005). Bu nedenle içerik alanları kesin sınırlarla birbirinden ayrılamaz. Öğretici, temel bir içerik alanı belirleyebilir ancak sınırlarını koyamaz (Jonassen, 1996. akt: Vrasidas, 2000).

2.1.5.2 Yapılandırmacı sınıflarda öğrenme etkinlikleri

Yapılandırmacılık, öğrenme sürecinde gerçek ve derin öğrenmeyi teşvik edici, aktif katılımlı ve işbirliğini içeren öğretim yöntem ve teknikleriyle tasarlanmış öğrenme etkinliklerini odak noktasına alır (Çolak, 2006). Ders sürecini öğrenen kontrollü esnek bir yapı çerçevesinde yüksek etkileşimli ve güçlü iletişim içeren eğitim uygulamalarına yer vererek tasarlar ve uygular (Glaserfeld, 1996). Böyle bir öğrenme sürecinin sonunda öğrenme, bireyin somut yaşantılarından, işbirlikli ve etkileşimli faaliyetlerinden edindiği yorum ve yansımaların harmanlanmış şekli olarak görülebilir.

Öğrenmenin sorumluluğu, hem öğretmen hem de öğrenci tarafından birlikte alınmalıdır. Bu sorumluluğun paylaşıldığını gösteren öğrenme etkinliklerine yer verilmelidir. Öğrencilerin öğretim uygulamalarında kendi bilgilerini ortaya çıkarmaları, sorgulama yapabilmeleri, problem çözme ve araştırma becerilerini geliştirebilecekleri zihinsel süreçlerini sınıfta kullanmaları önemlidir (Marlowe ve Page, 1998). Çünkü yapılandırmacı anlayış çerçevesinde hazırlanan ders planları esnek ve seçeneklidir. Öğrenenin stiline uygun, onu ders akışının parçası haline getiren öğrenme süreciyle ilgili kararlar öğrencilerle birlikte alınmaktadır (Açıkgöz, 2008). Öğrenme sürecinin öğretmen ve öğrenen arasında canlı ve dinamik etkileşim içerisinde tutularak sürdürülmesini Titiz (1999), ‘öğrenme ortaklığı’ olarak ifade eder. Bu kavram öğretmen ve öğrenciyi aynı tarafta, öğrenme hedeflerini birlikte belirleyen, bunlara ulaşmak için kurguda işbirliği içerisinde, güçlükleri beraber aşan ve yol alan bir takım olarak görür. Dolayısıyla yapılandırmacı anlayışı yansıtan öğretim etkinlikleri akranlarla işbirliği içerisinde olmaya, öğretmenle ve birbirinden öğrenebilmeye, aynı zamanda bağımsız ilerleyerek derinleşebilmeye fırsat vermelidir. Bu doğrultuda hedeflenen, basılı bilgiyi alıp ezberleyen birey yerine bu bilgiyi yaşamında ne şekilde işlevselleştirebileceğini bilen, kendi öğrenme sürecini tanıyan bir öğrenci profiline ulaşabilmektir (Abbott ve Ryan, 1999).

Bireylerin istenen noktaya ulaşması için öğrenme etkinliklerinin doğru kurgulanmış gerçek öğrenme ortamlarında işe koşulması gerekir. Öğrencilerin fikirlerini yöneterek ifade edebildiği, dersin içeriğindeki kavramları keşfederek özgün biçimde yeniden ortaya koyabildiği, yeni durumlardan anlam çıkarabildiği ve problem çözme becerisini geliştiren uygulamalara yer verilmelidir (Cırık, Çolak ve Kaya, 2015). Tasarlanan öğretimin uygulanmasıyla hedeflenen, öğrencilerin konular üzerine geçerli bir anlayış geliştirmeleri ve bu anlayışlarını yaşantılarında işe koşabilmeleridir. Yapılandırmacı sınıf uygulaması için şu öneriler getirilebilir (Eggen ve Kauchak, 2020):

- Öğrencilere derin anlayışı teşvik eden deneyimler sağlamak ve öğretimi kavramsal değişimlerin oluşmasına fırsat verecek şekilde tasarlamak.
- İçeriği gerçek yaşama bağlayan nitelikli deneyimler sağlamak.

- Değerlendirmeyi, öğrencilerin bilgilerini yeniden yapılandırmalarına yardımcı olmak için kullanmak.

- Öğrenme sosyal bir etkinlik olduğundan, etkileşimi öğrenme görevlerinin ayrılmaz bir parçası haline getirmek.

Böyle bir öğretim süreci, öğrenenlerin bağımsızlık duygusunu hissedebileceği ve öğrenmenin hazzına varacağı öğrenme görevleri içermelidir. Çünkü öğrenmenin tadını alan ve başarıma duygusunun kendisine kattıklarını hisseden birey öğrenmeye karşı içsel motivasyonu yakalamış olacaktır (Saydam, 2009). Öğrencinin öğrenmeye karşı motivasyonu canlı tutulmalıdır. Bunun için öğrenenler kendilerine saygı duyulduğunu bilmeli, ortamda güvende ve mutlu hissetmelidirler (Brumbaugh ve Rock, 2006). Öğrenciler ilgilerine hitap edildiğinde, bir öğrenme görevi onları zorladığında ve sürece aktif katılım sağlayabildiklerinde kendilerini değerli hissederler. Enerjisi yüksek, iletişim ve pozitif dilin güçlü olduğu sınıflarda tasarlanmış öğretim etkinliklerinin de istenen sonuçları vermesi kolaylaşır (Borich, 2017).

Söz konusu motivasyonu yakalamada öğrenme etkinliklerinin seçimi önem taşır. Araştırma, içselleştirme, ilişkilendirme ve anlayış geliştirme gibi birbiri ile bağlantılı üst düzey düşünme becerilerini içeren süreçleri içeren etkinliklere yer verilmelidir. Sosyal bir aktivite olarak gerçekleşmesi beklenen öğrenme için etkili ve açık bir dil kullanılmalı, bilginin uygulanması sosyal bağlamda işbirlikli veya bireysel olarak karşılık bulmalıdır. Etkili ve derin öğrenen öğrenciler kendi öğrenmelerinin farkında olarak öğrenme süreçlerine gerçek bir ilgiyle katılır. Öğrenme sürecinden keyif alarak öğrenmek istediklerini cesaretle sorarlar (Çolak, 2006).

Günümüzde teknolojinin gelişimi eğitim alanına da yansımaktadır. Ancak teknolojinin eğitime gerçek anlamda katkısı, öğrenme sürecinin akışına dijital içerikler ve yeni teknolojiyi eklemekle değil, doğru öğrenme stratejisi ile teknolojiyi farklı öğrenme döngülerine destek veren bir araç olarak kullanmaktan geçmektedir (Aygören, 2009; Saydam, 2009). Bu noktada öğretim materyallerinin önemi de vurgulanmalıdır. Zengin ve anlamlı materyallerle desteklenmiş bir öğretim süreci bireysel farklılıklara da hitap edecektir. Çünkü öğrenenler farklı öğrenme yollarına

sahip olabilirler. Konu ve kazanımlara göre ilgi ve motivasyon düzeyleri paralellik göstermeyebilir. Bu bağlamda eğitimcilerin öğrenme sürecinde tasarladığı etkinliklerin bireysel farklılıkları gözeten, seçimli ve zengin materyallerle desteklenmiş, öğrenme ortamına uygun öğretim modellerini işe koşabilmesi, derin ve kalıcı öğrenme sağlanabilmesine fırsat vermesi beklenir (Çolak, 2006).

Özetle eğitimcilerin öğrenme sürecinin akışını, öğrenmeyi ve sınıfı öğrenci gereksinimlerine göre geliştirerek dönüştürmesi beklenmektedir. Bu dönüşüm sürecinde, öğrencilerin merak duygusunun beslenmesi, nasıl öğrenebileceklerinin yollarını keşfetmelerini destekleyen öğretim etkinlikleri ile amacı destekleyen teknolojilerin öğrenme sürecinde etkililiği, söz konusu dönüşümün ivmesini artıracaktır (Borich, 2017).

2.1.5.3 Yapılandırmacı sınıflarda ölçme-değerlendirme

Yapılandırmacı anlayışın öğrenme sürecine getirdiği yeni bakış açısı değerlendirme boyutunda da değişim ve dönüşümü gerekli kılmıştır. Yapılandırmacılık ölçme-değerlendirme sürecine bütünsel bir bakış açısıyla yeni bir anlayış getirmiştir. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, eğitim-öğretim sürecinin sürekli izlenmesi, işe koşulan öğrenme yollarının düzeltilmesi gereken noktalarının tespit edilmesi ve yeniden düzenlenmesi fırsatını verir (MEB, 2006).

Yapılandırmacı anlayışla birlikte davranışçı yaklaşımda benimsenen hedef-davranış kavramları yerini kazanım-beceri ifadelerine bırakmıştır. Kazanımlar; tasarlanan öğrenme sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Bu bağlamda söz konusu beceri ve kazanımları ölçmek için geleneksel eğitim anlayışı çerçevesindeki klasik ölçme araçları yetersiz kalmaktadır (Pamuk, 2015). Geleneksel eğitim yaklaşımında, hedef ve içerik doğrultusunda yürütülen öğretim süreci sonunda yapılan ölçme-değerlendirme, genellikle süreç odaklı değil daha çok işlenen dersin sonrasında verilen bilginin düzeyini belirleme amacıyla yapılan değerlendirmelerdir. Bu anlayışta öğrencilere aktarılan ve ezberlenmesi istenen bilgilerin temel noktaları ölçülürken, öğrencilerden verilen bilgilerin aynısının kağıta dökülmesi veya söylem olarak ifade edilmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda daha çok boşluk doldurma tipi soruların, çoktan

seçmeli ve kısa cevaplı testlerin, yazılı ve sözlü yoklamaların ölçme aracı olarak kullanıldığı görülmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Ancak yapılan araştırmalar göstermektedir ki geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri sonuç odaklı olduğundan bireyi tanımaya, değerlendirmeye ve yorumlamaya yetmemektedir (Anıl ve Acar, 2008).

Çağdaş eğitim yaklaşımlarından yapılandırmacı anlayış çerçevesinde değerlendirme sürecinde öğrencinin bilişsel becerilerinin yanında sahip olduğu devinişsel ve duyuşsal özelliklerin de ele alınması gerekir. Çünkü bireyin herhangi bir alandaki başarısı duyuşsal özellikleri ile de ilgilidir (Stiggind, 2007). Ayrıca yapılandırmacılık öğrenenlerin analiz etme, eleştirel düşünme, öngörude ve çıkarımda bulunma, sorgulama yapabilme ve karar verme gibi becerilerinin düzeyini ve gelişimini belirlemek ister (Aygören, 2009). Yapılandırmacı anlayış için ölçülecek olan, eğitim sürecinde öğrencinin kazanımla ilgili edindiği bilginin yanında içselleştirdiği ve kullandığı düşünme becerileridir. Becerilerin kazanım düzeyi ve kullanım gücü, süreç odaklı bir ölçme yaklaşımı ile değerlendirilebilir (Pamuk, 2015).

Yapılandırmacı bir ortamda değerlendirme, öğretim sırasında sürekli olarak yapılır ve hem öğrenciler hem de öğretmen için ilgili öğrenme sürecinin dönüt ve değerlendirmesidir. Yapılandırmacı ortamlar yüzeysel değil, en iyi şekilde anlamlı ve derin öğrenmeyi sağlamak için tasarlanmıştır. Doğru-yanlış ve çoktan seçmeli testler öğrenme çıktılarını belirleyebilmede her zaman uygun olmayabilir. Bu durumda alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini işe koşmak gerekir. Otantik değerlendirme olarak da ifade edilen alternatif değerlendirme, doğru ve yanlış cevapların belirlenmesinden öte öğrencilerin yanıtlarından sonraki adımlar ile ilgilidir. Öğrenenin gelişim yönünü yakalayarak katkı verme çabası içerisinde olduğundan öğretime rehberlik eder. Ancak bu tür otantik değerlendirme zordur, çünkü öğretmenleri bilgi, beceri ve tutumu ortaya çıkaran etkinlikler tasarlamaya zorlar. Hesap verebilirlik konusunda, hiçbir zaman tamamen özgün değerlendirmeye geçemeyiz; ancak otantik yöntemleri uygulayarak programın planlanmasını kolaylaştırır ve daha ilgi çekici dersler tasarlayabiliriz (Schunk, 1996). Ayrıca bu yolla öğrenme sürecinin kendisi kadar öğrencinin önceki öğrenmelerinin ve sürecin sonunda edinimlerinin de güvenilir şekilde değerlendirilebilmesi değerlidir. Öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma süreçleri, öğrenme yolları, ortaya koydukları

özmler ile öne sürdüğü ikilemler de değerlendirilebilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006).

Yapılandırıcı yaklaşımda lme değerlendirmenin esas işlevi, öğrencinin kendi öğrenme yollarını keşfedebilmesine yardımcı olmaktır. ğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine, birlikte ğrenebilmelerine fırsatlar yaratmak ve paylaşımlarını artırarak daha fazla öğrenebilmelerini sağlamak amaçlanır (olak, 2006). Bu şekilde yapılandırıcılığa uygun bir lme değerlendirme süreci yürütülebilir.

2.1.3.4 Yapılandırıcı sınıflarda öğrenen rolü

Geleneksel eğitim anlayışında kısa zamanda öğrenciye çok şey anlatılabildiği düşünülebilir. Bu eğitim anlayışı kişinin var olan potansiyelini baskılayıp yok etme eğilimindedir. Pasif ve kontrol bir eğitim yapısı üzerine kurgulanmış bu sistem bireyin demokratik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz görünmektedir. Öğrencilerin yaratıcı ve bağımsız düşünme becerisi kazanmasına, öz-yeterliğini geliştirmesine izin vermeyerek onları bağımlı, edilgen ve sorgulamayan bir zihinsel yapı oluşumuna sürükler (Marlowe ve Page, 1998).

Yapılandırıcı ğrenme yaklaşımına göre öğrenciler, önceki yaşıntıları temelinde kendi öğrenmelerini yapılandırırlar. Bu bağlamda öğrenme için sosyal etkileşim ve etkili iletişim gereklidir. Anlamalı öğrenmeler için bireyin ilgi, istek ve seçimi doğrultusunda özgün öğrenme görevleri olması gerekir. Öğrenenler aktif ve işbirliği içerisinde ğretim etkinliklerine katılırlar. Bireysel gereksinim ve n öğrenmelerine göre seçimli ve çoklu materyallerle donatılmış farklı teknik ve uygulamalarla zenginleştirilmiş öğrenme süreçlerine dahil edilirler. Çünkü bireyler birbirinden farklı ve karakteristik özelliklere sahip olduğundan, öğrenme yolları da farklılık gösterecektir (Aydın, 2010).

Öğrenen kendi ilgi, yetenek, inanç ve yaşanmışlıkları ile anlam oluşturma sürecine girer. Bu süreçte seçici, yapıcı ve etkin olan birey öğrenme ile kişisel gerçekliğini kendi deneyim ve algısı ile ortaya koyar (Jonassen, 1991). Bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine yeniden oluşturur veya keşfeder (Perkins, 1999). Bilgi konu alanlarına bağlı olarak değil, kişinin özgün yorumuyla şekillenir ve yapılandırılır. Dolayısıyla

öğrenme deneysel, sübjektif ve kişiseldir (Saydam, 2009). Yapılandırmacılıkta öğrenen soru soran, sorgulayan, merak eden, araştıran ve amacına ulaşma noktasında mücadeleci bir kimlik içerisinde. Güçlüklerle karşılaşınca yılmaz; sabırlı, meraklı ve keşfetmeyi sever. Merak sayesinde öğrenmeye daha çok güdülenir. Cesaretli ve sorgulayıcı tavrı ile eleştirel düşünme becerisini geliştirir. Anlam arama çabası içerisinde inceler, analiz eder, problem çözer, karşılaştırır. Çıkarımlarını başkalarıyla tartışmaktan çekinmez. Karşılaştırma sonucu edinimlerini kendine katmayı yenilgi değil, gelişim olarak görür. Bulduklarını irdeler, tartışır, yorumlar ve yorumladıklarını nedenleriyle savunur (Borich, 2017).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin motivasyonu artar, ilgi alanlarını takip etme şansını yakalarlar ve sosyal-duygusal gelişimleri desteklenir (Brooks ve Brooks, 1999). Ayrıca bu tür ortamlar öğrenmenin sorumluluğunu üstlenen bireyler olarak öğrenenlerin, karar alma ve planlı davranma becerisini artırır. Sorgulama, araştırma ve problem çözme gibi zihinsel süreçleri aktifleştirerek günlük yaşamda karşılaşabileceği sorunların üstesinden gelebilmede öğrencilere deneyim ve öngörü kazandırır (Cırık, Çolak ve Kaya, 2015).

2.1.3.5 Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen rolü

Öğrenmeye yönelik kuramsal çerçevenin günümüzde “deneyim” ve “gerçek yaşam bağlamları” gibi kavramlar merkezinde yeni bir bakış açısı yakaladığı görülmektedir. Ancak bu bakış açısının kuramdan uygulamaya yansımaları için daha fazla çabanın gerekliliği de yadsınamaz bir gerçektir (Çolak, 2013). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile örtüşen bu anlayışı yakalayabilmek için; öğrencilere düşüncelerini harekete geçirecek deneyimler sunmak, kendi öğrenme süreçlerinin aktif katılımcıları olmalarını sağlamak ve inançlarını yeniden düzenlemeye sevk etmek, eğitim ve program tasarımcılarına açık bir tavsiye olarak verilebilir (Schunk, 2012). Bunun yolunun da yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının çerçevesinde tasarlanan öğrenme süreçleri ve öğretim etkinlikleri ile gerçek yaşam deneyimleri odağında şekillenen eğitim uygulamalarından geçtiğini söylemek yanlış olmayacaktır (Çolak, 2013).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında ana fikir, bireyin öğrenmeyi öğrenmesi ile kendi dünyasına özgün yorumlar getirebilmesine katkı vermektir (Cırık, Çolak ve

Kaya, 2015). Dolayısıyla bu anlayış bireyden, kendisine sunulan veya aktarılmış olan bilgiyi değil; anlamlandırdığı bilgiden yola çıkarak kendi yorumunu ortaya koymasını ister. Bu bağlamda yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde öğrenme ortamlarını tasarlayabilmek için bir takım öğretim etkinliğinden çok öğrencilerin de ilgi ve düşünceleri çerçevesinde şekillenen tutarlı ve erişilebilir hedefler koymak önemli görülmektedir (Eskici, 2013).

Hazırlanan program tasarılarına bağlı geliştirilen öğrenme ortamlarında eğitimin niteliğini belirleyen en önemli etken öğretmen davranışlarıdır. Bu nedenle eğitimdeki hedefler, hazırlanan programlar, ders içerikleri vb. ne kadar iyi tasarlanmış olursa olsun, bu programların niteliğinin verimliliğe dönüşümünde belirleyici rolü, yine bu programların uygulayıcısı olan öğretmenler üstlenmektedir (Saracaloğlu, 2006. akt: Aygören, 2009).

Yapılandırmacılık anlayışı çerçevesinde öğretmenin yapması gereken, öğrenenlerin önceden belirlenmiş sıralı hedeflere ulaşmalarına destek olmak değil, öğrenme fırsatları sağlayarak öğrenenlerin bilgiyi anlamlandırmalarını sağlamaktır (Wilson ve Brent, 1997. akt: Yılmaz, 2006). Çünkü yapılandırmacılık bireyin aktif katılımını ve eleştirel düşünmesini destekler. Çoğulcu, katılımcı, etkin işbirlikli ve paylaşımcı etkinlikler ile öğrenme sürecinin zenginleştirilmesini savunur (Çolak, 2006). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü, bilgi aktarmak değil, öğrencilerin aktif birer öğrenen olarak öğrenme ortamının birer ögesi haline gelmelerini sağlamaktır. Öğretmen bilgiyi öğretmez, kaynaktaki şekliyle aynen aktarmaz. Bilginin öğrenenlerce üretilmesi ve oluşturulması esastır (Kurtde Fidan ve Duman, 2014). Bu bağlamda öğrenenlerin süreçteki aktif rolünün güçlenmesine paralel olarak öğretmenlerin de öğrenme süreçlerini yapılandırmacı yaklaşıma uyumlu şekilde tasarlayabilme ve yönlendirmedeki sorumluluklarının arttığı vurgulanmalıdır (Çolak ve Yabaş, 2017).

Söz konusu öğretmen ve öğrenci rolleri yeniden değerlendirildiğinde öğrenenlere öğrenme süreci ile ilgili talimatlar vermek yerine hedef ve kazanımlara uygun özgün ve zorlu öğrenme etkinlikleri görev olarak verilmelidir. Eğitimci, öğrenmeye karşı öğrenenleri motive etmekle beraber cesaretlendirir ve öğretici olarak rolünü “sahnedeki bilge”den “yanındaki rehber”e doğru kaydırır. Öğretmen gerektiğinde

bilgi paylaşmaya devam eder, ancak asıl olan öğrencilere bilişsel eşiklerini zorlayıcı ve özgün öğrenme etkinlikleri içeren zengin bir öğrenme süreci tasarlamasıdır (Wilson, 2010). Bireyin kendi özgün bilişsel yapısını oluşturmaya ve her edindiği yeni bilgi ile yeniden düzenleyerek zihinsel yapısını geliştirmesine ve belleğini zenginleştirmesine katkı sağlar. Öğrenci merkezli bu yaklaşımda öğretme stratejileri, öğretmenlerin inanışlarına göre değil, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenir (Eskici, 2013). Öğreticinin de bu temel bilince sahip olması gerekir. Bu perspektiften bakıldığında öğretmenin temel sorumluluğu, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarına izin veren ve bir rehber ve kılavuzlayıcı olarak hareket ettiği işbirlikli bir problem çözme ortamı oluşturmaktır (Tam ve Munn, 2000). Öğretmenin rolü, problemi sunmak, geniş bir görüş çeşitliliği çerçevesinde öğrenci görüşlerini takdir ederek onlara kendi inşa ve yapılandırma sürecinde destek vermektir (Duffy ve Cunningham, 1996).

Görüldüğü üzere, yapılandırmacılık anlayışının işe koşulmasında öğretmenlerin rol ve sorumluluğu artmıştır. Yukarıda altı çizilen öğelerde de yapılandırmacı görüşün; motivasyonu yüksek, öğrenme ortamlarında istekli, katılımcı, sorgulayan, tartışan ve sosyal bağlamda etkileşimi güçlü öğrenciler hedeflediği anlaşılmaktadır. Bilginin öznelliği ve bireyin biricikliği göz önünde bulundurulduğunda öğrenme sürecinin karmaşık ve çok boyutlu hal alması da kaçınılmaz görünmektedir. Bu boyutluluk ve karışıklık ile öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitliliği, sürecin yönlendiricisi ve tasarımcısı olması beklenen öğretmelerin sorumluluğunu da artırmaktadır.

Çoğu öğretmen, yapılandırmacı anlayışın arayışları ve hedefleri ile hemfikirdir. Dolayısıyla öğretmenler de öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almasını, bağımsız düşünebilmelerini ve sorgulama yapabilmelerini ister. Ancak bazı öğretmenler yapılandırmacı metodolojileri uygulama noktasında zorluk yaşamaktadırlar. Bunun sebebi öğrenci olarak kendi okul anıları, mesleki eğitimleri, derinden bağlı olduğu inançlar ve değer yargıları olarak gösterilebilir (Brooks ve Brooks, 1999).

Her olgunun oldukça ivmeli değiştiği gündelik yaşam akışında eğitimcilerin değişimin farkında olma ve değişimin getirdiği güncel durumlara uyum sağlayabilme çabası içerisinde olmaları gerekmektedir (Borich, 2017). Bu çerçevede

yapılandırmacı anlayışı benimsemiş öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini tasarlarken çoklu materyal kullanımı ve çeşitli yöntem, teknikleri uygulamaya çalışır. Çünkü öğrenenlerin bireysel farklılıklarını kabul eder ve kendilerine özgü öğrenme yollarını harekete geçirebilmeyi amaçlarlar. Bu öğretmenler açık ve net sorularla konuyu derinleştirir; öğrencilerin yapabileceklerinden yüksek hedefler koymazlar. Ayrıca öğrenenlerin derin öğrenmelerini teşvik edici ve geliştirici öğrenme görevleri verirler (Çolak, 2006).

Yukarıda sıralanan bir dizi öğretimsel ilke ve öğrenim sürecinin gereklilikleri göstermektedir ki yapılandırmacı yaklaşım yeni bir buluş değil eğitime temel sağlayan ve daha geniş uygulama koşullarının gelişimini kolaylaştıran sistemsal bir anlayıştır (Glaserfeld, 1995). Aynı zamanda, hızla gelişen ve dönüşen bilgiyle beraber teknolojinin eğitimcilere yüklediği sorumluluğun; katılımcı, sorgulayan, soru sorduran, proje tabanlı, derin öğrenmeyi destekleyen ve ilgi çekici öğrenme görevleri ile öğrencileri öğretim sürecine aktif ve istekli biçimde katabilmek ve öğrenenlerin kendi öğrenme yollarını keşfedebilecekleri, sahip oldukları potansiyeli ortaya çıkaracakları öğrenme ortamlarında çoklu ve alternatifli eğitimsel etkinlikleri tasarlayarak işe koşabilmelerini sağlamak olduğunun altı çizilebilir (Brooks ve Brooks, 1999; Çolak, 2017).

Dolayısıyla yapılandırmacı anlayışın yansıtılabildiği bir öğrenme sürecinden söz edebilmek için çoklu becerilere sahip ve gelişime açık bir öğretmen kimliğine sahip olma gerekliliğinden söz edilebilir. Birçok eğitimci için yapılandırmacı öğretmen olmak bir paradigma değişimi gerektirir ve bildik uygulamaların ve bakış açılarının isteyerek terk edilmesini ve yenilerinin benimsenmesini gerektirir (Brooks ve Brooks, 1999). Böyle bir öğretmen olmanın, yeni uygulamaları dersin akışına eklemekten çok, yeniliği öğrenme sürecine eklemeyerek verimli ve etkili öğretim uygulamalarına dönüştürebilme becerisini göstermekten geçtiği söylenebilir. Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış çerçevesinde böyle bir öğrenme süreci tasarlayarak uygulayabilmeleri, onların yenilikçi öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını bilmeleri ve bildiklerini ders süreçlerine yansıtabilmeleriyle gerçekleşebilir (Kurtde Fidan ve Duman, 2014).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, eğitimin verimliliğinde önemli etkilerinin olduğu (Eskici ve Özen, 2018) ve öğretim etkinliklerinin, öğretmenlerin yeterlikleri ve yeterliklerini kullanabilme durumlarından etkilendiği belirtilmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Bu doğrultuda öğretmenlerin uyguladıkları programlar ile ilgili düşünceleri ve yeterlikleri de önem kazanmaktadır. Çünkü öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki kararları ve seçimleri çeşitli değişkenler tarafından etkilenmektedir ve bu değişkenlerden biri öz-yeterlik inancıdır (Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim sistemindeki etkili konumu göz önünde bulundurulduğunda öğrenme-öğretme süreçlerindeki istenen değişimin sağlanabilmesi için, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi araştırılması gereken önemli bir konu olarak görülmektedir.

2.2 Öz-Yeterlik

2.2.1 Öz-yeterlik İnancı

Eğitim alanında en önemli amaçların; öğrencilerin bilgi, beceri, davranış ve değerlerini geliştirmek (Bada ve Kırpık, 2021) ile öğretmenlerin sahip oldukları yetenekleri bu doğrultuda tam olarak kullanabilmelerini sağlamak (Kurt, 2012) olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin kendi becerilerinin farkında olarak onları öğrenme süreçlerinde kullanabilmeleri de öğretmenin niteliği ile yakından ilişkilidir. Bireylerin farkında olarak becerilerini kullanabilme durumu ilk olarak Bandura'nın (1977) Sosyal bilişsel öğrenme kuramında öz-yeterlik olarak belirtilmiş olup, bireyin yeterliklerini kullanabilme inancı olarak tanımlanmıştır (Candaş ve Özmen, 2020).

Bandura, öğrenme kavramını bilişsel bir süreç içerisinde kazanılan bilgiler bütünü olarak görmekle beraber insanın davranış ve düşüncelerinin sosyal çevreden etkilendiğini belirtmektedir (Senemoğlu, 2020). Sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel kavramlarından biri olan öz- yeterlik; bireylerin öğrenmesi, performansı ve motivasyonunun üzerinde güçlü etkisi olan bir yapı olarak görülmektedir (Kurt, 2012; Arseven, 2016). Bandura (1997), öz yeterlik inancını; "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde

yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlamıştır. Bir başka ifadeyle öz-yeterlik, bireyin karşılaştığı güç durumlar karşısında göstereceği başarı ve farklı durumlar karşısında yaşadığı problemleri çözmek için ortaya koyması gereken eylemleri ne derecede iyi yapabileceğiyle ilgili kendi kapasitesine olan inancı olarak açıklanabilir (Bandura, 1993; Senemoğlu, 2020). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) ise öz-yeterliği ‘kişinin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisi ile ilgili beklentileri’ olarak açıklamıştır. Algılanan öz-yeterlik, insanların belirli kazanımları üretme yeteneklerine olan inançlarıyla ilgilidir (Bandura, 1997). Bununla birlikte öz-yeterlik bireyin yeteneklerinin bir sonucu değil, kişinin yeteneklerini kullanabilmesi ölçüsünde belli bir görevi başarmaya veya belirlenen bir işi düzenlemeye yönelik becerisine duyduğu güven düzeyidir (Bruning, Schaw ve Norby, 2014). Bandura’ya göre başarı sadece bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olmayı değil, aynı zamanda bir becerinin etkin şekilde güvenle kullanımını gerektirir (Berkant ve Ekici, 2007). Bu bağlamda öz yeterlik kavramı, bireyin sahip olduğu becerilerinin göstergesi değil, kişinin becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir sonucudur (Senemoğlu, 2020). Öz-yeterlik ile ilgili temel ilke, kişinin kendini yeterli hissettiği konularda başarılı olma payının yüksek; yeterli olmadığını hissettiği konularda başarılı olma durumunun ise düşük olduğu yönündedir (Arseven, 2016). Haverback ve Parault (2008. akt: Eskici, 2013)’e göre geleceğe yönelik bir yargı olan öz-yeterlik inancı için vurgulanması gereken önemli nokta, yeterliğin gerçek seviyesinden ziyade yeterliğin algı düzeyidir. Çünkü insanlar kendi kapasitelerinin altında veya çok üstünde olan yeterlilik duygusuna sahip olabilirler. Bu duygu itici güç olarak kişinin hayatını yönlendiren seçimlerini, kritik kararlarını ve davranışlarını etkiler. Bu bağlamda insanların kendi yeteneklerini algılama yönleri, onların öz-yeterliklerini ortaya koymakta ve öz-yeterlik algısının kişinin sahip olduğu beceriler ve özellikler kadar önem taşıdığı düşünülmektedir (Eskici ve Özen, 2018). Ayrıca, bireyler öz-yeterlik algıları sayesinde kişisel beceri ve yeteneklerinin sınırlarını deneyimler ve bunun sonucu edindiği kazanımları ne düzeyde yaşamına yansıtılabildiğini fark edebilirler (Schunk, 2012). Dolayısıyla bireylerin öz-yeterliğine ilişkin algıları gerçeği tam olarak yansıtmasa da davranışlarının şekillenmesine ve yaşantılarına yön vermede önemli bir role sahiptir (Bandura, 2001). Öz-yeterlik inancı, bireyin göstereceği performansın gücünü, hedefe yönelik çabasının ölçüsünü, o konuda azmini ve kararlılığını etkileyerek başarısına olumlu veya olumsuz yönde etki

edebilme gücüne sahip önemli bir motivasyon kaynağı olarak görülmektedir (Bandura, 1997).

Bireyin istek duyarak belirlediği hedeflere ulaşması için ne düzeyde çaba göstermesi gerektiği ve süreç içerisinde karşılaşacağı güçlükleri aşmak için neler yapabileceğinin farkına varması öz-yeterlik algısı ile ilişkilidir. Bu doğrultuda kişinin karşılaşacağı zorlukların üstesinden gelebilmesi için belirlediği stratejileri etkili kullanıp kullanamayacağı ve sonucunda başarılı olup olamayacağına yönelik inançları da öz-yeterlik inançlarından beslenir (Pajares ve Schunk, 2001). Bandura, öz-yeterlik algısının; bireyin seçimlerini, güçlükler karşısında göstereceği çaba ve direncin düzeyini ve performansını etkilediğini belirtmiştir. Yapılan araştırmalar da bu görüşü doğrulamakta, bir konuyla ilgili öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin, o yönde başarılı olmak için yoğun çaba içerisine girdiklerini, olumsuz durumlar karşısında kolayca pes etmediklerini, ısrarlı ve sabırlı davrandıklarını göstermektedir (Aşkar ve Umay, 2001). Tüm bu çerçevede sosyal öğrenme kuramının önemli kavramlarından biri olan öz-yeterlik inancı, kişinin ileriye dönük yaptığı planlama çerçevesinde öngördüğü iş, etkinlik ve organizasyonları başarılı şekilde yürütme açısından kendisine dair yargılar bütünü olarak görülebilir.

2.2.2 Öz-yeterlik inancını etkileyen etmenler

Bandura (1977), öz-yeterlik inancının birbiri ile etkileşim halindeki dört kaynaktan beslendiğini öne sürmüştür. Bunlar; bireyin kişisel deneyimleri, başkalarını gözlemleyerek edindiği dolaylı deneyimler, diğer kişilerden aldığı dönüt ve öneriler (sözel ikna) ile bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumdur (Senemoğlu, 2020). Bu kaynaklar aşağıdaki şekilde açıklanabilir:

Doğrudan deneyimler: Bireyin yaptığı başarılı etkinliklerden kazandığı deneyimler olarak kabul edilmektedir. Öz-yeterlik inancının yüksek olması, büyük ölçüde bu deneyimlerle doğru orantılıdır (Bandura, 1995). Bireyin kendi kişisel deneyimleri ya da bir beceriyi kazanmak için yaptıklarından elde ettiklerinin bilgisi (Aşkar ve Umay, 2001) olarak değerlendirilen bu deneyimler, bireyin doğrudan kendisinin başarı elde ettiği yaşantılarından beslendiği için, öz-yeterlik inancının en güçlü kaynağı olarak görülmektedir (Özata, 2007). Bireylerde güçlü bir öz-yeterlik

inancının oluşumu, doğrudan deneyimler yoluyla sağlamlaştır. Kişinin olumlu yaşantılarla güçlenmiş algısı, bireyin ileride yaşayacağı benzer durumlar için de öz yeterlik inancını destekler (Arseven, 2016). Bireyin zor bir görevde çok az yardımla desteklenerek veya çok fazla aksilik yaşamadan hızlı şekilde elde ettiği başarılı deneyimler öz-yeterliği güçlendirir. Aksine, kolay veya önemsiz bir görevde bireyin çevresinden aldığı kapsamlı yardım yoluyla ulaştığı başarı durumunda ise öz-yeterlik azalır. Başarısız performanslar, ileriye dönük eylemlerin sonucunda da başarısızlık beklentisine girilmesine sebep olur (Black, 2015). Diğer yünden, özellikle de hızlı sonuç alma beklentisiyle girilen işlerden elde edilen kolay başarılar süreklilik gösterirse, başarısızlık durumunda öz-yeterlik inancı daha kolay düşer (Bandura, 1995).

Dolaylı yaşantılar: Dolaylı yaşantılar kaynağında kişilerin sosyal çevrelerinde yer alan başkalarını model alma söz konusudur. Kişi model aldığı bireyle kendisinin benzediğini düşünür ve modelin başarılarını kendisinin de elde edebileceği inancı taşır. Kendisi ile benzer özelliklere sahip olan modelin çaba göstererek elde ettiği başarılar, kişinin öz-yeterliğini artırırken; modelin başarısızlıkla sonuçlanan yaşantıları da gözlemleyen bireyde öz-yeterliği olumsuz etkiler (Bandura, 1995). Dolayısıyla, diğer kişilerin başarılı ya da başarısız deneyimleri bireyin aynı etkinliklerde başarılı olup olamayacağına ilişkin yargısını etkiler (Arseven, 2016). Dolaylı yaşantı kaynağı eğitim çerçevesinde ele alındığında; deneyimli öğretmenlerin öğrenme sürecine yönelik başarılı etkinliklerini gözlemleyen daha az deneyimli öğretmenlerin, benzer bir bağlamda başarılı olabileceklerine inandıkları görülür. Aynı şekilde, gözlemlenen bir öğretmen başarısızlığı da, kişi gözlemlediği kişiden daha yetenekli olduğunu hissetmediği sürece, o kişinin benzer bir durumda öğretme becerisine olan güvenini aşındırır (Black, 2015).

Sözel ikna: Bireyin öz-yeterlik inancının çevresinden gelen sözel iletilerle güçlendiği düşünülmektedir. Bireyin bir konuda başarı göstermesi için güdüleyici söylemlerin öz-yeterlik inancını geliştirilebileceğine inanılmaktadır (Bandura, 1995). Bireyin karşılaştığı bir durumla başa çıkabilme yolları ile ilgili aldığı öneriler de sözel ikna kapsamında değerlendirilebilir (Aşkar ve Umay, 2001). Ancak, birey için gerçekçi olmayan teşvikler, gösterilen çabaya rağmen başarısızlıkla sonuçlanacak yaşantılara sebep olabilir. Bu durum bireyde öz-yeterlik inancının zayıflayarak düşüşe

geçmesine yol açar (Arseven, 2016). Sözel ikna yöntemi, davranışları etkileyebilmede kolay ve çabuk uygulanabilir bir yol olduğundan sık kullanılmaktadır (Bandura, 1977). Bu yöntem ulaşılabilir hedefler belirleyerek etkili kullanıldığında, insanların yeteneklerine ilişkin inançlarını güçlendirmelerine katkı sağlar. Olumlu yöndeki cesaretlendirici söylemler öz-yeterliği güçlendirmek için işe yarayabileceği gibi, olumsuz yöndeki söylemlerin de öz yeterlik inançlarını zayıflatacağı söylenebilir. Olumsuz değerlendirmelerin öz-yeterlik inancını zayıflatma gücü, olumlu değerlendirmelerle öz-yeterliğin güçlendirilmesinden daha fazladır (Pajares, 2002). Kendi yeterliliğine ilişkin değerlendirme yapmakta zorlanan kişiler başkalarının değerlendirmelerine daha fazla değer verirler (Usher ve Pajares, 2006) ve ikna edici kelimelerin gücü, ikna edenin güvenilirliğine bağlıdır (Black, 2015). Ayrıca, öğretim performansına ilişkin ayrıntılı geri bildirim, performansın benzer bağlamda kullanımı için sonrasına belirli bilgiler sağlar. Yapıcı ve odaklanmış geri bildirimlerin öz-yeterliği geliştirmesi beklenir (Black, 2015).

Psikolojik (Fiziksel ve duygusal) durum: Bireyin fiziksel ve duygusal durumunun öz-yeterlik inancı üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Bandura, 1995). Bir işe karşı gösterilen duygusal tepkilerin ölçüsü, o işin sonucu ile ilgili beklenen başarı veya başarısızlık hakkında ipucu sağlar. Bir eylemi düşünürken yaşanan duygusal durum, o eylem için kişinin kendisine duyduğu güvenin düzeyini verir (Pajares, 2002). Stresli durumlar karşısında oluşan terleme, kaygı, yorgunluk gibi fizyolojik ve psikolojik durumlar yetersizliğin belirtileri olarak algılanabilir (Bandura, 1977). Bu durum kişilerde başarısız olma düşüncesini tetikler ve korktukları işleri yapmaktan kaçınmasına sebep olur (Pajares, 2002). Öğretim durumlarındaki duygusal uyarılma öğretme yeterliğini artırır veya azaltır. Yüksek düzeyde fizyolojik uyarılma, öğretimi engelleyebilir ve kişinin bilgi ve becerilerine etki edebilir. Bununla birlikte, kalp ve solunum hızı artışı gibi uyarılma yaşayan bazı kişiler, kişiye ve koşullara bağlı olarak uyarılmayı pozitif veya negatif enerji olarak algılayabilir. Sonuç olarak, öğretme için dikkat ve enerji, orta düzeyde uyarılma ile geliştirilebilir (Black, 2015).

Gist ve Mitchell'e göre (1992. akt: Kasapoğlu ve Duban, 2012), öz-yeterlik inancının bu dört kaynağı dikkate alındığında, bireylerin yeteneklerini sorgularken sormaları gereken temel soruların: "Farklı görevler ne gerektirir?", "Birey, başarı ya da başarısızlığının sorumluluğunu ne ölçüde üstlenir?", "Her görev öz-yeterliğe ne

şekilde katkı sağlar?” şeklinde oluşması beklenir. Çünkü bireylerin sahip oldukları bilgi, beceri ve yaşantılar sonucu edindikleri kazanımlar, onların yaptıkları seçimleri ve izledikleri eylem biçimlerini etkiler. Bu durum bireylerin nasıl davranış sergileyeceklerinin de göstergesi olarak görülebilir. Ayrıca, bireylerin yaşantı yoluyla edindikleri ile yetenekleri, davranışlarının şekillenmesinin ve bulunduğu eylem içerisinde ne düzeyde çaba göstereceğinin de güçlü bir yordayıcısıdır (Pajares, 1996). Dolayısıyla öz-yeterlik inancının, bireyin yapacağı etkinliklerin seçimini, güçlükler karşısındaki azmini, çabalarının düzeyini ve performansını etkilediği söylenebilir.

Öz-yeterlik inançları, insanların bir etkinlik için ne kadar çaba harcayacaklarını, engellerle karşılaştıklarında ne kadar sebat edeceklerini ve olumsuz durumlar karşısında ne kadar dirençli olacaklarını belirlemeye yardımcı olur (Pajares, 1996). Bandura’ya (1997) göre öz-yeterlik inancı yüksek olan insanlar yeni durumlar karşısında yaşadıkları güçlüklerden kaçmazlar ve başladıkları işi tamamlama ve devam ettirme noktasında oldukça kararlı davranmaktadırlar. Düşük öz-yeterlik inançlarına sahip bireyler ise belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü öz-yeterlik inancına sahip olan bireylere göre daha gergin, stresli ve olumsuz duygular içerisindeyler. Pajares (1997. akt: Eskici, 2013), düşük öz-yeterlik algısına sahip bireylerin aslında başarabilecekleri görevlerde ve çözebilecekleri problemlerde bile güvensiz davranışlar sergilediklerini, kaygı ve stres düzeylerinin kısa sürede yükseldiğini belirtmektedir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireylerin ise daha fazla çaba ve gayret gösterdiklerini, zor görev ve aktivitelere girmekten çekinmeyip, daha kararlı ve sabırlı olduklarını söylemektedir. Aynı zamanda, öz-yeterlik algısı düşük bireylerin, olumsuz sonuçlanan eylemleri sonucunda öz-yeterlik algılarının daha da düştüğünü ve bu durumun diğer başarısız sonuçların nedeni olarak görüldüğünü vurgulamaktadır.

2.2.3 Öğretmen öz-yeterlik inancı

Eğitim sürecinde her öğretmenin hedefi belirlenen programdaki kazanımlara ulaşmaya çalışmaktır. Ancak bu hedeflere ulaşırken öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler ile öğrenme sürecinin tasarımı, öğretmenin eğitime yönelik bilgi, beceri, inanç ve tutumları ile şekillenir. Dolayısıyla öğretmenin eğitime olan bakış açısı,

eğitimin niteliğini belirleyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Balci ve Küçüköğlu, 2019). Öğretmenlerin almış olduğu mesleki eğitimin ve yeterliklerinin yanında, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine dair inançlarının da gelişmiş olması gerekir (Kasapoğlu ve Duban, 2012). Çünkü kişi belli bir görevle ilgili, sahip olduğu bilgi, beceri ve yetkinliğin düzeyi yeterli olsa bile, bu durumun farkında olmayabilir veya becerileri ve yeteneklerine dair şüphe duyabilir. Bu durum, kişinin göreve ilişkin davranışa yönelmesini engelleyebilir. Dolayısıyla kişi belli bir görevi yerine getirmek için gerekli bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olduğuna inanmalıdır ve o görevle ilgili yeterli öz-yeterlik inancına sahip olmalıdır ki kendisine öğretilen becerileri kullanmaya çekinmesin (Kotaman, 2008). Bu bağlamda öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinin planlayıcısı ve yürütücüsü olduğu göz önünde bulundurulduğunda; başarılı ve etkili bir öğretimin gerçekleşmesinde öğretmen öz-yeterlik inancının temel etkenlerden biri olduğu düşünülmektedir (Tepe, 2011).

Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yeterli hissetme durumları ‘‘öz-yeterlik inançları’’ ya da ‘‘öz-yeterlik algıları’’ kavramları ile ifade edilmektedir (Arseven, Moroğlu ve Aldıg, 2015). Ashton (1984) öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını, ‘‘öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları’’ olarak açıklar. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998) ise öz yeterlik inancını, ‘ belirli bir bağlamda hedeflenen bir öğretim görevini başarıyla yerine getirmek için gereken eylemleri düzenleme ve yürütme yeteneği’’ olarak ifade etmektedirler. Öğretmenlerin belli bir durum karşısında öğretim durumlarını kullanabilme düzeylerine ilişkin bireysel inançları (Gavora, 2011) olarak da tanımlanan öğretmen öz-yeterlik inancı; öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeye teşvik etme yeteneklerine olan güvenleri (Hoy, 2000), motivasyonu düşük ve zor öğrencilerin bile öğrenmelerini etkileyebileceklerine olan inançları (Tschannen–Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) olarak belirtilmektedir. Başka bir tanımla, öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini başarılı bir şekilde sağlamak için gerekli davranışları öğrenme süreçlerine yansıtabileceklerine ilişkin inanışlarıdır (Atıcı, 2000. akt: Özata, 2007).

Gibson ve Dembo’nun (1984. akt: Kurt, 2012) araştırması, öğretmen öz-yeterliği konusunda ilk ve en önemli çalışmalar arasında yer almaktadır. Bu araştırmanın

bulguları, öğretmen yeterliğinin öğretmenin eğitimi, bireysel özellikleri, sosyal katılımı ile öğrenme ortamındaki diğer (veli-öğretmen-okul paydaşları) ögelerle ilişkili olduğunu ortaya çıkararak öğretmen yeterlik inancının gelişiminin çok boyutlu ve çeşitli etkenlere bağlı olduğunu göstermiştir Öğretmen öz-yeterliğinin; öğrenci başarısı (Gibson ve Dembo, 1984; Allinder, 1995), öğrenme sürecine yönelik plan yapma ve öğretme isteği (Allinder, 1994; Çolak ve Yabaş, 2017) ile eğitim alanındaki yeni uygulamaların öğrenme sürecine etkisi (Guskey, 1988; Aşkar ve Umay, 2001; Hoy ve Spero, 2005) gibi değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar, öğretmen öz-yeterliğinin eğitimle ilgili birçok değişkenle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamanın bir yolu olarak da görülen öğretmen öz-yeterlik inancının, öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli rol oynayacağı bildirilmektedir (Berkant ve Ekici, 2007). Öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin yeni fikirlere açık, yeni yöntem ve teknikleri uygulamada daha istekli olduğu (Guskey, 1988), öğrencilerin motivasyonu için daha çok çaba harcadığı ve akademik gelişimine daha çok zaman ayırdığı (Bandura, 1997) belirtilmektedir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenler; öğrencilerinin öğrenebilmesi için daha fazla uğraş verir, hedeflerine ulaşmaları için onlara destek olur ve yöneldikleri işlerde başarılı olacaklarına dair güdüleyici davranışlarda bulunur (Bandura, 1995). Öğrencilerine kendi deneyimleri doğrultusunda rehberlik ederek öğrenmenin kontrolünü ve sorumluluğunu alabilmeleri için öğrencilerini geliştirir (Pajares, 1997). Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin; etkili yöntem, teknik ve materyal seçimi ile yenilikçi bir eğitim anlayışının oluşturulmasında ve öğrenme ortamında olası sorunlara daha yaratıcı çözümler üreterek uygulamaya koyma noktasında daha başarılı olmaları beklenir (Kılınç ve Uygun, 2015).

Diğer yandan düşük öz-yeterlik düzeyindeki öğretmenler; öğretime daha az zaman harcamakta, öğrencileri güdülemeye çalışmamakta ve zorlukla karşılaşan öğrencilerin çözüm yolları bulmaları için uğraş verme yerine otoriter tutum sergilemeyi tercih etmektedirler. Bu öğretmenlerin mesleğe ve öğretime bağlılıkları da zayıftır (Palmer, 2006. akt: Bümen ve Ercan-Özaydın, 2013). Sınıf içerisinde öğretmen kontrolünü benimseyerek, katı tutum eşliğinde olumsuz yaptırımların

olduğu, öğrenenlerin gözetim altında tutulup, esnek davranamadığı bir öğrenme sürecine yönelmekte ve öğrencilerinin gelişimini engellemektedirler (Pajares, 1997).

Bu bağlamda Temiz ve Topçu (2013), öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyine göre sınıf içi öğretim sürecindeki öğrenme etkinlikleri ile ilgili yenilikleri uygulamada önemli farklılıklar gösterdiklerini belirtmektedir. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin yeni öğretim stratejilerini uygulamada daha açık fikirli ve cesaretli olmakla birlikte öğrencilerle geliştirdikleri iletişimin sağladığı güvenle kendilerinden daha emin olduklarını; düşük öz-yeterlik düzeyindeki öğretmenlerin ise bu noktada zorluk yaşayabileceklerini ifade etmektedirler (Bümen ve Ercan Özaydın, 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin öz-yeterlik algısının öğrencilerin sınıf içi olumlu davranışlarının ve derse karşı tutumlarının değişip gelişmesine ve öğrenci başarısının artmasına katkısı sağladığı vurgulanabilir. Öğrenme-öğretme süreçlerinin yeni yöntem ve tekniklerle, sınıfa hatta öğrenciye özgü biçimde zenginleştirilerek başarılı şekilde uygulanmasında öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin önemli rol oynadığının altı çizilebilir.

Hoy ve Woolfolk (1993), öğretmen öz-yeterliğinin döngüsel seyir izleyen bir yapıya sahip olmasını güçlendirici bir etmen olarak görür. Diğer bir deyimle, güçlü bir öz-yeterlik inancı kişiyi daha çok emek vermeye ve sabır göstermeye sevk eder, bu durum daha iyi performansla neden olur ve daha iyi performans da öz-yeterliği artırır. Tersini düşünülüğünde de düşük öz-yeterlik düzeyindeki öğretmenler kolay vazgeçen, gayret etmeyen ve güçlükler karşısında direnç eşiklerinin düşük olması özellikleriyle ön plana çıkar, bu durum öğrenme açısından niteliksiz sonuçlara yol açar, böylece öz-yeterlik de düşer. Bu süreç zamanla; öğretme, yeni yöntem ve teknikleri uygulama, sınıf yönetimi ve mesleğe karşı tutum gibi belli öğretmen davranışlarına etki edebilecek bir durağanlığa ulaşır (Bümen ve Ercan Özaydın, 2013). öğretmenlerin sürecin yönlendiricisi ve uygulayıcıları olarak kendi yetkinlik ve yeterliklerinin farkında olma, bu farkındalıktan hareketle gelişimlerini ihtiyaçları doğrultusunda devam ettirme yükümlülükleri olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının yeni yaklaşımları öğrenme ortamına taşıma konusundaki etkisine işaret eden çalışmalar da düşünüldüğünde öğrenme süreçlerinin etkililiğinde öğretmen öz-yeterliğinin önemli bir değişken olduğu görülmektedir.

2.2.4 Öğretmen öz-yeterliğinin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi

Okullar, nitelikli öğrenme-öğretme süreçlerinin sağlanmasında işbirliği içerisinde işleyişi olan ortamlar olarak görülebilir. Bu ortamlarda tüm değişken ve paydaşları göz önünde tutarak, belirlenen hedeflere ulaşmak için en verimli şekilde işleyişi sürdürebilmek önemlidir. Bu işleyişin etkili çarklarından biri öğretmenlerdir ve öğretmenlerin yapabileceklerine inandıkları ile yaptıkları arasındaki farkın, nelerden kaynaklandığının açıklanması önemli bir amaçtır (Kurt, 2012). Öz-yeterlik kavramı, bireyin belirli bir bağlama özgü kendi yeterliklerine duyduğu inanç olarak düşünülebilir. Bu bağlamda, bireyin yeteneklerini ve eksik yönlerini algılamasının kendi gelişimine ilişkin yol gösterici özelliği düşünüldüğünde, eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin mesleki anlamda eksik yönlerini belirleyebilmesi ve etkili yönlerini de eğitim uygulamalarına yansıtabilmesi beklenir. Bu açıdan ele alındığında, öğrenme-öğretme sürecini başarılı bir şekilde yürütmek için gerekli eylemleri işe koşabilme durumları ile ihtiyaç duyduğu etkinlikleri düzenleyerek uygulama becerilerine olan inançlarının önemi, öğretmen öz-yeterliğinin altını çizmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde; öğretmen öz-yeterlik inançlarının eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonu ve öz-yeterlik inançları gibi öğrenme çıktıları (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) ile sınıf içi öğretmenlik uygulamaları gibi (Bümen ve Ercan Özaydın, 2013) çeşitli değişkenlere etki ettiği belirtilmektedir. Pajares (1996) de öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, sınıf içi öğrenme-öğretme etkinliklerinin güçlü bir yordayıcısı olduğuna işaret etmektedir. Yine, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmenlerin öz-yeterliklerinin, onların öğretim sürecinde gösterdikleri çaba ile öğretme konusundaki hedeflerini ve kararlılıklarını etkilediğini belirtmektedir.

Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı sağlayan bir öğretim ortamı oluşturmada etkilidir (Bandura, 1995). Öğrenme ortamını düzenleme becerisine göre öğrenme çıktılarının şekillenmesinde rol oynayan öğretmenlerin gerek öğretimsel etkinlikleri uygularken gerekse öğrencileri öğrenme ortamında aktif hale getirmeye çalışırken öngöremeyecekleri bir dizi problemle karşılaşmaları muhtemeldir. Pajares (1996) de, öğretmenlerin bir etkinliğe ne kadar çaba

harcayacaklarının ve bir problem karşısında ne kadar direnç göstereceklerinin öz-yeterlik inançlarının gücüne bağlı olduğunu öne sürmektedir. Yeterlik inançları, işler yolunda gitmediğinde öğretmenlerin sebat etmelerini ve aksilikler karşısında dayanıklılıklarını etkiler (Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Ross (1995) da başarılı olacaklarını öngören öğretmenlerin, kendileri ve öğrencileri için daha zorlayıcı hedefler belirlediklerini, öğretimin sonuçlarının sorumluluğunu üstlendiklerini ve engellerin üstesinden gelebildiklerini vurgulamıştır. Güçlü yeterlik duygusuna sahip öğretmenler, daha yüksek düzeyde planlama, organizasyon ve motivasyonlu çalışma eğilimindedirler (Allinder, 1994). Ayrıca, öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler; öğretim süreçlerinde, sınıf yönetimi tekniklerine daha fazla güvenirlir. Öğrenme sürecindeki yönlendirmelerinde daha hümanisttirler ve sınıfı kontrol etmek için otoriteye daha az bağımlıdır (Ross, 1995). Bu durum öz-yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin olumlu sınıf içi davranışlar geliştirebildiklerini, öğrenmeye dönük öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişim ağlarını etkili biçimde kurabildiklerini, kendi gelişimlerini önemsediklerini dolayısıyla yenilikçi öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaktan çekinmediklerini düşündürmektedir. Dolayısıyla yüksek öğretmen öz-yeterliliğinin sınıf yönetimi, öğretimi ve öğrenmeyi olumlu etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin yeterlik algıları, öğrettikleri konuya, içeriğe veya belirli ortamlardaki öğrencilere göre değişir. Örneğin, başarılı bir fizik öğretmeni, bir ilköğretim fen dersini öğretirken kendini yetersiz hissedebilir. Kırsal kesimdeki bir ortaokulda kendine güvenen bir öğretmen, büyükşehirdeki bir ortaokulda öğretim kaygısı hissedebilir (Black, 2015). Hangi bağlamda olursa olsun, öğretmenlerin başarılı öğretim uygulamaları ile öğrencilerin bilişsel gelişimleri ve akademik başarılarını artırmaları hem öğretmenin hem de öğrencilerin öğrenme sürecine güdülenmesini sağlar. Çünkü belli bir zorlukla uğraşırken başarı ile sonuçlanan doğrudan deneyimlerin en güçlü etkiyi yarattığı (Bümen ve Ercan Özaydın, 2013) düşünüldüğünde, başarı ile sonuçlanan yaşantı ve etkinliklerin, sonraki performanslar için heveslendirici ve tetikleyici olması beklenir. Diğer bir deyişle, herhangi bir konuda başarıya ulaşılmasının, sonrasında da başarılı bir şekilde sonuca gidebilmeye katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, kişinin kendi yeteneğine ilişkin geliştirmiş olduğu inanç, onun neleri yapabileceğini belirlemesinde etkili olmaktadır. Bu durum, aynı

düzye birikim ve beceriye sahip öğretmenlerin farklı düzeylerde performans göstermelerinin nedenini açıklamada yardım edebilir (Kurt, 2012).

Bu doğrultuda mesleki anlamda yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, öğrencileri öğrenme ortamında aktif öğrenenler olarak katılımlarını sağlama, derse ilgilerini çekme ve akademik performanslarını geliştirmelerine olanak sağlama noktasında daha gayretli olduğu, dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecini başarılı iş ve uygulamalarla daha verimli duruma getirebileceği beklenebilir. Böylelikle başarı duygusunu yaşayan, başardıkça öğrenmeye ilgisi artan ve öğrenmenin sorumluluğunu üstlenerek kendi gelişiminin devamlılığını sağlama bilincinde olan öğrenenlerin sayısı artabilir. Kotaman (2008)' da bir konu ile ilgili öğrencinin öz-yeterliliğini arttırmak için yapılabilecek en etkili şeyin öğrencinin o konuda başarıyı tatmasını sağlamak olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecinde öz- yeterlik inancı gelişmiş olan öğretmenlerin öğrencilerinin de öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inancının fazla olacağı ifade edilmektedir (Özenoğlu Kiremit, 2006). Bu çerçevede öğretmen öz-yeterliğinin öğrenme sürecindeki yeri ve öneminden söz edilirken öz-yeterlik kavramının eğitim alanında birçok değişkenle olduğu gibi öğrenci öz-yeterliği ile olan ilişkisinin de öğrenme sürecindeki yeri incelenmeye değerdir.

Yeterlik düzeyleri daha yüksek öğretmenler, düşük yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına daha yakından ilgi gösterdikleri için öğrenci başarısı sağlamada daha başarılı olabilirler (Ross, 1995). Öğrenme süreci, sınıf iklimi ve öğrenci profiline göre etkili şekilde tasarlanıp ilgili konuya özgü gereksinim duyulan öğretim yöntem ve teknikleri de öğrenci düzeyine uygun şekilde işe koşulabildiğinde; öğretmenin etkili bir öğrenme-öğretme süreci yürütebilmesi beklenebilir.

Özellikle yeni bir konu anlatılırken konunun girişi, konunun ilerleyen kısımlarındaki zorluklara daha fazla zaman ayırmak için hızlı geçilmemelidir. Çünkü öğrencilerin konunun başlangıç aşamasında başarılı deneyimleri edinme olasılığı ileriki aşamalara göre daha yüksektir. Başarılı deneyimleri erken edinen öğrencilerin o konuyla ilgili öz-yeterlik düzeyi artacaktır. Ayrıca, öğrencilere doğru ve zamanında geribildirim sağlamak ile öğrenme-öğretme etkinliklerinde akran modelleri kullanmak da öğrenenlerin öz-yeterliğini destekler. Bu modelleri kullanırken; sürekli başarılı

öğrencilerin yanı sıra, gayret göstererek başarılı olan öğrencilerin de model olarak seçilmesi daha etkili olur. Tüm bunların yanında, öğretmenlerin öğrencilere bir konuya yönelik yetkinlik ve becerinin geliştirilebilir ve kontrol edilebilir şeyler olduklarını vurgulamalıdır (Kotaman, 2008). Yani öğrencinin gayret etmesi, kendi öğrenme yollarına uygun ve verimli stratejileri kullanabilmesi halinde başarılı olacağına, daha etkili öğrenebileceğine inanması gerekir.

Ross (1994, 1998) öğretmen yeterliği üzerine yapılan 88 araştırmayı incelemiş ve öğretmenlerin yeterlik duygusunun öğrenci başarısını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Ross, öğretmenlerin yeterlik duygusu ile öğretmen davranışları arasındaki potansiyel bağlantıları aşağıdaki şekilde ortaya çıkarmıştır. Daha yüksek yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin;

- (1) Öğrenme-öğretim süreçlerinde yeni yaklaşım ve stratejileri kullanma eğilimlerinin daha yüksek olduğunu,
- (2) Sınıf yönetiminde öğrenciyi kontrol altında tutma yerine, öğrenciye esnek davranabileceği alan tanıyan teknikleri kullandıklarını,
- (3) Başarı düzeyi düşük olan öğrencilere özel destek sağladıklarını,
- (4) Öğrencilerin kendi öğrenme yollarını (akademik becerilerini) keşfetmelerini desteklediklerini,
- (5) Ulaşılabilir hedefler belirlediklerini,
- (6) Öğrencilerin başarısızlıkları karşısında pes etmeyip, başarı sağlama noktasında ısrarcı olduklarını belirtmiştir (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005, s. 345).

Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki açıdan görevlerinin gereğini yerine getirebilmeleri konusundaki öz-yeterlik inançlarının; benimsedikleri sınıf yönetimi anlayışları ile tercih ettikleri yöntem ve teknikleri, öğrencilerin derse karşı güdülenmeleri ve başarı durumları ile öğretim için ayrılan zaman ve öğrencilerin başarı düzeylerini artırma adına gösterilen çabanın düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının güçlenmesinin

doğrudan öğretmennin eğitimsel uygulamalarının kalitesini yükselmesi ile ilgili olduğu, ayrıca öğretmenin mesleğini daha motivasyonlu ve etkili şekilde yerine getirebilmesine fırsat vereceği belirtilebilir (Kurt,2012). Bu durum, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal hedeflere ulaşmasının öğretmen yeterliğini güçlendirerek artırılabilceğini de göstermektedir (Ross, 1995).

Özetle eğitim-öğretim uygulamalarında birçok değişkenin iç içe, girişik ve karmaşık şekilde işlerliği söz konusudur. Bu değişkenlerin çarkın dışlileri gibi birbirleri ile uyumlu ve etkili işlemesi, eğitim uygulamalarına yön veren ve uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin, etkili öğrenme süreçlerini tasarlayarak uygulayabilmesine bağlı olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin, eğitim programlarının öncül amacı olan öğrenci öğrenmelerini ve öğrencilerin bütüncül (bilişsel, duygusal vb.) gelişimini en üst düzeye çıkarma noktasında üstlendikleri rol kritiktir. Nasıl ki öz-yeterlik inancı; bilgi, beceri ve tutum gibi diğer değişkenlere aracılık ederek ve onları ilişkilendirerek bu değişkenlerin etkin şekilde bir arada işlemelerini sağlamaktadır (Pajares ve Miller, 1994), öğretmenlerin de eğitim alanındaki uygun materyal, yöntem, teknik ve öğrenme ortamı gibi birçok değişkeni uyumlu şekilde düzenleyerek öğrenme sürecine etkili şekilde yansıtabilmesi beklenir. Bu durum öz-yeterlik kavramı ile öğretmen kavramının gördüğü işlev açısından benzeştiğini ve öğretmenlerin de bir çeşit ‘öğrenme ortamı katalizörü’ olarak rol üstlendiğini düşündürmektedir.

Diğer yandan öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrenci aktifliğinin öğrenme sürecini yine beraber şekillendirerek öğrenmenin sorumluluğunu yine birlikte üstlendikleri bir kolektifliği gerektirir. Bandura (1986, akt. Kotaman, 2008) da “Eğer öz-yeterlilik düşüncesi her zaman insanların rutin olarak yapabildiklerini yansıtsaydı, insanların çok nadir başarısız olacaklarını, fakat yine aynı nedenden dolayı, kendilerini geliştirmek için harcamaları gereken fazladan çabayı harcamayacaklarını” belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmen öz-yeterliğinin sadece öğretmen performansını etkilemediğini aynı zamanda öğrenci performansını ve öğrencinin öğrenme çıktılarını da etkilediğini söylemek yerinde olacaktır. Dolayısıyla öğretmen öz-yeterlik inançlarının öğrenme süreçlerinin etkili uygulamalarla, yeni yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesi hedefine ve öğrencilerin akademik başarılarının yanında öğrendiklerini hayata dönük ve uygulanabilir çerçeve sunmasına katkı

sağlaması beklenebilir. Sonuç olarak, öğretmenin etkililiğinde ve başarılı bir öğrenme sürecinin oluşmasında öğretmen öz-yeterliğinin önemli kavramlardan biri olduğu söylenebilir.

Yukarıda değinilen özelliklerden hareketle, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının eğitimsel uygulamaları öğrenme ortamlarına yansıtmada etkili olacağı sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek olmasının öğrenci öğrenmelerini ve eğitim sürecini olumlu yönde etkileyeceği belirtilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin uygulayıcıları oldukları programların günümüzde yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde temellendiği düşünüldüğünde, yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının da bu bağlamda önemi ortaya çıkmaktadır.

2.3 İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin yapılandırmacı öğretime yönelik öz-yeterlik algılarını ele alan yurt içindeki ve yurt dışındaki çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ulusal alan yazında yapılandırmacı yaklaşım ve öz-yeterliği ayrı ayrı ele alan pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu bölümde ele alınan araştırmalar yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz-yeterliği ele alan araştırmalar ile sınırlandırılarak aşağıda sunulmuştur.

Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu (2009) tarafından yapılan "Öğretmen Adayları İçin Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği" isimli çalışmada; öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki 10 üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan 600 öğretmen adayı ile ölçeğin ön uygulamaları yürütülmüş ve 465 öğretmen adayından elde edilen veriler ile analiz çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda, ölçeğin bu alanda yapılacak olan çalışmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenli bir ölçek olduğu ispatlanmıştır.

Özenç (2009), “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini kendi algılarına göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 281 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karadağ (2007) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin, kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli gördükleri ve sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşmadığı ancak, yaş, lisansüstü eğitim durumu, görev yaptığı yerin sosyo-ekonomik durumu ve mezun olduğu okul türü değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Konuyla ilgili bir başka çalışma, Kasapoğlu ve Duban (2012) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarını Yordayan Bir Faktör Olarak Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Tutumları (Afyonkarahisar İli Örneği)” isimli araştırmadır. Çalışmada, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançları arasında ilişki olup olmadığını ve yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarını yordama gücünü belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, Sınıf Öğretmenliği programında okumakta olan 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 228 öğrenciden Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği (Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, 2009) ve Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği (Evrekli, Şaşmaz-Ören, ve İnel, 2010) ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının olumlu ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu; sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarını anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur.

Koç (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile yapılandırımcı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin kıdem, yaş, mezun oldukları okul ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ve yapılandırımcı öğrenme ortamı oluşturma becerileri ile öz-yeterlik algıları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan 125 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma verileri Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından oluşturulan ve Türkçeye uyarlaması Fer ve Cırık (2006) tarafından yapılmış olan “Yapılandırımcı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ve orijinal formu Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş, Türkçe’ye Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanmış olan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları yaşa ve mezun oldukları okula göre farklılık göstermezken, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile yapılandırımcı öğrenme ortamı oluşturma becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Eskici (2013) “İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırımcı Yaklaşımına İlişkin Öz-Yeterlik Algıları ile Tutumları” isimli doktora çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırımcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik algılarını, tutumlarını ve algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın ilk kısmında ölçek uyarlama çalışması yer almaktadır. 273 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşan bir çalışma grubu üzerinde "Yapılandırımcı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Yapılandırımcı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Tutum Ölçeği" temel alınarak ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Araştırmacı, her iki ölçeğin de yapı geçerliği ve güvenilirliğinin belirlenmesine yönelik bulgulardan yola çıkarak tüm öğretmenler üzerinde uygulanabileceğini belirtmiştir. Aynı çalışmanın ikinci kısmında ise geliştirilen ölçekler, Kırklareli ilinde 2011-2012 eğitim öğretim yılında görev yapan farklı branşlardaki 609 ilköğretim öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırımcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yapılandırımcı yaklaşımı uygulama noktasında kendilerini en yeterli gördükleri ölçek boyutu “öğrenciyi aktifleştirme” iken, en az yeterli olduklarını düşündükleri boyut ise

“alternatif değerlendirme” olarak tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik algılarının cinsiyet, branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; ancak mesleki kıdem, görev yaptıkları yerleşim birimi ve yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz-yeterlik algıları ile tutumları arasında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Kaya (2013), “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa Yönelik Tutumları ve Yapılandırmacılığı Uygulamaya İlişkin Öz-Yeterlik İnançları (Afyonkarahisar İli Örneği)” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında, öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlilik inancını ve tutumlarını cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim birimi, okutulmakta olunan sınıf, lisans mezuniyet alanı ve kıdem değişkenleri açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği” ve Evrekli, Şaşmaz-Ören ve İnel (2010) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın örneklemini, 55 okulda görev yapan 306 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu yaklaşıma yönelik hem öz-yeterlik inançlarının hem de tutumlarının cinsiyet, okutulmakta olunan sınıf, lisans mezuniyet alanı ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği, yalnızca okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkeninin anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür.

Çayak (2014), “İlkokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Tutumları İle Öz-yeterlikleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında, toplam 230 ilkokul öğretmeninden oluşan bir örneklem üzerinde çalışmıştır. Araştırmanın verileri Eskici ve Özen (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik

inançlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarıyla tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Aykan (2014), “Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini ve bunu etkileyen etmenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma örnekleme alınan 407 ortaokul öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri, Karadağ (2007) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin yaşlarına, mesleki kıdemlerine, lisansüstü öğrenim durumlarına ve görev yaptıkları okulun sahip olduğu imkanlara göre farklılaştığı; cinsiyetlerine, branşlarına, medeni durumlarına, mezun oldukları okul türüne ve formasyon alma durumlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Alkın-Şahin, Aydın-Şengül ve Tunca (2016), tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmada, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi 286 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verileri Evrekli, Şaşmaz-Ören ve İnel (2010) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği” ile elde edilmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançları orta düzeyin üstünde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken, öğrenim görülen program değişkenine göre ise bazı alt faktörlerde anlamlı farklılık görülmüştür. Araştırmanın diğer değişkenleri olan “akademik başarı ortalamasına” ve “öğretim üyelerinin rol model olma durumuna ilişkin görüşlerine” göre öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançları anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Çolak ve Yabaş (2017), “Öğretmen Adaylarının Ders Planlarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Açısından İncelenmesi” isimli çalışmalarında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı ders planı hazırlama becerilerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Karma araştırma deseni ile tasarlanan çalışmada, araştırmanın çalışma grubunu, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programı’na kayıtlı olan 124 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada “Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” (Eskici ve Özen, 2013) ile araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Ders Planı Puanlama Anahtarı” (YDPA) kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edildiği ilk çalışma sonrası, bu grup içinden seçilen üst ve alt öz-yeterlik düzeyinden beşer öğrencinin hazırladığı ders planları incelenerek nitel verilerin elde edildiği ikinci bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında, öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı yansıtabilen ders planı yapma konusunda daha başarılı oldukları ve daha nitelikli ders planları hazırladıkları görülmüştür.

Ocak, Ocak ve Kalender (2017), tarafından yürütülen “Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmanın amacı, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin ve öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının öz-yeterlik algılarını ne derecede yordadığının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemi, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde görev yapan 357 ilköğretim ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” (Diken, 2005) ve “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” (Aypay, 2011) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları orta seviyede bulunmuş ve öğretmenlerin eğitim durumları ile öz-yeterlik algılarının öğretme-öğrenme yaklaşımları üzerinde ortak etkisinin olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve eğitim seviyeleri arttıkça yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını benimsediğini, dış faktörlerden

kaynaklı öz-yeterlik algısı artıkça geleneksel öğretme-öğrenme anlayışını benimsediği belirtilmiştir.

Çınar (2019), “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihleri ve Yapılandırmacılığı Uygulama Öz-Yeterlik İnançları arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına yönelik geliştirdikleri öz-yeterlik inançları ile öğrenme-öğretme sürecinde tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, örnekleme seçilen 303 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler, Üredi (2006) tarafından Türk dili ve kültürüne uyarlanan “Öğretim Stili Ölçeği” ve Eskici ve Özen (2013) tarafından uyarlanan “Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının yaş, hizmet yılı, görev yapılan okul türü ve görev yapılan yerleşim birimi anlamlı farklılık göstermezken, cinsiyet ve mezun olduğu eğitim kurumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretim stili tercihleri arasında orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yurt içinde yapılandırmacılık uygulamalarına ilişkin öğretmen öz-yeterlik algılarını konu alan çalışmalar incelendiğinde, doğrudan yapılandırmacılığı uygulamaya yönelik öz-yeterlik algısını inceleyen çalışmalar olduğu gibi, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını yapılandırmacılığa yönelik tutumları ya da öğrenme-öğretme anlayışları ile ilişkisi açısından ele alan araştırmalar da bulunmaktadır. Araştırmalarda örneklemin öğretmenler ya da öğretmen adaylarından oluştuğu ve farklı branşlarda öğretmen/öğretmen adaylarının çalışmalara dahil edildiği görülmektedir. İlgili konu hem yüksek lisans ve doktora tezlerinde hem de makalelerde ele alınmış ve farklı araştırma modelleri bağlamında incelenmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin yapılandırmacılığa yönelik öz-yeterlik inançlarının, alan yazında yoğunlukla çalışılan ve farklı bağlamlarda incelenen bir konu olduğu söylenebilir.

2.3.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Konuyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar, öğretmen öz-yeterliği ile öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımları uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar olarak ön plana çıkmaktadır ve ulusal çalışmalardan çok daha önce başlamıştır. Araştırmaların günümüzde farklı değişkenleri de ele alarak hem tez hem de makale çalışmaları ile devam ettiği görülmektedir. Öne çıkan araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Guskey (1998) tarafından yürütülen "Öğretmenlerin tam öğrenmeye yönelik akademik benlik algıları, öz-yeterlikleri ve tutumları" isimli makalede öğretmen algıları ile yeni öğretim uygulamalarının uygulanmasına yönelik öğretmen tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Veriler, öğrenme-öğretme stratejileri üzerine bir günlük öğretmen geliştirme programına katılan 120 kişilik ilk ve ortaokul öğretmenlerinden oluşan bir gruptan, eğitimin hemen ardından uygulanan ölçekten elde edilen veriler ile toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin öz-yeterliğinin, önerilen uygulamaların önemine yönelik tutumları ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin genel olarak öğretim etkililiği ile ilişkili öz-yeterlik algıları ile öğretimsel yeniliğin uygulanmasına yönelik tutumları arasında oldukça güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Plourde ve Alawiye (2003) tarafından yapılan "Yapılandırmacılık ve ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylığı: Bilgiden uygulamaya" isimli çalışma 90 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada öğretmen adaylarının yapılandırmacılık konusundaki bilgileri ile yapılandırmacılığı uygulama konusundaki inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda yapılandırmacı bilgi ve uygulamaya yönelik inançları arasındaki veriler için korelasyon katsayısı .76 ($r = .76$) gibi yüksek bir pozitif ilişki göstermiştir. Araştırmacılar bu sonucun, daha bilgili öğretmen adaylarının sınıfta yapılandırmacı ilkeleri uygulayabilmelerinin daha olası olduğu şeklinde yorumlamışlardır.

Saunders (2009) tarafından yürütülen "Science Teachers' Perceptions of Implementing Constructivist Principles into Instruction" isimli çalışma bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışmanın temel amacı, yapılandırmacı ilkeleri benimseyen fen

bilimleri öğretmenlerinin Ulusal Fen Eğitimi Standartlarını desteklemek üzere yapılandırmacı ilkelerin öğretimde uygulanmasına ilişkin inanç ve algılarındaki farklılıkları incelemektir. Örneklem, Ulusal Fen Öğretmenleri Derneği üyesi olan ve eğitimlerinde Ulusal Fen Eğitimi Standartlarını kullanan öğretmenler içinden seçilen 115 öğretmeni içermektedir. Veriler araştırmacılar tarafından yapılandırmacı ilkelerin etkisi ve uygulanmasına ilişkin katılımcıların algılarını belirlemek üzere oluşturulan iki anket ile toplanılmıştır. Anket sonuçlarına göre katılımcıların 77'si yapılandırmacılığı sınıflarında uygulayan öğretmenler olarak belirlenmiştir. Veriler, yapılandırmacı uygulamaları uygulayan ve uygulamayan öğretmenler arasında inanç ve algıları açısından önemli bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Yapılandırmacılığa ilişkin bilimsel bilgi puan ortalamaları veya yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin puanları açısından yapılandırmacılığı uygulayan öğretmenler ile uygulamayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Nie, Tan, Liao, Lau, S., & Chua (2013) tarafından yürütülen "Öğretimsel yenilikte öğretmen yeterliğinin rolleri: Yapılandırmacı ve didaktik öğretimle yordayıcı ilişkileri" isimli çalışmada Singapur'da yapılandırmacı öğretime yönelik başlatılan öğretimsel yenilik çalışmaları kapsamında yenilikçi yapılandırmacı öğretimin uygulanmasında öğretmen yeterliliğinin rollerini incelemek için geniş ölçekli bir anket çalışması yapılmıştır. Anketler tüm ülkede görev yapmakta olan 2139 ilköğretim öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Öğretmen Öz-yeterliği ve Yapılandırmacı Öğretim ve Didaktik Öğretim Ölçekleri uygulanmıştır. Sonuçlar, öğretmen yeterliliği ile yapılandırmacı öğretim arasındaki pozitif ilişkinin, öğretmen yeterliliği ile didaktik öğretim arasındaki ilişkiden daha güçlü olduğunu göstermiştir. Çalışma, politika yapımcıların ve okul liderlerinin, yenilikçi öğretimin okul öğretmenleri tarafından etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin yeterlik inançlarını geliştirmeye çalışması gerektiğini önermektedir.

Guangbao ve Timothy (2021) tarafından yürütülen çalışmada Avustralyalı ortaöğretim matematik öğretmenlerinin yapılandırmacılık ve sınıf iklimine ilişkin inançlarının öğretmenlerin öğretim, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı konusundaki öz-yeterlikleri üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada, Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Ölçeğininin 495 matematik öğretmenine uygulanması ile veriler toplanmıştır. Verileri analiz etmek için yapısal eşitlik

modellemesi kullanılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin yapılandırmacılık ve sınıf iklimi inançlarının, öğretmenlerin öğretim, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı konusundaki öz-yeterlikleri ile pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yukarıda sunulan araştırmalarda görüldüğü gibi öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalara ilişkin öz-yeterlik inançları geçmişten günümüze araştırılmaya devam etmektedir. Çalışmaların halen devam ediyor oluşu bu konuda araştırma ihtiyacının devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem deseni, nitel ve nicel verilerin toplanılarak her iki desenin birlikte kullanıldığı bir desendir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu desende amaç, nitel ve nicel desenlerin güçlü yönlerini kullanarak araştırılan olgunun daha detaylı ve kapsamlı anlaşılmasını sağlamaktır (Mils ve Gay, 2016, akt. Alkan, Şimşek ve Erbil, 2019). Araştırmada Creswell'in karma yöntem tasarım modellerinden sıralı açıklayıcı tasarım (NİCEL→nitel) modeli kullanılmıştır. Öncelikle nicel verilerin elde edildiği bu modelde, nicel verileri irdeleyerek özde yer alan anlamları açığa çıkarma amacıyla nitel veriler toplanır. Analiz edilen veriler, araştırma sonucuna birlikte ışık tutarlar (Creswell, 2012). Bu çalışmada da ilk adımda nicel veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren nicel bir aşama tasarlanmış ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının düzeyi belirlenmiştir. İkinci adımda ise nicel verileri daha iyi açıklayabilmek amacıyla nitel bir aşama tasarlanmıştır. Bu kısımda ise, düşünce yapısının özgün bir ifade şekli (Lakoff ve Johnson, 1980) olması sebebiyle öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa yönelik oluşturdukları metaforlar ele alınmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar döneminde İstanbul ilindeki Merkezi Sınav Puanı ile öğrenci alan Anadolu liselerinde Fen bilimleri, Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal bilimler branşlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu okulların seçilmesindeki temel amaç, daha üst akademik başarı düzeyinde yer alan öğrencilerin bulunduğu bu okullarda görev yapan öğretmenlerin araştırmaya ve sorgulama dayanan yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik inançlarını mercek altına almaktır. Bu amaçla İstanbul ilindeki Merkezi Sınav Puanı ile öğrenci alan Anadolu liselerinin listesi, Milli Eğitim Bakanlığı e-Okul Yönetim BilgiSistemi internet sitesinde yer alan Sınavlı Okul

Taban Puan Bilgileri sekmesindeki Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Anadolu Liseleri Okul Listesi'ndeki İstanbul iline ait verilerden yararlanarak elde edilmiştir (MEB, 2020a). Bu veriler doğrultusunda İstanbul ilindeki Merkezi Sınav Puanı ile öğrenci alan 80 Anadolu lisesinde Fen bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji), Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı ve Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Felsefe) branşlarında görev yapmakta olan 2.085 öğretmen araştırma evrenini oluşturmaktadır.

Evreni temsil eden örneklem ise, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların her birinin kendi büyüklüğü ölçüsünde evrendeki örnekleme temsiliyetini amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Araştırmada merkezi sınav puanı ile öğrenci alan Anadolu Liselerinin sınav puanları bakımından aynı oranda temsiliyet istendiği için çalışmada bu örnekleme yöntemi seçilmiştir. Tabakalı örnekleme için öncelikle araştırma problemi üzerinde etkisi olduğu düşünülen bir bağımlı değişkene göre evren içinde homojen alt grupların belirlenmesi gerekir. Evrenin temsiliyet edilebilirliğinin yüksek olması için saptanan değişkene göre homojen alt grupların oluşturulması önemlidir. Bu doğrultuda oluşan her alt grup, ayrı bir tabakayı ortaya koymuş olur. Daha sonra her tabaka ve alt evren için oluşturulan listelerden birim çekme işlemi basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilir. Temsiliyet yüksek ve diğer yöntemlere göre çok daha güçlü bir örneklem seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020).

Buradan hareketle araştırmanın bağımlı değişkeni olan yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öğretmen öz-yeterliliği ile ilişkili olabileceği düşünülen okulların Merkezi Sınav Puanına göre yüzdelik dilimi, evrenin alt gruplara ayrılmasında dayanak noktası olmuştur. Okulların yüzdelik dilimleri, öğrencilerin akademik başarılarının bir ölçütü olarak kabul edildiğinde, evrendeki okulların öğrencilerinin ortaokuldaki akademik yeterlilik ve donanımlarının, okulun yüzdelik diliminin bir yordayıcısı olduğu düşünülebilir. Akademik alt yapısı ve yeterliliği birbirinden farklı düzeyde olan lise öğrencilerinin, herhangi bir kazanımı elde etmesi yönünde öğretmenlerce tasarlanan ve işe koşulan sınıf içi öğretim uygulamaları, kullanılan yöntem ve teknikler ile öğrencilerin derse karşı tutum ve motivasyonları da farklılık gösterecektir. Bu nedenle, farklı yüzdelik dilime sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlama ve diğer sınıf içi öğretim süreçlerindeki izleyecekleri yolun birbirlerinden farklı olabileceği düşünülebilir. Bu

düşünmeden hareketle araştırmada, yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öğretmen öz-yeterliklerinin incelenmesinde evrende yer alan okullar, Merkezi Sınav Puanı yüzdelik dilimlerine göre homojen alt gruplara ayrılmıştır. Belirlenen alt tabakalardan örneklem seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilerek örneklemin temsil gücü garanti altına alınmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu amaçla söz konusu okulların yüzdelik dilimleri Milli Eğitim Bakanlığı internet sitesinde yer alan Sınavlar sekmesindeki Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Bilgileri bölümünde 2019 Merkezi Yerleştirme ve Yerel Yerleştirme Taban Puan ve Boş Kontenjan Bilgileri listesindeki verilerden elde edilmiştir (MEB, 2020b). 2019'dan sonra merkezi sınav puanına göre öğrenci alan okul statüsüne dönüştürülen beş okulun yüzdelik dilimleri ise ilgili okulların resmi web sitelerinden ve araştırmacının okul müdürü ile telefonla iletişime geçmesi ile teyit edilerek elde edilmiştir. Evrendeki liselerden, % 0-5 arasında yüzdelik dilime sahip olanlar 1. grup, % 6-10 arasında yüzdelik dilime sahip olanlar 2. grup, % 11 ve daha yüksek yüzdelik dilimde yer alan liseler ise 3. grup olarak tabakalanmıştır. Buna göre 1.grupta 25 okul, 2. grupta 40 okul ve 3. grupta 15 okul olacak şekilde, evrendeki 80 okul listelenmiştir.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde araştırmanın türü (nicel ve nitel), araştırma deseni, tahmin için kabul edilen güven (z) düzeyi ve esnetilebilecek sapma (d) miktarı gibi çeşitli etkenler rol oynar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Bu noktada amaç, evreni temsil gücü yüksek nitelikte ve nicelik olarak da yeterliği karşılayan sayıda bir örneklem seçmektir. Bu noktada kesin sayılar yerine yaklaşık hesaplamalar ile öngörülebilir bulunulabilir (Karasar, 2020). Evreni temsil eden örneklem büyüklüğünün (n) hesaplanmasında araştırmanın odağındaki değişkenin sürekli veya süreksiz olması ve örnekleme yönteminin seçimi de etkilidir. Çıngı tarafından (1994, akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2020) sürekli değişkenin söz konusu olduğu seçkisiz örnekleme yönteminde uygun örneklem büyüklüğünü saptamak için izlenecek yol ve formül bilgisi aşağıda paylaşılmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \text{ ve } n_0 = [(t \times S)/d]^2$$

N = evren büyüklüğü

n = belirlenmesi hedeflenen örneklem büyüklüğü t = güven düzeyi

S = standart sapma

d = sapma miktarı (doğruluk derecesi)

Eğer, $(n_0/N) < .05$ ise n_0 örneklem için iyi bir tahmin olur. Buna göre, bu araştırmada evren büyüklüğü $N = 2.085$ dir. Öğretmen öz-yeterliği sürekli değişken olarak incelenmiştir. Katılımcıların araştırmanın nicel kısmında cevapları için Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Madde bazında verilen cevaplar çerçevesinde tahmini sapma miktarı $d = 0.05$ ve standart sapma 0.5 olarak öngörülmüş, güven düzeyi $(1-\alpha) = 0.95$ alınmıştır. Güven düzeyine karşılık gelen t değeri 1.96' dır. Bu değerlere göre;

- $n_0 = [(t \times S) / d]^2$ formülünden $n_0 = 1.96 \times 0.5 / 0.05 = 384.16$
- $n = [n_0 / (1 + (n_0 / N))]$ formülü ile $n = [384.16 / (1 + (384.16 / 2085))] = 324,39$,

bulunur.

Buna göre örneklem büyüklüğü en az 325 alınabilir. Buradaki örneklem büyüklüğü tabakaların içerisindeki birim elemanların sayısıdır. Örneklemdeki okullarda, sekiz farklı branştan en az ikişer öğretmenin katılımcı olması hedeflediğinde örneklem için seçilecek her okuldan en az 16 veri toplanması gerekir. Bu durumda örneklem büyüklüğü için yeterli olan sayıya ulaşmak için $325/16 = 20,31$ yaklaşık 20 okul seçimi gerekmektedir. Araştırma evreni 80 olduğundan, her tabaka (grup) içerisinde seçilmesi gereken okul sayısı,

- 1.grup = $(20 / 80) \times 25 = 6,25$ yaklaşık 6,
- 2.grup = $(20 / 80) \times 40 = 10$ ve
- 3.grup = $(20 / 80) \times 15 = 3,75$ yaklaşık 4 olmak üzere toplam 20 okuldur.

Her tabakadan örnekleme girecek okullar, kendi grupları içerisinde basit seçkisiz yöntemle kura çekilerek ve çekilen okul tekrar torbanın içine konulup olasılığın her okul için eşit kalmasını sağlayacak biçimde tekrar kuraya girmesi yoluyla elde edilmiştir. Böylece 20 okul belirlenmiştir. Örneklemdeki okulların Merkezi Sınav Puanına göre tabakalanmış listesi Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1

Örnekleme Oluşturan Tabakalara Göre Belirlenen Anadolu Liseleri

Örneklem Tabakaları	İlçe	Okul
1.Tabaka (% 0-5 arasında yüzdelik dilimde yer alan okullar)	Fatih	Çemberlitaş Anadolu Lisesi
	Üsküdar	Hüseyin Avni Sözen Anadolu Lisesi
	Beşiktaş	Beşiktaş Anadolu Lisesi
	Beşiktaş	Beşiktaş Kabataş Erkek Lisesi
	Maltepe	Kadir Has Anadolu Lisesi
	Bahçelievler	Bahçelievler Anadolu Lisesi
2.Tabaka (% 6-10 arasında yüzdelik dilimde yeralan okullar)	Ataşehir	Habire Yahşi Anadolu Lisesi
	Şişli	Şişli Anadolu Lisesi
	Tuzla	Mehmet Tekinalp Anadolu Lisesi
	Gaziosmanpaşa	Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi
	Pendik	Pendik Fatih Anadolu Lisesi
	Küçükçekmece	Gazi Anadolu Lisesi
	Şişli	Nişantaşı Nuri Akın Anadolu Lisesi
	Zeytinburnu	Samiha Ayverdi Anadolu Lisesi
	Üsküdar	Hacı Sabancı Anadolu Lisesi
	Kadıköy	Göztepe İhsan Kurşunoğlu Anadolu Lisesi
3.Tabaka (% 11 ve üzeri yüzdelik dilimde yer alan okullar)	Başakşehir	Öğrenciden Armağan Anadolu Lisesi
	Küçükçekmece	Hacı Bektaş Veli Anadolu Lisesi
	Beykoz	Paşabahçe Ahmet Ferit İnal Anadolu Lisesi
	Sarıyer	Behçet Kemal Çağlar Anadolu Lisesi

Tablo 3.1' de verilen listede yer alan okulların hepsine araştırmacı tarafından ulaşılmıştır. Bu okullardan biri olan Samiha Ayverdi Anadolu Lisesi öğretmenleri araştırmaya katılım sağlamamıştır. Araştırmacı, Samiha Ayverdi Anadolu Lisesi'ne

giderek okul müdürü ile yüz yüze görüşmüştür. Anket formu hakkında bilgilendirme yapmış ve öğretmenlerin istedikleri zaman diliminde doldurabilmeleri için anket formlarını okul müdürüne teslim etmiştir. Araştırmacı haftalık olarak okul müdürü ile iletişime geçerek öğretmenlerin araştırmaya katılım durumu hakkında bilgi almıştır. Araştırmacı anket formlarını okula bıraktıktan üç hafta sonra tekrar okula giderek okul müdürü ile görüşmüş, gönüllü olarak katılım sağlayan öğretmenlerin anket formlarını teslim almak istediğini iletmiştir. Okul müdürü ise anket formlarının öğretmenlerin birçoğu tarafından doldurulduğunu ancak katılım sağlamayan öğretmenlerin bir kısmına anket formlarını ulaştıramadığını, süreç tamamlandığında kendisinin araştırmacıya dönüş yapacağını ve tamamlanmış olan anket formlarını toplu olarak sonrasında teslim edeceğini belirtmiştir. Sonrasında aralıklarla telefon ve mesaj yoluyla okul müdürü ile iletişime geçilmeye çalışılmasına rağmen kurum müdüründen olumlu ya da olumsuz dönüş alınamamıştır.

Araştırma kapsamında en az 325 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Uygulama sürecinde kayıp verilerin de olabileceği düşünülerek daha fazla öğretmene ulaşılmıştır. Bu amaçla, örneklemdeki okullarda, sekiz farklı branştan gönüllülük gösteren üç öğretmenin katılımcı olması hedeflenmiştir. Ancak öğretmenlerden bazıları araştırmaya katılmak istememiştir. Bu nedenle 290 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlerden araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğretmenlerin bazıları envanterde çok fazla cevaplanmamış madde bırakmış ya da aynı maddeye birden fazla cevap vermiştir. Bu nedenle bu öğretmenlerden toplanan veriler analiz dışı tutulmuştur. Bunun sonucunda sağlıklı veri elde edilen 250 öğretmen araştırmanın örneklemi oluşturmuştur.

Araştırmannın nitel boyutunda da aynı grup ile çalışılmıştır. Dolayısı ile araştırmanın nitel boyutundaki çalışma grubu, örneklem alınan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden araştırmanın nitel boyutu kapsamında metafor oluşturmaları istenmiş, bu örneklem içinde geçerli metafor üreten öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2

Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlere Ait Demografik Bulgular

	Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın		134	53.6
	Erkek		116	46.4
Kıdem	0-10 yıl	0-5 yıl	14	5.6
		6-10 yıl	29	11.6
	11-20 yıl	11-15 yıl	32	12.8
		16-20 yıl	35	14.0
	21 yıl ve üstü		140	56.0
Eğitim Durumu	Lisans		173	69.2
	Lisansüstü	Yüksek Lisans	74	29.6
		Doktora	3	1.2
Branş	Türk Dili ve Edebiyatı		58	23.2
	Matematik		59	23.6
	Sosyal	Tarih	23	9.2
	Bilimler	Coğrafya	17	6.8
		Felsefe	20	8.0
	Fen Bilimleri	Fizik	28	11.2
		Kimya	26	10.4
		Biyoloji	19	7.6
Toplam			250	100

Tablo 3.2'ye göre katılımcıların % 53.6'sı (n=134) kadın, %46,4'ü (n=116) erkektir. Kıdem açısından incelendiğinde, öğretmenlerin %17.2'si 0-10 yıl (n=43), %26.8'i 11-20 yıl (n=67), ve %56'sı (n=140) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük bölümünün (%56) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir. Katılımcı grubun %69.2'sinin (n=173) lisans, %29.6'sı (n=74) yüksek lisans ve %1.2'si (n=3) doktora düzeyinde olmak üzere, %30.8'inin (n=77) lisansüstü eğitim durumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları incelendiğinde; Türk Dili ve Edebiyatı %23.2 (n=58), matematik %23.6 (n=59), tarih %9.2 (n=23), coğrafya %6.8 (n=17), felsefe %8.0 (n=20) olmak üzere sosyal bilimler %24 (n=60) ve fizik %11.2 (n=28), kimya %10.4 (n=26), biyoloji %7.6 (n=19) olmak üzere fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji) %29.2 (n=73) şeklinde dağılım sergilediği görülmektedir. Başka bir deyişle, katılımcıların %47.2' sinin (n=118) sözel branşlardan, %52.8'nin (n=132) sayısal branşlardan olduğu belirtilebilir.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla üç ölçme aracı kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Öğretmenlerin kişisel bilgilerinin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan formdur. Formda öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve branş değişkenlerine ilişkin durumlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır (Ek 1).

Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği: Bu araştırmanın nicel kısmında, Eskici ve Özen (2013) tarafından Evrekli, Ören ve İnel'e (2010) ait "Öğretmen Adayları için Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlik İnanç Ölçeği" temel alınarak geliştirilen "Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (YÖİÖ)" (Ek 2) kullanılmıştır.

Ölçek, 29 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Envanterde, derecelendirme beşli likert formunda “Tamamen Yetersizim=1”, “Yetersizim=2”, “Orta Düzeyde Yeterliyim=3”, “Yeterliyim=4” ve “Tamamen Yeterliyim=5” şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda yapılan düzeltmelerle oluşan 41 maddelik madde havuzu örneklem grubuna uygulanmıştır. Ardından açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve faktör yükü .32’nin altında olan maddeler ile her iki faktöre dahil olan ve hiçbir faktöre dahil olmayan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Böylece toplam 12 madde çıkartılmış ve ölçeğin nihai formu dört faktör ve 29 maddeden oluşmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan dört faktörlü yapının doğruluğunu sınamak için yapısal eşitlik modeli üzerine kurulmuş olan doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen elde edilen değerlerin uyum indisleri $X^2 / df = 2.96$, TLI= .92, CFI= .92 olarak hesaplanmış ve ölçeğin dört faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Oluşan dört boyutlu yapıda birinci boyut “rehberlik etme”, ikinci boyut “öğrenciyi aktifleştirme”, üçüncü boyut “düşünmeye teşvik” ve dördüncü boyut “alternatif değerlendirme” olarak isimlendirilmiştir. “Rehberlik etme” boyutunda 9 madde, “öğrenciyi aktifleştirme” boyutunda 8 madde, “düşünmeye teşvik” boyutunda 7 madde; “alternatif değerlendirme” boyutunda ise 5 madde yer almaktadır. Geçerlik çalışmaları kapsamında, ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne derece ayırt ettiğini belirlemek için madde toplam korelasyonları incelenmiş; alt ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz t-testi kullanarak sınanmıştır (Eskici ve Özen, 2013). Ölçekte yer alan tüm maddeler için, madde düzeltilmiş-toplam korelasyonları .60 ile .77 ($p < .01$) arasında değişmektedir. Aynı çalışmada kapsam geçerliği, program geliştirme ve öğretim alanından iki, ölçme ve değerlendirme alanından bir uzmanın görüşlerine başvurularak incelenmiştir. Aracın içerik alanı ile hizmet ettiği amaç arasındaki ilişki konusunda uzmanların olumlu görüşleri, ölçme aracının kapsam geçerliğine dair kanıt olarak kabul edilmiştir.

Ölçeğin orijinalinde güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin iç tutarlık katsayısını hesaplamak için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik, alternatif değerlendirme boyutları için Cronbach alfa değerleri sırasıyla 0.78, 0.80, 0.80, 0.82 olarak hesaplanmıştır. Ölçek toplam puanı için Cronbach alfa değeri ise 0.93 olarak bulunmuştur. Bu

çalışmada da Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik, alternatif değerlendirme boyutları için Cronbach alfa değerleri sırasıyla 0.85, 0.85, 0.82, 0.84 olarak bulunmuştur. Ölçek toplam puanı için Cronbach alfa değeri ise 0.95 olarak hesaplanmıştır.

Metafor Belirleme Formu: Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin metaforlarını ve metaforlara ilişkin açıklamalarını yazmaları için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan formdur. Form, metafor oluşturmaya yönelik kaynaklar (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Saban, 2009) incelenerek hazırlanmıştır (Ek 3). Form hazırlandıktan sonra Eğitim Programları ve Öğretim ile Türkçe alanlarından birer uzmandan görüş alınmıştır.

Hazırlanan formda, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım kavramına yönelik ürettikleri metaforları ortaya çıkarmak için, “Yapılandırmacı yaklaşım gibidir; çünkü” şeklinde yarı yapılandırılmış bir cümlelin tamamlanması istenmiştir. Katılımcılardan yarı yapılandırılmış cümleyi tamamlarken açıklama yapmalarının istenmesinin nedeni, kullanılan metaforun tek başına betimleme yapmak için genellikle yeterli olmaması, oluşan metaforların ne amaçla üretildiğinin bilinmesinin ve yapılan benzetmeler ile öne sürülen gerekçenin örtüşmesinin istenmesidir (Saban, 2009). Çünkü metafor, taşıdığı anlam ile bir dünya görüşü ve bir disiplin hakkında dünyanın ve insanlığın yapılanma biçimine ilişkin varsayımlara erişim sağlamayı (Botha, 2009), bir deneyim alanını farklı bakış açılarından anlamayı veya bir kaynak etki alanından bir hedef etki alanına bir eşlemeyi içerir. Dolayısıyla, insanoğlunun deneyimlerini anlamlandırması, gerçekliği ve kimlikleri inşa etmesinin bir yolu, bu tür etki alanları arası ilişkilendirmeler aracılığıyla gerçekleşir (Woon ve Ho, 2005).

3.4 Verilerin Analizi

Verilerin analizi nicel verilerin analizi ve nitel verilerin analizi olarak iki alt başlık halinde açıklanmıştır.

3.4.1 Nicel verilerin analizi

Araştırmada nicel veriler SPSS (23.0) istatistik programında çözümlenmiştir. Araştırmanın birinci alt probleminden edinilen bulguların analizinde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek için ölçeğin alt boyutlarından ve maddelerinden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerin analizinde Çoklu Varyans Analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Öz-yeterlik inanç ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının, bağımsız değişkenler olan kıdem, branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bu yolla belirlenmiştir. MANOVA analizi yapılabilmesi için öncelikle varsayımların karşılanması gerekmektedir. MANOVA analizi üç temel varsayıma dayanmaktadır: (i) bağımlı değişkenlerin her biri bağımsız değişkenin her bir düzeyinde normal dağılır; (ii) bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki vardır ve (iii) bağımlı değişkenlere ilişkin puanların varyans-kovaryans matrisleri homojendir (Büyüköztürk, 2020). Bu doğrultuda, öncelikle varsayımlar test edilerek MANOVA analizi yapılabileceği ispatlanmıştır. Varsayımlara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.4.1.1 Dağılımın normalliği varsayımının test edilmesi

İlk varsayımın karşılanabilmesi amacıyla dağılımın normalliği incelenmiştir. Bir dağılımın normalliğinin belirlenmesinde, Q-Q ya da histogram grafiği gibi grafiksel yöntemler, basıklık ve çarpıklık değerlerinin z puanlarının hesaplanması ve Shapiro Wilk veya Kolmogorov Smirnov hipotez testleri kullanılır (Büyüköztürk, 2020). Bu çalışmada puanların normalliğe uygunluğunu test ederken öncelikle hipotez testleri kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün 50'den az olduğu durumlarda Shapiro-Wilks testi kullanılırken 50'den fazla olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Bu araştırmada katılımcı sayısı 250 olduğundan Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3.3' te sunulmuştur.

Tablo 3.3

Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği
Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları

Kolmogorov-Smirnov^a		
Alt Boyutlar	İstatistik	p Değeri
<i>Rehberlik Etme</i>	.09	.00
<i>Öğrenciyi</i>	.08	.00
<i>Aktifleştirme</i>	.08	.00
<i>Düşünmeye Teşvik</i>	.08	.00
<i>Alternatif</i>	.12	.00
<i>Değerlendirme</i>	.12	.00
<i>YÖİÖ</i>	.05	.20*

Kolmogorov-Smirnov testi sonucu hesaplanan p değerinin $\alpha=.05$ 'ten büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde (%95) puanların normal dağılımdan anlamlı bir farklılık göstermediği, normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2020). Dolayısıyla Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk testi sonucunda YÖİÖ' den alınan toplam puanların normal dağılıma uygunluğu ispatlanmıştır ($p=.200$, $p>.05$). Ancak ölçek alt boyutları için yapılan Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi sonuçları dağılımların normal dağılım özelliği göstermediğine işaret etmektedir ($p=.00$, $p<.05$).

Bu nedenle alt boyut puanları için normalliğin belirlenmesinde kullanılan iki diğer yol olan basıklık ve çarpıklık değerlerinin z puanlarının hesaplanması ve ve Q-Q Plot grafikleri kullanılması yoluna gidilmiş ve Tablo 3.4'de Basıklık ve Çarpıklık Değerleri z puanları sunulmuştur.

Tablo 3.4

Basıklık ve Çarpıklık Değerleri z Puanları

Boyutlar	Basıklık Değeri	Basıklık Standart Hatası	Çarpıklık Değeri	Çarpıklık Standart Hatası	Basıklık Değeri z puanı	Çarpıklık Değeri z puanı
<i>Rehberlik etme</i>	-.48	.30	-.31	.15	-1.57	-2.03
<i>Öğrenciyi aktifleştirme</i>	-.48	.30	-.37	.15	-1.56	-2.40
<i>Düşünmeye teşvik</i>	-.11	.30	-.36	.15	-0.38	-2.37
<i>Alternatif değerlendirme</i>	-.12	.30	-.59	.15	-0.39	-3.86
<i>YÖİÖ</i>	-.32	.30	-.36	.15	-1.05	-2.38

Tablo 3.4’de çarpıklık değeri z puanı, çarpıklık değerinin standart hataya bölünmesi ile, basıklık değeri z puanı, basıklık değerinin standart hataya bölünmesi ile elde edilmiştir. Her iki değer, hem toplam puan hem de ölçek alt boyutlarında 1.96’dan küçük bir değer olduğu için dağılımın normalliğinin bir göstergesi olarak kabul edilir (Harrington, 2009). Bu sonuç, verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğunu gösteren bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Son olarak normalliğin belirlenmesinde bir diğer yol olan grafiksel yöntemler kullanılmıştır. Grafiksel yöntemler için Q-Q grafiğine başvurulmuştur. Q-Q grafiğinde noktalar 45 derecelik doğru üzerinde veya yakın bir durumda gözükyorsa normal dağılıma uygunluktan söz edilebilir (Büyüköztürk, 2020). YÖİÖ toplam puanı ve ölçek alt boyutlarından elde edilen puanlara ait Q-Q grafikleri de, dağılımların normalliğinin sağlandığına işaret etmektedir. Q-Q grafikleri Ek 5’te sunulmuştur.

3.4.1.2 Bağımlı değişkenler arasında doğrusal ilişkinin test edilmesi

MANOVA analizinin yapılabilmesi için ikinci varsayım; bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmasıdır. Bağımlı değişkenler arasındaki doğrusal ilişkinin incelenmesi amacıyla saçılma diyagramları kullanılmıştır. Doğrusal ilişki için puanları gösteren noktaların bir doğru etrafında toplanması beklenir. Bu durum değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Saçılma diyagramları bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Saçılma diyagramları Ek 6’da sunulmuştur.

3.4.1.3 Kovaryans matrisleri ve varyansların eşitliğinin test edilmesi

Üçüncü varsayım için kovaryans matrislerinin eşitliği Box's M testi ile, varyansların eşitliği ise gruplara ait Levene testi sonuçları ile incelenmiştir. Box's M test sonuç tablosu Tablo 3.5' de ve Levene testi sonuçları Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.5

Box's M test sonuçları

	Değişkenler		
	Eğitim Durumu	Kıdem	Branş
<i>Box's M</i>	10.18	24.79	40.76
<i>F</i>	.99	1.20	1.31
<i>df1</i>	10	20	30
<i>df2</i>	105740.66	65258.14	157104.29
<i>Sig.</i>	.44	.24	.11

Tablo 3.5'de Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği alt boyutlarının eğitim durumu, kıdem ve branş değişkenlerine göre elde edilen Box's M test sonuçları sunulmuştur. Box's M test sonuç tablosunda p değeri .05'ten büyükse, matrisler arası anlamlı farkın olmadığı diğer bir deyişle matrislerin eşit sayılabileceği anlaşılır (Can, 2019). Box's M testi kovaryans matrisleri arasında anlamlı fark olmadığını ($p=0.443$, $p>0.05$; $p=0.241$, $p>0.05$; $p=0.114$, $p>0.05$) göstermektedir.

Varyansların eşitliği ise Levene Testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 3.6' da sunulmuştur.

Tablo 3.6

Levene testi sonuçları

	Değişkenler											
	Eğitim Durumu				Kıdem				Branş			
Boyutlar	F	Sig.	df1	df2	F	Sig.	df1	df2	F	Sig.	df1	df2
<i>Rehberlik Etme</i>	2.18	.14	1	248	2.08	.12	2	247	.82	.48	3	246
<i>Öğrenciyi Aktifleştirme</i>	.98	.32	1	248	1.62	.20	2	247	.73	.53	3	246
<i>Düşünmeye Teşvik</i>	3.53	.06	1	248	1.66	.19	2	247	.42	.73	3	246
<i>Alternatif Değerlendirme</i>	4.20	.04	1	248	1.74	.17	2	247	.69	.55	3	246
<i>YÖİÖ</i>	5.45	.20	1	248	2.50	.08	2	247	.13	.93	3	246

Tablo 3.6 'da görüldüğü gibi Levene Testi anlamlılık düzeyi değerleri .05'den büyüktür. Gruplara ait Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşit olduğu görülmektedir ($p>.05$). Bu durum ölçek boyutları puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceğini göstermektedir.

3.4.2 Nitel verilerin analizi

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaçlanan, verilerin içindeki ilgi, düşünce ve anlamın odaklandığı kavram ve kelimelere ulaşmaktır. İçerik analizi, insanın düşünce ve davranışları üzerinden dolaylı çalışabilmeye ve derinleşmeye fırsat veren, sosyal bilimlerde sık kullanılan tekniklerden biridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020).

Araştırma sonucunda katılımcıların oluşturdukları metaforlar içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenabilir bir teknik olarak tanımlanan içerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verilerin belirlenen kodlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirilerek

okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenmesi ve yorumlanmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020. s. 259).

Bu bağlamda, katılımcıların geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi sürecinde Kılcan (2021), Saban (2009), Ekici ve Kurt (2014) tarafından ifade edilen metafor analizi aşamalarından yararlanılarak oluşturulan adımlar izlenmiştir. Buna göre analiz süreci adımları aşağıda sunulmuştur.

(1) *Kodlama ve ayıklama aşaması*: Bu aşamada, önce tüm formlar numaralandırılmış ve metaforların net bir şekilde ifade edilip edilmediği açısından ön incelemeye alınmıştır. Bu ön inceleme sonucunda Kılcan'ın (2021) belirttiği gibi metaforun yer aldığı ancak gerekçesinin yer almadığı formlar, metaforun yer almadığı ancak gerekçenin yer aldığı formlar ve boş formlar elenmiştir. Bu ayıklama işleminin sonunda metafor yer alan ancak gerekçenin yer almadığı 14 form, metaforun yer almadığı ancak tanımlama yapılan 72 form ve 91 boş form elenmiştir. Elde edilen 73 form tekrar numaralandırılmış ve bu formlar üzerinden analize devam edilmiştir.

(2) *Kategori geliştirme aşaması*: Bu aşamada üretilen metaforlar, metaforun gerekçesini belirten “çünkü,...”ifadesi ile birlikte değerlendirilmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen her metafor imgesi Saban'ın (2009) ifade ettiği gibi (1) metaforun konusu, (2) metaforun kaynağı ve (3) metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımlarından analiz edilmiştir. Çünkü metafor incelenirken benzeyen ve benzetilen kadar benzeyen ve benzetilen arasındaki bağıntı da önemlidir (Kılcan, 2021). Bu nedenle gerekçeler ile birlikte inceleme yapılarak kategoriler oluşturulmuştur. Bu süreçte Excell programından yararlanılmıştır. İlgili form numaraları Excell programında A sütununa, elemelerden sonra yapılan yeni numaralandırma B sütununa, metaforlar C sütununa, metafor gerekçeleri ise D sütununa yazılmış, her metaforun gerekçesiyle değerlendirilmesi ile oluşturulan kategori E sütununa yazılmıştır. Bu sürecin sonunda araştırmacı tarafından toplam 10 farklı kategori oluşturulmuştur.

(3) *Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması*: Oluşturulan metaforların kavramsal kategorileri temsil edip etmediğinin belirlenmesi için metafor analizi konusunda daha önce çalışmış olan Eğitim Programları ve Öğretim alanından bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu aşamada metaforlar alan uzmanına sunulmuş ve metaforları gerekçeleriyle birlikte değerlendirerek kavramsal kategoriler oluşturması istenmiştir. Daha sonra araştırmacı ve uzman bir araya gelerek oluşturulan kategorileri karşılaştırmış ve veri analizinin güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre araştırmacı ile birlikte eğitim programları ve öğretim alanından bir başka uzman önce birbirlerinden bağımsız bir şekilde kodları oluşturmuştur, bu noktada Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formüle göre $(65/73 \times 100)$ %93 uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Sonrasında uzmanlar bir araya gelerek; uyuşmazlık olan kodları tekrar incelemiş ve ortak bir kodlamaya karar vermişlerdir. Ayrıca oluşturulan temalar ve kodlar iki hafta sonra tekrar incelenmiş ve araştırmacılar temalar ve kodları aynı şekilde değerlendirmiştir.

Ayrıca araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla öğretmenlerin metafor ve açıklamalarından doğrudan alıntılar yolu ile örnekler sunulmuştur.

(4) *Verilerin frekans ve yüzdelerinin alınarak tablolaştırılması*: Araştırmada yer alan metaforların kullanım sıklığı hesaplanarak frekans ve yüzdeleri içeren tablolar oluşturulmuştur. Ayrıca, araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında üst ve alt öz-yeterlik düzeylerindeki öğretmenlerin geliştirdikleri metaforları ve metaforların kategorik olarak dağılımını belirlemek için *YÖİÖ*'den alınan toplam puanlara ilişkin standart sapma ($ss=.49$) değeri kullanılmıştır. Buna göre, üst ve alt öz-yeterlik düzeyini belirlemek için 2 standart sapma ($2ss=0.98$) değeri temel alınarak minimum puandan başlayarak puan aralıkları belirlenmiştir. Buna göre, 0-3.56 arası alt düzey öz-yeterlik, 3.57-4.55 arası orta düzey öz-yeterlik, 4.56-5.00 arası üst düzey öz-yeterlik olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri nedir? sorusu araştırmanın ilk alt problemi olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (YÖİÖ) maddelerinin ve boyutlarının aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (YÖİÖ) Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	ss
1.Öğrencilerin analiz, sentez, ilişkilendirme, sınıflandırma ve sonuç çıkarma gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerini kazanmalarına yönelik etkinlikler planlamada	4.14	.71
2.Öğrencilere yöneltilen soruları düşünmeleri için yeterli zamanın verildiği bir öğrenme ortamı oluşturmada	4.26	.68
3.Öğrencileri devinişsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (rubrik, çeteleme ölçeği vb.) kullanmada	3.58	1.03
4.Farklı ölçme araçları yardımıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaları konusunda onları cesaretlendirmede	4.16	.76
5.Dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik etkinlikler planlamada	4.25	.74
6.Öğrencilere yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmada	4.08	.78
7.Öğrencilerin düşünmelerini gerektiren ölçme araçlarını (zihin haritaları, kavram haritaları vb.) uygulamada	4.00	.85
8.Sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurmada	4,54	.57
9.Öğrencileri duyuşsal boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (tutum, kaygı ölçeği vb.) kullanmada	3.82	.91
10.Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede	4.02	.78

11.Öğrencileri araştırmaya teşvik etmede	4.20	.75
12.Öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarında onlara rehberlik etmede	4.20	.73
13.Öğrenme ortamını öğrencilerin materyallere kolayca ulaşabilecekleri şekilde düzenlemede	4.14	.71
14.Öğrencilerin değerlendirilmesinde ürün ve süreç değerlendirmelerini birlikte kullanmada	4.07	.72
15.Öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri için gerekli ortamları oluşturmada	4.21	.72
16.Öğrencilere kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri için gerekli fırsatları sunmada	4.13	.75
17.Öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik sorular yöneltmede	4.23	.69
18.Ölçme araçlarını ‘öğrenmeyi destekleme’ amaçlı kullanmada	4.13	.76
19.Kullandığım ölçme araçlarıyla (akran değerlendirme, kavram haritası vb.) öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olmalarını sağlamada	3.95	.85
20.Öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkaracak etkinlikler planlamada	4.12	.71
21.Öğrenme etkinliklerini birden fazla ölçme aracı kullanarak değerlendirmede	3.94	.80
22.Dersin kazanımlarına uygun ölçme araçlarını kullanmada	4.17	.68
23.Öğrenciler arası etkileşimi sağlamada	4.29	.70
24.Öğrencilerin yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunmada	4.34	.70
25.Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrencilerin bireysel ve gruplar halinde çalışmalarını sağlamada	4.12	.78
26.Öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlayacak performans ödevleri vermede	4.22	.72
27.Öğrencileri bilişsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (çoktan seçmeli testler, portfolyo, kavram haritası vb.) kullanmada	4.20	.72

28.Öğrencileri bilgi araç ve kaynaklarına yönlendirme konusunda	4.24	.65
29.Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek öğrenme etkinlikleri planlamada	4.14	.74

Tablo 4.1'e göre, YÖİÖ maddelerinin aritmetik ortalamaları 3.58-4.54 arasında değişmektedir. Öz-yeterliğin en yüksek ve en düşük olduğu maddeler sırasıyla 'sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurma' ($\bar{X}$ =4.54), 'ölçme araçları (rubrik, çeteleme ölçeği, vb.) kullanma' ($\bar{X}$ =3.58), olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.2

YÖİÖ Toplam puan ve alt boyutlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	Max	Min
<i>Rehberlik Etme</i>	250	4.17	.50	5.00	2.56
<i>Öğrenciyi Aktifleştirme</i>	250	4.25	.49	5.00	2.63
<i>Düşünmeye Teşvik</i>	250	4.13	.51	5.00	2.29
<i>Alternatif Değerlendirme</i>	250	3.88	.69	5.00	1.80
<i>YÖİÖ</i>	250	4.14	.49	5.00	2.59

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inanç ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ilişkin ortalama değeri ($\bar{X}$ =4.14,ss=0.49), ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların ortalama değerleri ise; rehberlik etme için 4,17 (ss=.50) öğrenciyi aktifleştirme için $\bar{X}$ =4.25 (ss), düşünmeye teşvik için $\bar{X}$ =4.13 (ss) ve alternatif değerlendirme için $\bar{X}$ =3.88 (ss) olarak gözlemlenmektedir. Tablo 4.2'ye göre; en yeterli algılanan boyut 'öğrenciyi aktifleştirme' ($\bar{X}$ =4.25), en yetersiz algılanan boyut ise "alternatif değerlendirme" ($\bar{X}$ =3.88) olmuştur. YÖİÖ'den madde başına alınabilecek değerlerin (1) "tamamen yetersizim" ve (5) "tamamen yeterliyim" arasında değiştiği düşünüldüğünde $\bar{X}$ = 4.14 değerinin, (4) "yeterliyim" ile (5) "tamamen yeterliyim" arasında olduğu

görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.

4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde, Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (YÖİÖ) toplam puanları ve ölçek alt boyut (rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik, alternatif değerlendirme) puanları, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inanç ölçeği boyutları üzerinde kıdem değişkeninin etkisini belirlemek için tek faktörlü MANOVA analizi yapılmıştır. Analiz yapılmadan önce kıdem değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Tablo 4.3

Kıdem Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Kıdem	$\bar{X}$	ss	N
Rehberlik etme	0-10	4.11	.46	43
	11-20	4.03	.43	67
	21 ve üstü	4.26	.52	140
	Total	4.17	.50	250
Öğrenciyi aktifleştirme	0-10	4.15	.49	43
	11-20	4.13	.43	67
	21 ve üstü	4.34	.51	140
	Total	4.25	.49	250
Düşünmeye teşvik	0-10	4.12	.50	43
	11-20	4.02	.45	67
	21 ve üstü	4.19	.53	140
	Total	4.13	.51	250
Alternatif değerlendirme	0-10	3.80	.70	43
	11-20	3.85	.61	67
	21 ve üstü	3.91	.73	140
	Total	3.88	.69	250
YÖİÖ	0-10	4.09	.48	43
	11-20	4.02	.41	67
	21 ve üstü	4.21	.51	140
	Total	4.14	.49	250

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi kıdem değişkeni açısından tüm alt boyutlar ve toplam puanlarda 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi için MANOVA varsayımları Tablo 3.3, 3.4, 3.5 ve 3.6 ile Ek 1 ve Ek 2' de verilmiş ve tüm varsayımların karşılandığı ispatlanmıştır. YÖİÖ alt boyutları ve toplam puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği kovaryans matrisi eşitliği sağlanmış olduğu için Wilks Lambda değeri ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4.4'de sunulmuştur.

Tablo 4.4

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (YÖİÖ) puanlarına ait MANOVA sonuçları

Etki	Wilks' Lambda	F	sd	Hata	p	η^2
<i>Kıdem</i>	.89	2.90	10.00	486.00	.02	.06

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin YÖİÖ puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [Wilk's $\Lambda = .890$, $F(10,486) = 2.90$, $p = .002$; $p < .05$]. Bu anlamlı farka ilişkin Eta kare değeri ise .06 olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e göre (2005, s. 157 akt. Can, 2019), $\eta^2 \leq .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ değeri geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır. Buna göre kıdemin YÖİÖ puanları üzerindeki etkisinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan farklılıkların hangi bağımlı değişkenler üzerinde olduğunu belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.5' te sunulmuştur.

Tablo 4.5

YÖİÖ kıdem değişkenine göre Anova sonuçları

Varyans Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
<i>Kıdem</i>	<i>Rehberlik Etme</i>	2.44	2	1.22	5.02	.00
	<i>Öğrenciyi Aktifleştirme</i>	2.64	2	1.32	5.50	.00
	<i>Düşünmeye Teşvik</i>	1.35	2	.67	2.61	.07

<i>Alternatif Değerlendirme</i>	.49	2	.24	.50	.60
<i>YÖİÖ</i>	1.62	2	.81	3.42	.03

Tablo 4.5 incelendiğinde, kıdem değişkeni ile öğretmenlerin ölçeğin alternatif değerlendirme [$F(10-486) = ,503$, $p > .05$] ile düşünmeye teşvik [$(F(4-245) = 2,619$, $p > .05)$] alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kıdem değişkeni ile rehberlik etme [$(F(10-486) = 5,023$, $p < .05)$], öğrenciyi aktifleştirme [$(F(4-245) = 5,500$, $p < .05)$] alt boyutları ve ölçek toplam puanı [$(F(10-486) = 3,427$, $p < .05)$] arasında ise anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için ölçek toplamı ile rehberlik etme ve öğrenciyi aktifleştirme alt boyutları için post hoc testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.6' da sunulmuştur.

Tablo 4.6

Kıdem Değişkeni çoklu karşılaştırma testi sonuçları (LSD)

Bağımlı değişkenler	(I) kıdem	(J) kıdem	Ortalama Fark (I- J)	ss	p
<i>Rehberlik Etme</i>	0-10 yıl	11-20 yıl	.07	.09	.45
		21 yıl ve üstü	-.14	.08	.08
	11-20 yıl	0-10 yıl	-.07	.09	.45
		21 yıl ve üstü	-.22*	.07	.00
	21 yıl ve üstü	0-10 yıl	.14	.08	.08
		11-20 yıl	.22*	.07	.00
	0-10 yıl	11-20 yıl	.02	.09	.76
		21 yıl ve üstü	-.18*	.08	.02
<i>Öğrenciyi Aktifleştirme</i>	11-20 yıl	0-10 yıl	-.02	.09	.76
		21 yıl ve üstü	-.21*	.07	.00
	21 yıl ve üstü	0-10 yıl	.18*	.08	.02

		11-20 yıl	.21*	.07	.00
	0-10 yıl	11-20 yıl	.06	.09	.49
		21 yıl ve üstü	-,11	.08	.16
YÖİÖ	11-20 yıl	0-10 yıl	-.06	.09	.49
		21 yıl ve üstü	-.18*	.07	.01
	21 yıl ve üstü	0-10 yıl	.11	.08	.16
		11-20 yıl	.18*	.07	.01

Tablo 4.6' da kıdem değişkeni açısından rehberlik etme ve öğrenciyi aktifleştirme alt boyutları ile ölçek toplamında gözlenen anlamlı farklılığın hangi kıdem düzeyleri arasında gözlemlendiğini belirlemek için yapılan LSD testine ilişkin bulgular sunulmuştur. Buna göre rehberlik etme boyutunda 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$ =4.26), 11-20 yıl ($\bar{X}$ =4.03) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır ($p<.05$). Öğrenciyi aktifleştirme alt boyutunda da 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$ =4.34), 11-20 yıl ($\bar{X}$ =4.13) ve 0-10 yıl ($\bar{X}$ =4.15) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır ($p<.05$). Ölçek toplamında ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$ =4.21), 11-20 yıl ($\bar{X}$ =4.02) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır ($p<.05$).

Bulgulara göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı uygulama noktasında 'öğrenciyi aktifleştirme' ve 'rehberlik etme' alt boyutları ile ölçek toplam puanında belirtilen kıdemlerdeki öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler.

4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemde, Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (YÖİÖ) toplam puanları ve ölçek alt boyut (rehberlik, aktifleştirme, düşünme, değerlendirme) puanları, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inanç ölçeğine ait boyutlar üzerinde eğitim durumunun etkisini belirlemek için tek faktörlü

MANOVA yapılmıştır. Eğitim durumu değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7

Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Eğitim durumu	$\bar{X}$	ss	N
Rehberlik etme	Lisans	4.16	.48	173
	Lisansüstü	4.19	.53	77
	Total	4.17	.50	250
Öğrenciyi aktifleştirme	Lisans	4.24	.48	173
	Lisansüstü	4.28	.52	77
	Total	4.25	.49	250
Düşünmeye teşvik	Lisans	4.12	.49	173
	Lisansüstü	4.16	.55	77
	Total	4.13	.51	250
Alternatif değerlendirme	Lisans	3.88	.66	173
	Lisansüstü	3.86	.78	77
	Total	3.88	.69	250
YÖİÖ	Lisans	4.13	.46	173
	Lisansüstü	4.15	.54	77
	Total	4.14	.49	250

Tablo 4.7' de görüldüğü gibi eğitim durumu değişkeni açısından alternatif değerlendirme alt boyutu dışında tüm alt boyutlar ve toplam puanlarda lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Alternatif değerlendirme alt boyutunda ise lisans düzeyindeki öğretmenler, diğer öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalaması elde ettiği görülmektedir.

YÖİÖ alt boyutları ve toplam puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği kovaryans matrisi eşitliği sağlanmış olduğu için Wilks Lambda değeri ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4.8' da sunulmuştur.

Tablo 4.8

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (YÖİÖ) puanlarına ait MANOVA sonuçları

Etki	Wilks' Lambda	F	ss	Hata	p	η^2
<i>Eğitim Durumu</i>	.99	.39	5.00	244.00	.85	.00

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin YÖİÖ puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir [Wilk's $\Lambda = .992$, $F(5,244)=4,36$, $p=.855$; $p > .05$]. Eta kare değeri ise .00 olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e göre (2005, s. 157 akt. Can, 2019), $\eta^2 \leq .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ değeri geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır. Buna göre eğitim durumu değişkeninin YÖİÖ puanları üzerindeki etkisinin çok düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançları ölçeğine ait alt boyutlar ile eğitim durumları için yapılan tek faktörlü MANOVA sonuçları göre, öğretmen öz-yeterlik inançları eğitim durumu değişkenine göre, hem ölçeğin alt boyutları hem de bütünü için anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin aritmetik ortalamaları dikkate alındığında 'rehberlik etme', 'öğrenciyi aktifleştirme' ve 'düşünmeye teşvik' boyutlarında lisans ve lisansüstü eğitim grubunda yer alan öğretmenlerin, öz-yeterliklerine ilişkin inançları "yüksek" düzeyde ve bu üç boyut için, lisansüstü eğitim grubundaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları lisans düzeyinde yer alan öğretmenlerin elde ettiği puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Ancak, 'alternatif değerlendirme' alt boyutunda lisans ve lisansüstü eğitim grubunda yer alan öğretmenlerin, öz-yeterliklerine ilişkin inançları "orta" düzeyin üzerinde ve lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X} : 3.88$) lisansüstü eğitim grubunda yer alan öğretmenlere göre ($\bar{X} : 3.86$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (YÖİÖ) toplam puanları ve ölçek alt boyut (rehberlik, aktifleştirme, düşünme, değerlendirme) puanları, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inanç ölçeğine ait boyutlar üzerinde öğretmenlerin branşlarının etkisini belirlemek için tek

faktörlü MANOVA yapılmıştır. Bu doğrultuda, branş değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.9'de sunulmuştur.

Tablo 4.9

Branş Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Branş	$\bar{X}$	ss	N
<i>Rehberlik etme</i>	TDE	4.17	.44	58
	Sosyal Bilimler	4.12	.52	60
	Matematik	4.13	.51	59
	Fen Bilimleri	4.25	.51	73
	Toplam	4.17	.50	250
<i>Öğrenciyi aktifleştirme</i>	TDE	4.23	.55	58
	Sosyal Bilimler	4.20	.50	60
	Matematik	4.24	.47	59
	Fen Bilimleri	4.33	.46	73
	Toplam	4.25	.49	250
<i>Düşünmeye teşvik</i>	TDE	4.11	.50	58
	Sosyal Bilimler	4.02	.51	60
	Matematik	4.20	.48	59
	Fen Bilimleri	4.19	.53	73
	Toplam	4.13	.51	250
<i>Alternatif değerlendirme</i>	TDE	3.86	.76	58
	Sosyal Bilimler	3.74	.67	60
	Matematik	3.93	.61	59
	Fen Bilimleri	3.95	.72	73
	Toplam	3.88	.69	250
<i>YÖİÖ</i>	TDE	4.12	.49	58
	Sosyal Bilimler	4.06	.49	60
	Matematik	4.14	.46	59
	Fen Bilimleri	4.20	.50	73
	Toplam	4.14	.49	250

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi branş değişkeni için tüm alt boyutlar ve toplam puanlarda, sayısal branştaki (matematik, fizik, kimya, biyoloji) öğretmenlerin sözel branştaki (Türk Dili ve Edebiyatı, tarih, coğrafya, felsefe) öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. YÖİÖ alt boyutları ve toplam puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği kovaryans matrisi eşitliği sağlanmış olduğu için Wilks Lambda değeri ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10

Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (YÖİÖ) puanlarına ait MANOVA sonuçları

Etki	Wilks’ Lambda	F	sd	Hata	p	η^2
<i>Branş</i>	.93	1.11	15.00	668.00	.33	.02

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin YÖİÖ puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [Wilk’s $\Lambda = .934$, $F(15,668) = 1.11$, $p = .338$; $p > .05$]. Eta kare değeri ise .02 olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind’e göre (2005, s. 157 akt. Can, 2019), $\eta^2 \leq .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ değeri büyük olarak değerlendirilir. Buna göre branşın YÖİÖ puanları üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırma çerçevesinde branş ($\eta^2 = .02$) değişkeninin eğitim durumu ($\eta^2 = .00$) değişkenine göre ölçek puanları üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğunun da altı çizilebilir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançları ölçeğine ait alt boyutlar ile branşları için yapılan tek faktörlü MANOVA sonuçlarına göre, branş değişkeninin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda, öğretmenlerin aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, sayısal branşta yer alan (matematik, fizik, kimya, biyoloji) öğretmenlerin, ölçeğin tüm alt boyutlarında sözel branşta yer alan (Türk dili ve Edebiyatı, tarih, coğrafya ve felsefe) öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancı geliştirmiş oldukları görülmektedir.

4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel kısmında yer alan beşinci alt probleminde, “Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin sahip oldukları metaforlar “ nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili Anadolu liselerinde görev yapan 159 öğretmen metafor üretmiştir. Öğretmenler tarafından üretilen metaforlar ve frekanslarına ilişkin veriler Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11

Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Sıra	Metafor veri numarası	Metafor adı	f	Sıra	Metafor veri numarası	Metafor adı	f
1	56	Açık büfe yemek	1	30	21	Kahin	1
2	46	Açık hava müzesi	1	31	24	Kalem	1
3	29	Ağaca tırmanmak isteyen yavru bir kedi	1	32	11	Kılavuz	1
4	19	Akarsu	1	33	67	Kitap	1
5	57	Anahtar	1	34	37	Köprü	1
6	66	Arama motoru	1	35	9	Kunduzun yuvasını kendi yapması	1
7	7	Aşçının yemek yapması	1	36	20	Kuzey Afrika ülkeleri	1
8	2,58,60	Ayna	3	37	47,54	Laboratuvar	2
9	33	Bahçıvan	1	38	3	Merdiven	1
10	40	Balık tutmayı öğretmek	1	39	32	Meşale	1
11	38,49	Bina inşa etmek	2	40	14	Okyanus	1
12	15	Bina temeli	1	41	42	Öğrenmeyi inşa etmek	1
13	5,51	Bisiklete binmek	2	42	50	Parlayan demir	1
14	6	Boş levha	1	43	1,28,31,34,35,69	Pusula	6
15	44	Çimento	1	44	10	Radyoaktivite	1
16	39	Çocuğun	1	45	22	Robin Hood	1

17	68	büyümesi					
17	68	Deniz feneri	1	46	53	Sağlık	1
18	65	Edebi ürün	1	47	27	Salataya sos	1
		oluşturmak					
19	25	Esnek bir	1	48	61	Sanatçı	1
		balon					
20	13,26,35,43	Fener	4	49	70	Su	1
21	63	Futbol	1	50	62	Taksi	1
		takımının					
		çıktığı maç					
22	8,17	Güneş	2	51	64	Temeli yeni	1
						atılmış bina	
23	4	Güneş sistemi	1	52	18	Toprak	1
24	23	Gözlük	1	53	36	Yapı inşası	1
25	55	Harita	1	54	16	Yemek	1
						yapmak	
26	71	Her türlü	1	55	59	Yer altı nehri	1
		çiçeğin					
		bulunduğu					
		bahçe					
27	12,41,48,52	Işık	4	56	30	Yol haritası	1
28	72	İstasyon	1	57	73	Zihninizi aktif	1
						kılan bir	
						mimar	
Toplam Üretilen Metafor Sayısı				73			

Tablo 4.11'e göre yapılandırmacı yaklaşım kavramı ile ilgili toplamda 73 geçerli metafor elde edilmiştir. Bazı metaforlar birden fazla öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Tekrar eden metaforlar göz önüne alındığında toplam 57 farklı metafor geliştirildiği görülmektedir. Öğretmenler tarafından en sık ifade edilen metaforlar pusula (f=6), ışık (f=4), fener (f=4), ayna (f=3), bina inşa etmek (f=2), bisiklete binmek (f=2), laboratuvar (f=2) ve güneş (f=2) metaforlarıdır. Diğer metaforların birer kez ifade edildiği görülmektedir.

Öğretmenler tarafından geliştirilen metaforlar açıklama kısımları ile birlikte değerlendirilerek ortak özellikleri bakımında kategorilere ayrılmıştır. İlgili sınıflandırma Tablo 4.12'de sunulmuştur.

¹Metafor veri numarası: Katılımcıların geliştirdikleri metaforları kodlama ve ayıklama aşamasında, geçerli metaforların yer aldığı katılımcı formlarının yeniden numaralandırılmasıyla elde edilen numaralardır.

Tablo 4.12

Yapılandırmacı Yaklaşım Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforların Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	f
<i>Yön verici etkisi</i>	Arama motoru, deniz feneri, fener (3), güneş (2), ışık (4), istasyon, meşale, pusula (6), radyoaktivite, su	21
<i>Bilgi oluşturma sürecine odaklanması</i>	Akarsu, anahtar, bina temeli, bina inşa etmek (2), çimento, fener, gözlük, köprü, kılavuz, zihnini aktif kılan bir mimar, okyanus, kunduzun yuvasını kendi yapması, öğrenmeyi inşa etmek, Robin Hood	15
<i>Deneyimsel öğrenmeye fırsat vermesi</i>	Açık hava müzesi, ağaca tırmanmak isteyen yavru bir kedi, bisiklete binmek (5 nolu), boş levha, laboratuvar (2), yapı inşası	7
<i>Sonuçlarının uzun vadede görülmesi</i>	Bahçıvan, çocuğun büyümesi, kahin, taksi, temeli yeni atılmış bir bina, yol haritası	6
<i>Öğretimde bireysel farklılıklara yer vermesi</i>	Açık büfe yemek, esnek bir balon, merdiven, sanatçı, her türlü çiçeğin bulunduğu bahçe, yer altı nehri	6
<i>Aktif öğrenmeye odaklanması</i>	Balık tutmayı öğretmek, bisiklete binmek (51 nolu), güneş sistemi, harita, parlayan demir, salataya sos-yemeğe baharat	6
<i>Öğrencinin kendini tanımasına odaklanması</i>	Ayna (3), kitap, toprak	5
<i>Öğretmenin rolüne bakış açısı</i>	Aşçının yemek yapması, edebi bir ürün oluşturmak, yemek yapmak	3
<i>İşbirlikli çalışmaya önem vermesi</i>	Futbol takımının çıktığı maç, kalem	2
<i>Diğer metaforlar</i>	Kuzey Afrika ülkeleri, sağlık	2

Tablo 4.12'e göre öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar 10 farklı kategoride toplanmıştır. Diğer kategorisi dışında oluşturulan 9 kategoride öğretmenler yapılandırmacılığın farklı boyutlardaki olumlu etkilerine işaret etmişlerdir. Diğer kategorisinde bulunan iki metafor yapılandırmacılığın neye benzediğini ifade etmekten çok değerinin anlaşılmamasına odaklanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili en fazla metafor üretilen kategorinin “Yön verici etkisi” (f=23) kategorisi olduğu görülmektedir. Yön verici etkisi kategorisine ilişkin “*Yapılandırmacı yaklaşım bir ışık gibidir; çünkü gideceğiniz yolu aydınlatır.*” (Ö₅₇); “*Yapılandırmacı yaklaşım bir pusula gibidir; çünkü yönümüzü bulmamıza yardım eder.*” (Ö₄₅) örnek öğretmen ifadeleri olarak verilebilir.

Yön Verici Etkisi kategorisini “Bilgi oluşturma sürecine odaklanması” (f=15), “Deneyimsel öğrenmeye fırsat vermesi” (f=7), “Sonuçlarının uzun vadede görülmesi” (f=8), “Öğretimde bireysel farklılıklara yer vermesi” (f=6), “Aktif öğrenmeye odaklanması” (f=6), “Öğrencinin kendini tanımasına odaklanması” (f=5), “Öğretmenin rolüne bakış açısı” (f=3), “İşbirlikli çalışmaya önem vermesi” (f=2), “Diğer metaforlar” (f=2), kategorileri izlemektedir. Bu kategorilere ilişkin metaforlardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

“*Yapılandırmacı yaklaşım kunduzun yuvasını kendi yapması gibidir; çünkü öğrencinin bilgiyi kendi inşa etmesinin yolunu açar.*” (Ö₉)-Bilgi Oluşturma Sürecine Odaklanması Kategorisi.

“*Yapılandırmacı yaklaşım açık hava müzesi gibidir; çünkü alıştırmalar yaparak bilginizi doğrularız.*” (Ö₄₆)- Deneyimsel Öğrenmeye Fırsat Vermesi Kategorisi.

“*Yapılandırmacı yaklaşım bir çocuğun büyümesi gibidir; çünkü yavaş yavaş, uygun miktarda ve uygun zamanda verilen katkılarla oluşturulur.*” (Ö₃₈)- Sonuçlarının Uzun Vadede Görülmesi Kategorisi.

“*Yapılandırmacı yaklaşım esnek bir balon gibidir; çünkü ortama, bireye göre değişebilir.*” (Ö₂₅)- Öğretimde Bireysel Farklılıklara Yer Vermesi Kategorisi.

“Yapılandırmacı yaklaşım bisiklete binmek gibidir; çünkü öğrenmek pek çok unsurun birleşmesiyle meydana gelir. Bu unsurlar tecrübe, gözlem, yaratıcı faaliyetler, metin oluşturma, ders anlatma gibi eylemlerdir.” (Ö₅₁)- Aktif Öğrenmeye Odaklanması Kategorisi.

“Yapılandırmacı yaklaşım kitap gibidir; çünkü her okuyanın kendi ufkunu yansıtır.” (Ö₆₇)- Öğrencinin Kendini Tanımasına Odaklanması Kategorisi.

“Yapılandırmacı yaklaşım bir aşçının yemek yapması gibidir; çünkü yemeğe girecek ürünler bellidir ama tat ve lezzet aşçının neyi ne kadar kattığı ile ilgilidir.” (Ö₇)- Öğretmenin Rolüne Bakış Açısı Kategorisi.

“Yapılandırmacı yaklaşım bir futbol takımının çıktığı maç gibidir; çünkü işbirliğine dayalı süreç ve sonucun önemli olduğu bir yaklaşımdır.” (Ö₆₃)- İşbirlikli Çalışmaya Önem Vermesi Kategorisi.

“Yapılandırmacı yaklaşım Kuzey Afrika ülkeleri gibidir; çünkü sürekli sömürülür.” (Ö₂₀)- Diğer Metaforlar Kategorisi.

4.6 Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemde, üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin oluşturdukları metaforların ait olduğu kavramsal kategoriler farklılık göstermekte midir? sorusuna yanıt aranmıştır. Üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar ve ait oldukları kategoriler Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13

Üst ve Alt Öz-yeterlik Düzeyinde Yer Alan Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Oluşturdukları Metaforların Kavramsal Kategorilerine Göre Karşılaştırılması

Üst öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenler			Alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenler	
Kategori	Metafor	f	Metafor	f
Yön verici etkisi	Arama motoru, deniz feneri, fener, güneş, ışık	5	Fener, ışık, istasyon, radyoaktivite	4

<i>Bilgi oluşturma sürecine odaklanması</i>	Akarsu, okyanus	2	Bina temeli, öğrenmeyi inşa etmek	2
<i>Aktif öğrenmeye odaklanması</i>	Harita, parlayan demir	2	Bisiklete binmek, güneş sistemi, salataya sos	3
<i>Öğrencinin kendini tanımasına odaklanması</i>	Ayna	2	Ayna	1
<i>Deneyimsel öğrenmeye fırsat vermesi</i>	Ağaca tırmanmak isteyen yavru bir kedi	1	Laboratuvar	1
<i>Öğretimde bireysel farklılıklara yer vermesi</i>	-		Sanatçı	1
<i>İşbirlikli çalışmaya önem vermesi</i>	-		Futbol takımının çıktığı maç	1
<i>Diğer metaforlar</i>	-		Sağlık	1
<i>Toplam Metafor</i>		12		14

Tablo 4.13’de verilen bulgulara görüldüğü üzere, üst öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenlerin en çok “Yön verici etkisi” (f=5) kategorisinde olmak üzere, “Bilgi oluşturma sürecine odaklanması” (f=2), “Aktif öğrenmeye odaklanması” (f=2), “Öğrencinin kendini tanımasına odaklanması” (f=2) ve “Deneyimsel öğrenmeye fırsat vermesi” (f=1) kategorilerinde metaforlar ürettikleri görülmektedir.

Alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenlerin ise en fazla “Yön verici etkisi” (f=4) kategorisinde olmak üzere, “Aktif öğrenmeye odaklanması” (f=3), “Bilgi oluşturma sürecine odaklanması” (f=2), “Öğrencinin kendini tanımasına odaklanması” (f=1), “Deneyimsel öğrenmeye fırsat vermesi” (f=1), “Öğretimde bireysel farklılıklara yer vermesi” (f=1), “İşbirlikli çalışmaya önem vermesi” (f=1) ve “Diğer metaforlar” (f=1) kategorilerinde metafor geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, üst öz-yeterlik düzeyindeki öğretmenler 5 farklı kategoride toplam 12 metafor; alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenler ise 8 farklı kategoride toplam 14 metafor üretmişlerdir. Üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenler tarafından üretilen metaforlar ve metaforların ait olduğu kategoriler arasında göze çarpan bir farklılık görülemediği söylenebilir.



BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılarak karma araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülen araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve ulaşılan sonuçlar paylaşılmıştır. Sonrasında araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının düzeylerini belirleyerek üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenlerin oluşturdukları metaforları incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inanç ölçeğinden aldıkları puanların kıdem, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. İlgili ölçek puanlarına göre üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin sahip oldukları metaforların neler olduğu ve bu metaforların ait olduğu kavramsal kategorilerin farklılık gösterip göstermediği ise araştırmanın nitel kısmında analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında yapılandırmacı yaklaşım kavramı ile ilgili toplamda 73 geçerli metafor elde edilmiştir. Bazı metaforlar birden fazla öğretmen tarafından ifade edildiğinden, tekrar eden metaforlar da göz önüne alındığında toplam 57 farklı metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar 10 farklı kategori altında toplanmıştır. Araştırma karma desende tasarlanmış olduğu için araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgular nicel boyutta ulaşılan sonuçları açıklamak için kullanılmış ve nicel ve nitel bulgular birlikte ele alınarak tartışılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgulara yönelik alan yazın çerçevesinde yapılan tartışmalar ve ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

5.1.1 Araştırmanın nicel ve nitel boyutuna ilişkin tartışma ve sonuçlar

Araştırmanın ilk probleminde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inanç ölçeğinden aldıkları puanlar incelenmiştir. YÖİÖ'den alınan toplam puan ortalaması 4.14 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, beşli likert formunda

hazırlanan YÖİÖ'den madde başına alınabilecek değerlerin (1) “tamamen yetersizim” ve (5) “tamamen yeterliyim” arasında değiştiği düşünüldüğünde, (4) “yeterliyim” ile (5) “tamamen yeterliyim” arasında yer almaktadır. Bu bulguya dayanarak, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Aynı ölçme aracı kullanılarak Eskici (2013) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin ölçek puan ortalaması 4.16; Çolak ve Yabaş'ın (2017) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada ise 3.93 olarak hesaplanmıştır. Her iki araştırma sonucunda da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, YÖİÖ alt boyutları olan rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme boyutlarına yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde benzer sonuca ulaşan başka çalışmalar da bulunmaktadır. Öğretmen veya öğretmen adaylarının yapılandırmacılığı uygulamaya yönelik öz-yeterliklerinin yüksek bulunduğu çalışmalar (Çınar, 2019; Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015; Ekinci, 2015; Evrekli, Şaşmaz-Ören ve İnel, 2010; Kasapoğlu ve Duban, 2012; Kaya, 2013), bu araştırmanın sonuçlarının alan yazını desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Ancak elde edilen bu sonuçtan farklı olarak öğretmenlerin öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu tespit eden (Aykan, 2014; Çayak, 2014; Ocak, Ocak ve Kalender, 2017) çalışmalar da bulunmaktadır. Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz (2008) tarafından yapılan araştırmada ise, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın uygulamasına yönelik kendilerini yeterli görmedikleri belirtilmiştir. Benzer şekilde Bada ve Kırpık (2021), sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz-yeterliklerini ve buna etki eden faktörleri belirlemeyi amaçladıkları araştırmada, katılımcılara açık uçlu dört soru sormuşlardır. Nitel desenlenen bu araştırmanın sonucunda, katılımcı öğretmenlerin yapılandırmacılık konusunda kendilerini yeterli görmedikleri, öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim ortamı oluşturma, yapılandırmacı yöntem ve teknikleri ilgili kazanım ve içeriklerle uygulama konularında kendilerini yeterli bulmadıkları görülmüştür.

Bu araştırmada, öz-yeterliğin en yüksek olduğu maddelerin sırasıyla ‘sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurmada’, ‘öğrenciler arası etkileşimi sağlamada’, ‘öğrencilerin yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunmada’ olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördüğü boyut da bu maddelerin de

yer aldığı ‘öğrenciyi aktifleştirme’ boyutudur. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında hedeflenenlerden biri de, öğrenenlerin günlük yaşam ilişkilerinde karşılaşılabilecekleri problemlere çözüm üretebilmelerini desteklemektir. Bu bağlamda onların sorgulama, araştırma ve problem çözme gibi zihinsel süreçlerle ilgili becerilerini geliştiren (Marlowe ve Page, 2005), doğru ve kullanışlı bilgiyi seçip alabilmesini kolaylaştıran (Borich, 2017) öğrenme süreçlerinin tasarlanması önemli görülebilir. Böyle bir öğrenme sürecinde, iletişim ve pozitif dilin güçlü olduğu sınıflarda tasarlanmış öğretim etkinliklerinin (Borich, 2017) ve öğrenenlerin ilgisi yönünde seçimli öğrenme görevleri ile işbirliği içerisinde aktif olabilmelerinin (Çolak, 2006) sağlanmasının, öğrenci öğrenmelerinde istenen ivmenin yakalanması açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışmada en yüksek ortalama puanlarının öğrenciyi aktifleştirme boyutunda elde edilmesi; öğretmenlerin, öğrencilerin aktif şekilde derse katılımlarını teşvik etme, gerçek yaşam ilişkilerinden yola çıkarak kalıcı öğrenmeler sağlamalarını destekleme konusunda kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir. Eskici (2013) de, ilkökul öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri boyutun öğrenciyi aktifleştirme boyutu olduğunu vurgulamıştır. Çolak ve Yabaş (2017) ve Yeşilyurt (2013) ise benzer çalışmaları öğretmen adayları üzerinde yürütmüştür. Bu çalışmalarda da katılımcıların kendilerini en yeterli gördükleri boyutun öğrenciyi aktifleştirme boyutu olduğu (Çolak ve Yabaş, 2017), öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin öz-yeterlik algılarının oldukça yeterli olduğu (Yeşilyurt, 2013) vurgulanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördüğü alt boyutun öğrenciyi aktifleştirme boyutu olması, bu araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular ile desteklenmektedir. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında beşinci alt probleminde öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin yazdıkları metaforlar incelenmiş ve yapılandırmacı yaklaşım kavramı ile ilgili toplam 57 farklı metafor, 10 farklı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler içinde bulunan “Deneyimsel öğrenmeye fırsat vermesi”, “Öğretimde bireysel farklılıklara yer vermesi”, “Aktif öğrenmeye odaklanması”, “İşbirlikli çalışmaya önem vermesi” kategorileri nicel boyutta ön plana çıkan öğrenciyi aktifleştirme boyutu ile ilişkili olarak değerlendirilmiştir.

“Deneyimsel öğrenmeye fırsat vermesi” kategorisinde 7 metafor bulunmaktadır. Bu kategori içerisinde açık hava müzesi, laboratuvar gibi metaforlar ile alıştırma ya da deney yapmanın önemi ön plana çıkarılmıştır. Kategorideki metafor ve açıklama

ifadelerinde, uygulanabilir, yaşam içerisinde karşılığı olan ve birey tarafından işe koşulabilen deneyimlere işaret edilmektedir. Şekerci (2021), sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik metaforlarının en çok yer aldığı üçüncü kategoriyi “Yaşam ile ilişkili olma” olarak ifade etmektedir. Ayrıca, ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı uygulamalara ilişkin görüşlerini incelediği araştırma sonucunda Sharkey ve Gash (2020), zihinlerimizin deneyim anlayışımızı geliştirmek için deneysel süreçleri kullandığının altını çizmektedirler. “Öğretimde bireysel farklılıklara yer vermesi” kategorisinde ise 6 metafor yer almaktadır. Katılımcılar açık büfe yemek, esnek bir balon gibi metaforlar ile bireyler arasındaki farklılıklara işaret etmişlerdir. Şekerci (2021) de sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik metaforlarının bir kısmının “Bireysel farklılıklara odaklanma” kategorisinde toplandığını belirtmiştir. Araştırmada oluşan bir diğer kategori olan “Aktif öğrenmeye odaklanması” kategorisi içinde 6 adet metafor üretilmiştir. Bu kategoride kullanılan metaforlar ile yapılandırmacı sürecin öğrencileri geliştiren, meraklandıran, düşündüren, araştırmaya ve sorgulamaya yönlendiren yapısına işaret edilmiştir. Benzer şekilde başka bir araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşım kavramına ilişkin ürettikleri metaforların en fazla “Öğrenciyi aktif kılma” kategorisi altında sınıflandırıldığı (Şekerci, 2021) görülmektedir. “İşbirlikli çalışmaya önem vermesi” kategorisinde ise futbol takımı ve kalem metaforları ile işbirliğine dayalı sürece vurgu yapıldığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım bireyin anlamlı bilgiye ulaşma sürecinde bireyin etkileşime girmesini, paylaşım ve işbirliği içinde olmasını ön plana çıkaran bir anlayış olarak değerlendirilebilir (Fer ve Cırık, 2007).

Özetle “deneyimsel öğrenmeye fırsat vermesi” kategorisinde uygulanabilir, yaşam içerisinde karşılığı olan ve birey tarafından işe koşulabilen deneyimlere; “öğretimde bireysel farklılıklara yer vermesi” kategorisinde bireyler arasındaki farklılıklara; “aktif öğrenme” kategorisinde yapılandırmacı sürecin öğrencileri meraklandıran, düşündüren, araştırmaya ve sorgulamaya yönlendiren ve yaratıcılığı geliştiren etkinlikleri içeren yapısına işaret edilmiştir. İşbirlikli öğrenme kategorisinde ise paylaşmaya ve işbirliğine doğrudan vurgu yapılmıştır. Araştırmada nicel bulgularda ortaya çıkan öğretmenlerin öğrencileri aktifleştirmeye yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olduğu sonucu, nitel bulgular ile birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yapılandırmacı süreçlerde öğrenciyi aktif kılan öğrenme ortamlarının önemini içselleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Yapılandırmacı yaklaşım çeşitlilik ve çok

yönlülükten beslenerek bireyin kendi öğrenme yollarını aktif şekilde kullanmasını ister. Kişinin öğrenme sürecini, etkin katılım gösterdiği ve yaparak yaşayarak edindiği bilgilerle inşa etmesini destekler. Gerçek öğrenmenin, bireyin aktif olarak katılım gösterdiği uygulamalar sonucunda sağlanabildiğinin altını çizerek (Pritchard, 2017). Bu açıdan öğretmenlerin hem nicel hem de nitel bulgulara öğrencinin aktifleştirilmesine, aktif öğrenmeye vurgu yapmaları dikkat çekicidir.

Araştırmanın nitel boyutunda doğrudan öğrenciyi aktif kılmaya yönelik kategoriler dışında oluşturulan kategoriler ise “Yön verici etkisi, Bilgi oluşturma sürecine odaklanması, Sonuçlarının uzun vadede görülmesi, Öğrencinin kendini tanımasına odaklanması, Öğretmenin rolüne bakış açısı, Diğer metaforlar” olarak sıralanmaktadır.

Nicel bulgular öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının en yüksek olduğu ikinci boyutun rehberlik etme olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde de en çok metafor üretilen kategori olan “Yön verici etkisi” kategorisi, nicel bulgular kapsamında yer alan rehberlik etme alt boyutuyla ilişkili olarak görülmektedir. Bu kategoride 21 metafor geliştirilmiştir. İlgili kategoride pusula, ışık gibi metaforlar ile yapılandırmacılığın öğretmenlerin eylemlerine yön verebilen bir anlayış olduğuna, bu yön vermenin süreci aydınlatığına yönelik açıklamalarla olumlu etkisine vurgu yapıldığı görülmektedir. Ancak bu etki ifade edilirken yapılandırmacılığın herhangi bir özelliği ön plana çıkarılmamış, etkiyi net bir şekilde açıklayan ifadeler yer verilmemiştir. Bu durum Işık (2014)’ın sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen, öğretme, öğrenme kavramları ile ilgili metaforik algılarını yapılandırmacı yaklaşım açısından incelediği çalışmasında ifade ettiği gibi, katılımcıların yapılandırmacı yaklaşımla ilgili kuramsal bilgilere sahip olmalarına rağmen bu bilgileri içselleştiremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutunda her ne kadar öğretmenlerin rehberlik etmeye yönelik öz-yeterlik algıları yüksek çıkmış olsa da nitel boyut kapsamında geliştirilen metaforlar bu yüksek öz-yeterlik algısının uygulamaya yansımaları hakkında soru işaretleri olabileceğine işaret etmektedir. Benzer bir durum yine nicel bulgulara yer alan rehberlik etme alt boyutuyla ilişkili görülen “Öğretmenin rolüne bakış açısı” kategorisindeki metafor ifadelerinde de görülmektedir. Bu kategorideki metaforlar, her ne kadar öğretmenin süreçteki rolüne vurgu yapsa da açıklama ifadelerinde öğretmenin rehber rolünden çok süreci planlama ve yürütmedeki önemine değinilmektedir. Aslında, yapılandırmacı öğretmenin rolü öğrencilere

açıklamalarla yön vermek değil, öğrencilerin kendi anlamını oluşturabilmesine yardımcı olmaktır (Fer ve Cırık, 2007). Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, bilgiyi aktaran değil; tasarladığı öğrenme sürecini aktifleştirerek verimli şekilde yürütebilen bir rehber olarak görülebilir. Bu açıdan ifade edilen metafor ve açıklamaların yapılandırmacılıktaki rehber öğretmen anlayışını tam anlamı ile yansıtmadığı söylenebilir.

Nicel bulgulara göre öğretmenlerin öz-yeterlik inancının yüksek olduğu bir diğer alt boyut ise düşünmeye teşvik alt boyutudur. Nitel boyut kapsamında oluşturulan "bilgi oluşturma sürecine odaklanması" ve "öğrencinin kendini tanımasına odaklanması" kategorilerinde yer alan metaforlardan, düşünmeye teşvik alt boyutuyla ilgili nicel bulguları açıklamak için yararlanılabilir.

“Bilgi oluşturma sürecine odaklanması” kategorisinde 15 metafor yer almaktadır. Buradaki metaforların, bilginin ön bilgi ile ilişkili bir şekilde ve öznel olarak oluşturulmasına işaret ettiği görülmektedir. Örneğin yapılandırmacı yaklaşımı kunduzun yuvasını kendi yapmasına benzeten öğretmen açıklamasında öğrencinin bilgiyi kendisinin inşa etmesine, köprüye benzeten öğretmen açıklamasında önceki bilgilerimizi yeni öğrendiklerimizle birbirine bağlayan bireye özgü bir yöntem olmasına vurgu yapmıştır. Yapılandırmacılıkla ilgili metaforların incelendiği farklı araştırmalarda da bu araştırma ile benzer şekilde "anamlı bilgi oluşturma" (Şekerci, 2021), "ön bilgiler ile yeni bilgileri inşa etme, anamlı bilgi inşa etme" (Günay, 2015) kategorileri oluşturulmuştur. “Öğrencinin kendini tanımasına odaklanması” kategorisinde kullanılan ayna, kitap gibi metaforlar ile yapılandırmacılığın kişinin kendini keşfetmesine, kendi bakış açısını yansıtmaya izin veren yapısına işaret edilmiştir. Yapılandırmacı anlayışa göre, öğrenciler kendi öğrenmelerini kontrol edebildiklerinde daha iyi öğrenebilirler (Fer ve Cırık, 2007). Bunu sağlayabilmenin yolunun da bireylerin kendi öğrenme süreçlerini ve öğrenme özelliklerini tanımasından geçtiği söylenebilir (Simons, 1993). Bu kategori altında öğretmenlerin öğrencinin hem kendi özelliklerini, potansiyelini, hem de ders içeriği ile ilgili bulunduğu noktayı tanımasına vurgu yaptıkları düşünülebilir. Dolayısı ile araştırma kapsamında ulaşılan nitel bulguların, nicel boyut kapsamında öğretmenlerin düşünmeye teşvik alt boyutuna ilişkin yüksek çıkan öz-yeterlik algılarını açıklayıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan nitel bulgular kapsamında doğrudan kullanılan ölçek ile

ilişkilendirilemeyen kategoriler de ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerden biri “sonuçlarının uzun vadede görülmesi” kategorisidir. Bu kategori içerisinde yer alan 6 metafor, sürekli gelişmeye, zaman içinde gelişmeye vurgu yapmaktadır. Bir çocuğun büyümesi gibi metaforlar ile, yapılandırmacı yaklaşımın sonuç değil süreç odaklı bir yaklaşım olduğuna ve kazanımlarının uzun vadede görülebileceğine vurgu yapıldığı söylenebilir. Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde edinilen bilginin, kişinin yaşamına aktarabildiği, fayda sağladığı ve gelişimine katkı veren özellikte olduğu, bu durumun görünürlük kazanmasının ise süreç gerektirdiği düşünülebilir. Bu kategorideki metaforlarda da yapılandırmacılığın uzun bir yol olduğu, geleceğe yönelik bir yatırım olduğu uzun vadede sonuçlarının alınacağı vurgulanmaktadır. Ancak alınan sonuçların niteliği hakkında belirleyici bir açıklama getirilmemiştir. Şekerci'nin (2021) sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik metaforlarını incelediği çalışmasında elde ettiği üç metaforu benzer bir kategori olarak “Uygulanmasının çaba ve emek gerektirmesi” teması altında toplaması, bu çalışma ile benzer bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu kategorinin oluşması öğretmenlerin yapılandırmacılığın sonuçlarının uzun vadede görülüyor olmasını önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Uzun bir yol olması, hemen sonuç alınamaması, öğretmenlerin yapılandırmacılıkla ilgili kaygılarını ifade etme şekli olarak da değerlendirilebilir. Nicel bulgular ile ilişki kurulamayan bir diğer kategori ise “Diğer metaforlar”dır. Bu kategorideki metaforlar gerekçeleri ile birlikte ele alındığında yapılandırmacı yaklaşımın herhangi bir boyutu ile ilişkilendirilemediği görülmektedir. Örneğin; “yapılandırmacı yaklaşım Kuzey Afrika ülkeleri gibidir; çünkü sürekli sömürülür.” ifadesinde görülebileceği gibi, yapılandırmacılığın herkes tarafından sıklıkla dile getirilmesinin olumsuz etkisi vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin ölçek puanlarına göre, ortalama puanlarının en düşük olduğu maddelerin ise ‘ölçme araçları (rubrik, çeteleme ölçeği, vb.) kullanmada’, ‘öğrencileri duyuşsal boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (tutum, kaygı ölçeği vb.) kullanmada’ ve ‘öğrenme etkinliklerini birden fazla ölçme aracı kullanarak değerlendirmede’ olarak belirlenmiştir. Yine bu maddelerin yer aldığı alternatif değerlendirme boyutu ise, öğretmenlerin kendilerini en az yeterli gördüğü boyuttur. Yapılandırmacılık, ölçme-değerlendirme sürecine bütünsel bir bakış açısıyla yeni bir anlayış getirmiştir. Geleneksel eğitim yaklaşımındaki, hedef ve içerik doğrultusunda yürütülen öğretim süreci sonunda, genellikle verilen bilginin düzeyini belirleme amacıyla yapılan değerlendirmelerin günümüzde yetersiz kaldığı

kabul edilmektedir. Çünkü yapılan araştırmalar göstermektedir ki geleneksel ölçme-değerlendirme teknikleri sonuç odaklı olduğundan bireyi tanımaya, değerlendirmeye ve yorumlamaya yetmemektedir (Anıl ve Acar, 2008). Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde değerlendirme sürecine bakıldığında, öğrencinin bilişsel becerilerinin yanında sahip olduğu devinışsel ve duyuşsal özelliklerin de ele alınması gerekliliği görülmektedir. Çünkü bireyin herhangi bir alandaki başarısı duyuşsal özellikleri ile de ilgilidir (Stiggind, 2007). Yapılandırmacı ölçme-değerlendirmede amaçlananlardan biri de, tasarlanmış bir süreç sonunda öğrenenin bilgi ve becerilerinde belli bir eşikten öteye ilerleme kaydettiğini kendisinin de farkına varabilmesini sağlamaktır. Böylece öğrenmenin sorumluluğunu üstlenen bireyler olarak öğrenenlerin, karar alma ve planlı davranma becerisi de desteklenmiş ve gelişmiş olur (Cırık, Çolak ve Kaya, 2015). Ancak araştırmada yapılandırmacı anlayışın uygulanmasında bu kadar önemli bir yeri olan ölçme değerlendirme boyutunda öğretmenlerin öz-yeterlikleri daha düşük çıkmıştır. Çayak (2014) ile Çolak ve Yabaş (2017) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda da, en düşük puan alınan YÖİÖ boyutunun ‘alternatif değerlendirme’ olduğu görülmektedir. Bu sonuç, alan yazında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinde kendilerini daha yetersiz gördüklerine işaret eden çalışmaların sonuçlarını (Anıl ve Acar, 2008; Karadağ ve diğerleri, 2008) desteklemektedir. Araştırmanın nitel boyutunda da, öğretmenlerin oluşturdukları metaforlarda yapılandırmacılıkta ölçme-değerlendirme boyutuna değinilmemiştir. Oluşturulan kategoriler arasında değerlendirme boyutuyla ilgili kategori bulunmamaktadır. Bu durum, üzerinde düşünülmesi gereken bir resim sunmaktadır. Nicel boyutta da öğretmenler en düşük puanı alternatif değerlendirme boyutundan almışlardır, ancak yine de her ne kadar diğer boyutlardan düşük olsa da ortalamanın üstünde bir puan görülmektedir. Ancak metaforlarında yapılandırmacı süreçlerde ölçme-değerlendirme sürecine hiç değinmemiş olmaları, bu boyutun, yapılandırmacı öğretim uygulamalarında göz ardı edildiğini düşündürmektedir.

Yine araştırmanın nitel boyutunda altıncı alt problem kapsamında üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar ve ait oldukları kategoriler incelenmiştir. Üst öz-yeterlik düzeyindeki öğretmenler 5 farklı kategoride toplam 12 metafor; alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenler ise 8 farklı kategoride toplam 14 metafor üretmişlerdir. Üst öz-yeterlik düzeyindeki öğretmenler ile alt öz-yeterlik düzeyindeki öğretmenler, aynı 5 kategoride benzer sayıda metafor üretmişlerdir. Alt öz-yeterlikte yer alan öğretmenlerin farklı olarak, üst öz-

yeterlikteki öğretmenlerin metafor üretmediği 3 kategori için de az sayıda metafor geliştirdikleri görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, üst ve alt öz-yeterlikteki öğretmenlerin ürettikleri metaforların ve metaforların oluşturduğu kategorilerin farklılık göstermediği söylenebilir. Çolak ve Yabaş (2017), yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançları açısından üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmen adaylarının ders planlarını inceledikleri çalışmalarında, üst öz-yeterlik düzeyindeki öğretmen adaylarının yapılandırmacılığı daha iyi yansıtan ders planları hazırladığını belirtmişlerdir. Bu araştırma kapsamında da, araştırmanın nicel kısmında yüksek öz-yeterlik puanına sahip öğretmenlerin, nitel kısımda geliştirdikleri metaforların oluşturduğu kategorilerin, alt öz-yeterlikte yer alan öğretmenlerin oluşturdukları metaforların kategorilerine göre farklılık göstermesi, yapılandırmacı anlayışı daha iyi yansıtması beklenen bir sonuç olurdu. Yapılandırmacı anlayışın işbirlikli çalışmaya verdiği önemi, yenilenen öğretmen rolüne vurgusunu ve öğrenme sürecinde öğrenenlerin aktifliğini ön plana çıkaran yönlerine işaret eden metaforlar, üst öz-yeterlikte yer alan öğretmenler tarafından daha fazla üretilebilirdi ancak böyle bir sonuca ulaşamamıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde, benzer sonuçları yansıtan çalışmaların olduğu görülmektedir. Yıldızlı, Acar Erdol, Baştuğ ve Bayram (2018) yaptıkları meta-sentez çalışmasında, Türkiye’de öğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarını analiz etmişlerdir. Çalışma sonucunda, metaforların öğretmen ile ilgili farklı bağlamlarda (ebeveyn, öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı, okul yöneticisi) ele alınmış olsa da oluşan kategorilerin çok da fazla değişmediğini vurgulamışlardır. Bu durum, öğretim ve öğrenme süreçlerinin farklı kademelerinde, farklı roller üstlenen eğitimcilerin ve eğitim-öğretim sürecindeki diğer paydaşların, yapılandırmacılığa ilişkin algılarının benzer olduğu yönünde yorumlanabilir.

Bu sonuçlara bağlı olarak, ülkemizde 2005 yılından itibaren yapılandırmacı çerçevede hazırlanarak uygulamaya çalışılan programların, öğrenme ortamında uygulanmasında en yetersiz kalınan boyutun ‘ölçme-değerlendirme’ olduğu söylenebilir. Öğretmenler, ülkemizde artık yeni denilemeyecek kadar deneyimlenen yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini en çok değerlendirme sürecinde yetersiz görmektedirler. Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda ve öğrenme sürecini değerlendirmede problem yaşadıkları düşünülebilir. Yapılandırmacı çerçevede ders planını kurgulayan öğretmenlerin ders sürecinde ve sonunda yapmayı planladıkları değerlendirme ve

dönütleri gerekli şekilde yapamayacaklarını düşünmelerinin, yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin toplam öz-yeterliği düşürdüğünün de altı çizilebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançları, kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Kıdem değişkeni açısından ölçekte tüm alt boyutlar ve toplam puanlarda 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Kıdem değişkeni ile öğretmenlerin ölçeğin alternatif değerlendirme ile düşünmeye teşvik alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kıdem değişkeni ile rehberlik etme ve öğrenciyi aktifleştirme alt boyutları ile ölçek toplam puanı arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, rehberlik etme boyutunda 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır. Öğrenciyi aktifleştirme alt boyutunda da 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl ve 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır. Ölçek toplamında ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır. Özenç (2009), sınıf öğretmenleri üzerinde yürüttüğü çalışmada benzer bir şekilde 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre kendilerini yapılandırmacı öğrenme açısından daha yeterli gördüklerini belirtmiştir. Eskici (2013) de yaptığı çalışmada, daha üst düzey kıdeme sahip öğretmenlerle ilgili benzer bir sonuca ulaşmıştır. Karadağ ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada da tecrübeli sınıf öğretmenlerinin genç öğretmenlere göre kendilerini yapılandırmacılık açısından daha yeterli gördükleri belirtilmiştir. Aykan (2014) ise ortaokul öğretmenleri üzerinde yürüttüğü çalışmada, bu araştırmanın bulgularından farklı bir şekilde mesleki kıdemi az olan ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdemi fazla olan ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında daha yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Bada ve Kırpık (2021), sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, meslekteki çalışma süresinin yapılandırmacı anlayışın uygulanmasını olumsuz etkilediği sonucu ulaşmıştır. Saunders (2009) ise, öğretmenlik deneyimi ile yapılandırmacı uygulamaların sınıfta uygulanması arasında anlamlı bir ilişki bulamadığı araştırmasında kıdem alanında yapılmış daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Kaya (2013) ve Çınar (2019) da sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarda, yapılandırmacı öz-yeterlik inançları ile meslekte çalışma

yılı arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmektedirler. Bu araştırmada ise üst kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin öğrenciye rehberlik etme ve öğrenciyi aktifleştirme boyutlarında kendilerini daha yeterli görmesi, uzun öğretmenlik deneyimlerinin kazandırdığı tecrübeye bağlanabilir. Bu öğretmenler daha fazla sınıf ortamında bulunmuş, daha fazla öğrenci ile yüz yüze gelmiş ve öğrenciyle ilgili daha fazla yaşantıya sahip olmuştur. Bu deneyimleri de öğrenciyle doğrudan etkileşimi içeren alt boyutlarda kendilerini daha yeterli görmelerine sebep olmuş olabilir.

Huberman (1989. akt: Bümen ve Ercan Özaydın, 2013)’a göre, öğretmenler mesleğin ilk yıllarında hayatta kalma ve keşfetme süreçlerini, 4-6. yıllarda mesleğe bağlılık geliştirdikleri istikrarlılık sürecini, 7-18 yılları arasında ya deneyim kazanma ya da meslek seçimini sorguladıkları yeniden değerlendirme sürecini yaşamaktadır. Bu aşamalardan sonra 19-30 yıllık süreçte enerji ve coşkunun yerini güçlü bir güven algısı ve öz kabulün aldığı dinginlik-huzur aşamasına, 31-40 yıllık son süreçte ise karamsar ve hoşnutsuz duygularla çözülme-salıverme aşamasına geçilmektedir. Bu araştırma çerçevesinde, söz konusu zaman dilimlerine göre öğretmenlerin meslekteki 0-10 yıl arası; mesleği keşfetme ve mesleğe bağlılık geliştirme sürecine, 11-20 yıl arası; deneyim kazanmayla beraber mesleğin yeniden ele alınarak sorgulandığı ve değerlendirildiği döneme, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemin ise; güçlü bir güven algısı ve öz kabul ile kazanılmış kendine güvenin karşılığına işaret ettiği söylenebilir. Bu doğrultuda, 0-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ölçek boyutları ve ölçek toplamındaki aritmetik ortalamalarına bakıldığında ölçeğin; ‘alternatif değerlendirme’ alt boyutu dışında ‘rehberlik etme’, ‘öğrenciyi aktifleştirme’, ‘düşünmeye teşvik’ alt boyutları ve ölçek toplamında elde edilen ortalama değerlerinin en yüksek 21 yıl ve üzeri, en düşük ise 11-20 yıl öğretmenlere ait olması Huberman (1989, akt. Bümen ve Ercan Özaydın, 2013)’ın işaret ettiği evreler ile paralellik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırma bulgularına göre ölçek alt boyutlarının hepsinde en yüksek puan ortalamalarına, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, sözü edilen meslekte kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerle örtüşen başka bir destekleyici veri olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, “Öğretmenlerin YÖİÖ toplam puanları ve ölçek alt boyut (rehberlik, aktifleştirme, düşünme, değerlendirme) puanları, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin ölçekten ve alt boyutlarından

aldıkları puanlar eğitim durumu değişkenine göre, anlamlı farklılık göstermemektedir. Aykan (2014) yaptığı araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının eğitim durumu değişkenine göre lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine farklılaştığını belirtmiştir. Lisans eğitimlerinin üzerine lisansüstü eğitim ile bilgi, beceri ve bakış açısını geliştiren öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları konusunda kendilerini daha yeterli görmeleri beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Benzer başka bir sonuç, Özenç'in (2009) yapmış olduğu çalışmada lisansüstü eğitim almış olan sınıf öğretmenlerinin lisans eğitim düzeyindeki sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri bulgusuyla örtüşmektedir. Bu araştırma sonucunda, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde bir farklılaşma görülmemiştir. Ancak, öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, eğitim durumu değişkeni açısından alternatif değerlendirme alt boyutu dışında tüm alt boyutlar ve toplam puanlarda lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Alternatif değerlendirme alt boyutunda ise lisans düzeyindeki öğretmenler, diğer öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalaması elde etmişlerdir. Bu durum, lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin alternatif değerlendirme için kullanılacak yöntem ve teknikler hakkında daha kapsamlı bilgiye sahip olmalarına rağmen bu uygulamaları işe koşabilmede yetkinliklerini lisans grubundaki öğretmenlere göre daha gerçekçi değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemde, “Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği toplam puanları ve ölçek alt boyut (rehberlik, aktifleştirme, düşünme, değerlendirme) puanları, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin ölçekten ve alt boyutlarından aldıkları puanlar branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, sayısal branşta yer alan (matematik, fizik, kimya, biyoloji) öğretmenlerin, ölçeğin tüm alt boyutlarında sözel branşta yer alan (Türk dili ve Edebiyatı, tarih, coğrafya ve felsefe) öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancı geliştirmiş olduklarının altı çizilebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde, araştırma sonucuna benzer bulguların olduğu görülmüş ve bu araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Ocak, Ocak ve Kalender (2017), öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretme-

öğrenme anlayışları (geleneksel/ yapılandırmacı) arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin branşları ile öğrenme-öğretme anlayışlarının öz-yeterlik inançları üzerine ortak etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Aykan (2014), yaptığı araştırmada farklı branşlarda görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri ile branşları arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Karacaoğlu (2008) da, “Öğretmenlerin Yeterlik Algıları” isimli çalışmada, öğretmenlerin yeterlik algıları ile branşları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında branş değişkeninin öz-yeterlik üzerinde farklılığa neden olduğunu gösteren çalışmalar da yer almaktadır. Buna göre, Gençtürk ve Memiş (2010), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının sınıf ve branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu, branş öğretmenleri arasında ise herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığını vurgulamışlardır. Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven (2015) ise, formasyon öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, sosyal bilimler bölümü formasyon öğrencilerinin öz-yeterliklerinin matematik-fen grubu öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Branş değişkeni ile ilgili farklı sonuçlara ulaşılması, bu değişken açısından daha fazla araştırma ihtiyacı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ulaşılan sonuçlar topluca değerlendirildiğinde, Anadolu liselerindeki öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenler kendilerini en fazla öğrenciyi aktifleştirme, en az alternatif değerlendirme boyutlarında yeterli gördüklerini belirtmiş olsalar da, YÖİÖ’nin diğer iki alt boyutu olan rehberlik etme ve düşünmeye teşvik de dahil olmak üzere tüm alt boyutlarda kendilerini yeterli hissetmektedirler. Araştırmanın nitel bulguları öğretmenlerin öğrencileri aktif kılma ve düşünmeye teşvik boyutlarında yeterli gördüklerini destekler niteliktedir. Ancak nicel bulgular öğretmenlerin rehberlik etme boyutuyla ilgili olarak kendilerini yeterli gördüklerini gösterse de, oluşturulan metaforlar bu durumu desteklememektedir. Alternatif değerlendirme boyutunda ise hiçbir metafor üretilmemiş olması, nicel bulgularda da bu boyutun en düşük ortalamaya sahip olması nedeni ile dikkat çekici, bu alandaki gelişim ihtiyacını gösteren bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inanç puanları kıdem değişkeni açısından ölçek toplamı ile rehberlik etme ve öğrenciyi aktifleştirme alt boyutlarında 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Branş ve eğitim

düzeyi değişkenlerine göre ise öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inanç puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, benimsedikleri öğretim anlayışlarını, kullandıkları yöntem ve teknikleri, mesleğe karşı motivasyonlarını yordayan güçlü bir değişkendir (Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yüksek olması, işe koşulması beklenen yenilikçi öğrenme anlayış ve etkinliklerinin uygulanmasında önemli bir yapı taşı olarak görülebilir. Nie, Tan, Liao, Lau, S., & Chua (2013) öğretmen yeterliliği ile yapılandırmacı öğretim arasındaki pozitif ilişkiyi vurgular. Guskey (1988) de yaptığı araştırmalara göre, öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik yapılan yenilikleri uygulama konusunda açık oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ancak, alan yazında yer alan bazı araştırma sonuçları, öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulamaya yönelik inançlarının yüksek olmasına rağmen, öğretim uygulamaları ve öğrenme ortamlarında durumun aksi yönde gözlemlendiğine dikkat çekmektedir. Kaya (2013), yaptığı çalışmanın gözlem boyutunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere yeterince sahip olmadıklarını belirtmiştir. Ocak (2012) tarafından yapılan bir başka araştırma sonucunda, gerekli nitelikleri taşıyan yapılandırmacı sınıf ortamları tasarladıklarını düşünen öğretmenler, öğretmen adayları tarafından gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda, öğretmenlerin düzenledikleri yapılandırmacı öğrenme ortamlarının, yapılandırmacı anlayışı yansıtamadığı ifade edilmiştir. Kurtde Fidan (2010)'ın araştırma sonuçlarına göre de sınıf öğretmenlerinin kendilerini yapılandırmacı anlayış ile örtüşen özelliklere sahip olduklarını düşündükleri halde gözlem sonuçlarının bu durumun tersine işaret ettiğini vurgulanmıştır. Öz-yeterlik, belli bir potansiyelin somut, harekete dönüşmüş durumu değil; kişinin hislerinden oluşmuş soyut, motive edici bir güç olarak düşünüldüğünde, öğretmen öz-yeterlik inançlarının nicel araştırmalarla beraber nitel boyut içeren araştırmalarla desteklenmesinin daha gerçekçi sonuçlara yön verebileceği öngörülebilir. Wheatley (2005), de yaptığı çalışmalar sonucunda çoğu öğretmen/ öğretmen adayının kendisini, kendine olduğundan daha fazla güvenen bireyler olarak gördüğünü dolayısıyla, öz-yeterliğin sayılardan çok yoruma bağlı olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın nicel sonuçları, araştırılan durumun betimlenebilmesine katkı sağlaması için nitel boyutla desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar farklı

kategoriler altında toplanmıştır. Bu metaforların çok çeşitli kategorilerde sınıflanmasının nedeni Şekerci (2021)'nin de ifade ettiği gibi yapılandırmacılık kavramın karmaşık yapısı ve kapsamının genişliği olabilir. Çünkü yapılandırmacılık felsefi bir anlayıştan bir öğrenme kuramına, öğrenme kuramından da uygulamaya aktarılmış bir yaklaşımdır (Fer ve Cırık, 2007). Aynı zamanda bir öğrenme felsefesi, öğrenme yaklaşımı ve öğretim modeli olarak ele alınabilir olması kapsamının genişliğinin sebeplerinden biri olarak görülebilir. Araştırmada incelenen metafor sayısı sınırlıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası metafor geliştirmemiştir. Günay (2015), Eğitim Fakültelerinde görevli öğretim elamanlarının 'yapılandırmacı öğretmene' ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarma amacına yönelik yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan 323 öğretim elemanından 94 adet geçerli metafor, Aydınay-Satan (2013) ise öğretmen adaylarının psikolojik danışman kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemek için araştırmaya katılan 269 öğretmen adayından toplam 121 adet geçerli metafor elde edildiğini belirtmiştir. Eminoğlu Küçüktepe ve Gürültü, (2014) de öğretmenlerin eğitimde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin kullandıkları metaforları ortaya koymak için farklı branşlardan 213 öğretmen ile yaptığı çalışmada toplam 92 adet geçerli metafor inceleyebilmiştir. Bu araştırma sonucunda da araştırmanın nicel kısmında kullanılan 250 veri incelendiğinde 73 adet geçerli metaforun elde edilmesinin, yapılan çalışmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu durum, katılımcıların araştırmaların nitel boyutları ile ilgili yorum içeren ifadeleri kullanmaktan kaçınmalarına bağlanabilir. Araştırma kapsamında ortaya çıkan bu durum, yapılandırmacılığı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inancı ile ilgili olarak, nitel ve nicel boyutun bir arada kullanıldığı karma desende yürütülen daha fazla araştırma ihtiyacını gösteren bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

5.2 Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.2.1 Araştırmacılara yönelik öneriler

Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan Türk Dili ve Edebiyatı, matematik, fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji) ve sosyal bilimler (tarih, coğrafya, felsefe) branşlarındaki öğretmenlerle yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin yapılandırmacı

yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda farklı eğitim kademelerinde (ilkokul, ortaokul) ve farklı lise türlerinde (mesleki ve teknik liseler vb.) görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz-yeterlik inançları incelenebilir. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının farklı öğrenme ortamlarında değişip değişmediği de bir araştırma konusu olarak ele alınabilir. Resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenlerinin ya da meslek lisesi öğretmenlerinin atölye/spor salonunda gerçekleştirdikleri uygulamalarda yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterliklerini inceleyen araştırmalar ile farklı öğrenme ortamlarında öz-yeterlik algılarının değişip değişmediği incelenebilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik inançları kıdem, branş ve eğitim düzeyleri değişkenleri açısından incelenmiştir. Yapılacak çalışmalarda, araştırmacılar öz-yeterliği etkileyebileceği düşünülen öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışları, meslektaş işbirliği, algılanan sosyal destek, veli işbirliği gibi farklı değişkenler ile çalışmalar yürütebilirler.

Araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançları yüksek çıkmasına rağmen, üretilen metaforlar üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde olan öğretmenler arasında bir farklılık göstermemiştir. Bu noktada öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının sınıf uygulamalarına yansımaları, sınıf gözlemlerini içeren araştırmalar ile desteklenebilir.

Araştırmanın sonucunda mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonucun aksini gösteren çalışmalar da alan yazında yer almaktadır. Bu alanda yapılacak farklı araştırmalarla alan yazında daha sağlam bir zemin oluşturulması desteklenebilir. Ayrıca mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin bu alanlarda kıdemi düşük öğretmenlere mentorluk yapmasını sağlayacak bir öğretmen geliştirme sisteminin derinlemesine analiz edilmesi de bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.

Araştırmanın nicel boyutunun diğer bulguları, öğretmenlerin branşlarına ve eğitim düzeylerine göre yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz-yeterlik inançlarının farklılaşmadığı yönündedir. Farklı branşlardan ve eğitim düzeylerinden öğretmenlerin, biraraya geldiği mesleki öğrenme toplulukları oluşturularak, bu toplulukların farklı branş ve eğitim düzeyinden öğretmenlerin öz-yeterlik algılarına ve sınıf uygulamalarına etkisinin incelenmesi yoluna gidilebilir.

Bu araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin ürettikleri metaforlar incelenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda nitel boyutun derinleştirilerek daha kapsamlı veri toplanmasına izin verecek çalışmalar yapılması önerilebilir.

5.2.2 Uygulayıcılara yönelik öneriler

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenme ortamlarının yansıtılabildiği uygulamaya yönelik derslerin sayısı artırılabilir. Öğretmen adaylarının mikroöğretim uygulamaları ile yapılandırmacı öğretim uygulamaları oluşturarak deneyim kazanmaları yoluyla öz-yeterlik algılarının güçlenmesine zemin hazırlanması önerilebilir.

Okul müdürleri, görev yapmakta olan öğretmenlerin, birbirlerinin derslerini gözlemleyebilecekleri bir süreç yapılandırabilir. Böylelikle öğrenen merkezli etkinliklerin paylaşılması yoluyla öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalar hakkında tartışabilecekleri ortamların sağlanması yoluna gidilebilir.

Yansıtma öz-yeterliği geliştirici bir unsur olarak düşünüldüğünde öğretmenlerin e-okul, ÖBA, EBA gibi dijital platformlar üzerinde kendi öğretim uygulamalarının güçlü ya da zayıf yönlerini yansıtabildikleri günceler yazması istenebilir. Bu güncelerin zümre benzeri meslektaş toplulukları ile birlikte incelenmesi ve beraber yorumlanması yoluna gidilebilir.

Öğretim uygulamalarında yapılandırmacı anlayışı yansıtan iyi örneklerin paylaşılması önerilebilir. Bunun sağlanması için okul temelli öğretmen geliştirme anlayışı içinde öğretmen konferansları düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Abbott, J. ve Ryan T. (1999). Constructing knowledge, reconstructing schooling, *Educational Leadership*, 66-69.
- Açıkgöz, K. (2008). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Airasian, P. W., ve Walsh, M. E. (1997). Constructivist cautions. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 444-449.
- Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.
- Akkaya, R. (2010). *Olasılık ve istatistik öğrenme alanındaki kavramların gerçekçi matematik eğitimi ve yapılandırmacılık kuramına göre bilgi oluşturma sürecinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Uludağ üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Alkan, V., Şimşek, S. ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 558-581. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.5m.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 16(4), 247-254.
- Alkın-Şahin, S., Aydın-Şengül, Ö., ve Tunca, N. (2016). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(3), 326-346.
- Altun, S. ve Çolak, E. (2011). Öğrenme Kuramları. S. Fer (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, Anı yayıncılık, Ankara.
- Anıl, D., ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19).
- Arseven, A., Moroğlu, B., ve Aldıg, E. (2015). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(21), 48-66.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*, 40(1), 45-55.
- Ashton, P. (1984). Teachers' Sense of Efficacy: A self-or norm-referenced construct?. *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29-41.

- Aşkar, P., ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21:1-8.
- Aydın, M. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı sınıf ortamlarına yönelik değerlendirmeleri*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydınoy Satın A. (2013). Öğretmen adayı öğrencilerin psikolojik danışman ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 64-92.
- Aygören, F. (2009). *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Çine örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aykan, A. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. Erişim: <http://www.uky.edu/Chapter2>: <http://samples.jbpub.com/9781449689742/Chapter2.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Englewood Cliffs, NJ, 1986, 23-28.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-efficacy in changing societies*, 15, 334.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bayraktaroğlu, C. E. (2011). *Eğitimde yapılandırmacılık yaklaşımı ve eleştirel bir bakış*. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bada, M., ve Kırpık, C. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dair öz yeterlik algıları ve buna etki eden faktörlere ilişkin görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 462-480.
- Balcı, A., ve Küçükoglu, A. (2019). Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Özyeterlilik İnançları Üzerine Bir İnceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1123-1140.
- Berkant, H. G., ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki

ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.

- Black, G. L. (2015). Developing teacher candidates' self-efficacy through reflection and supervising teacher support. *Education*, 21(1), 78-98.
- Borich, G. D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri*. (B. Acat, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Botha, E. (2009). Why is metaphor important in education? *South African Journal of Education*, 29 (4).
- Bruning, RH, Schraw, GJ ve Norby, MM (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (ZN Ersözlü ve R. Ülker, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. J. (1993) *The Case for Constructivist Classrooms*. ASCD Alexandria: Virginia.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. J. (1999) *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development: New York; Alexandria, VA.
- Brumbaugh, D. K. ve Rock, D. (2006) *Teaching Secondary Mathematics*, Routledge: London.
- Bümen, N. T., ve Özaydın, T. E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (8. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Candaş, B., ve Özmen, H. (2020). Fen Bilgisi özel alan yeterliklerine yönelik öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 746-758. doi: 10.16986/HUJE.2019052872.
- Cansız, M., ve Cansız, N. (2019). How Do Sources of Self-Efficacy Predict Preservice Teachers' Beliefs Related to Constructivist and Traditional Approaches to Teaching and Learning? *SAGE Open*, 9(4). doi: 10.1177/2158244019885125.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Cırık, İ., Çolak, E., ve Kaya, D. (2015). Yapılandırmacı öğrenme ortamları: öğretmen ve öğrencilerin bakış açıları. *International Journal on New Trends in Education ve Etkileri*, 6 (2), 30-44.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Crowther, D. T. (1999). Cooperating with constructivism. *Journal of College Science Teaching*, 29(1), 17.

- Çapri, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çayak, S. (2014). İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 88-110.
- Çınar, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihleri ve yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çocuk, H., Yokuş, G., ve Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik ve metaforik algıları: Mersin Üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387.
- Çolak, E. (2006). *İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çolak, E. (2013). Yaşantısal öğrenmenin eğitim motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28-3), 123-136.
- Çolak, E. (2017). Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğundaki Yapılandırmacı Ders Planı Hazırlama Deneyimleri: İlkokul Öğretmenleriyle Yapılmış Bir Örnek Olay Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42 (190).
- Çolak, E. ve Yabaş, D. (2017). Öğretmen adaylarının ders planlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç düzeyleri açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 86-103. doi: 10.17679/inuefd.323420.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 27. Baskı.
- Duffy, T.M. ve Jonassen, D. (1992). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duffy, T.M., ve Cunningham, D. J. (1996). 7. *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*. Indiana University.
- Eggen, P., ve Kauchak, D. (2020). *Using educational psychology in teaching*. Pearson Education, Incorporated.
- Ekici, G. (2020). *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları*. (2. Baskı). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Ekici, G., ve Kurt, H. (2014). Öğretmen adaylarının “aids” kavramı konusundaki bilişsel yapıları: Bağımsız kelime ilişkilendirme testi örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 267-306. Erişim: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi/article/viewFile/5000146878/5000134041>

- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 30(1), 62-76.
- Eminoğlu Küçüktepe, S., ve Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin" yapılandırmacı öğretmen" kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 282-305.
- Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin özyeterlik algıları ile tutumları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Eskici, M. ve Özen, R. (2013). "Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği" nin uyarlanması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 19-29.
- Eskici, M., ve Özen, R. (2018). Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2050-2070.
- Erdamar Koç, G., Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(4), 629-661.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (23), 81-88.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G., ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2), 134-148.
- Evrekli, E., Şasmaz Ören, F. ve İnel, D. (2010). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterliliklerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi. *I. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler ve Yansımaları Konferansında sunulan bildiri, Kasım 11-13, Antalya*. Erişim: 15 Ağustos, 2021, <http://www.icone.org/FileUpload/ks59689/File/32.Pdf>.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. V & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. USA: McGraw-Hill Companies Inc.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2006) "Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir?", *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-26.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gavora, P. (2011). Measuring the self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. *Orbis scholae*, 5(2), 74-94.
- Gibson, S., ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A consruct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları

- sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Gençtürk, A., ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Glasersfeld, V. E. (1984). An introduction to radical constructivism. *The invented reality*, 1740, 28.
- Glasersfeld, V. E. (1995). A constructivist approach to teaching In L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education* (s.3-16). Erlbaum: Hillsdale.
- Glasersfeld, V. E. (1996). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. Routledge: London. The falmer Press.
- Glasersfeld, V. E. (1998). Why constructivism must be radical. *Constructivism and education*, 2.
- Guangbao, F., ve Timothy, T. (2021). Investigating the Associations of Constructivist Beliefs and Classroom Climate on Teachers' Self-Efficacy Among Australian Secondary Mathematics Teachers. *Frontiers in Psychology*, 12, 504.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of educational research*, 81(1), 41-47.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Günay, R. (2015). Eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarının yapılandırmacı öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 14(3), 845-861.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford university press.
- Haverback, H. R., ve Parault, S. J. (2008). Pre-service reading teacher efficacy and tutoring: A review. *Educational Psychology Review*, 20(3), 237-255.
- Hoy, A. W. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *In annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA. Erişim: https://www.learningforwardpa.org/uploads/2/0/8/5/20859956/changes_in_teacher_efficacy.pdf
- Hoy, A. W., ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Hoy, W. K., ve Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary school journal*, 93(4), 355-372.
- Huang, H. M., Rauch, U., ve Liaw, S. S. (2010). Investigating learners' attitudes toward virtual reality learning environments: Based on a constructivist approach. *Computers & Education*, 55(3), 1171-1182.
- Işık, Ö. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen, öğretme, öğrenme kavramları ile ilgili metaforik algılarının yapılandırmacı yaklaşım açısından*

- incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?. *Educational technology research and development*, 39(3), 5-14.
- Jonassen, D. H. (1999). "Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes". *Educational Technology Research and Development* 45(1), 65-94. doi:10.1007/BF02299613.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karadağ, E. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 153-175.
- 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.
- Karagiorgi, Y., ve Symeou, L. (2005). Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations. *Educational Technology & Society*, 8(1), 17-27.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasapoğlu, K., ve Duban, N. (2012). Sınıf öğretmenlerinin hazırlamacılarından yönelik olarak öz yeterlik inançlarını yordayan bir faktör olarak donanımcıa yönelik kullanımları (Afyonkarahisar İli Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 8 (2).
- Kaya, N. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumları ve yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz-yeterlik inançları (Afyonkarahisar İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kendall, J. E., ve Kendall, K. E. (1993). Metaphors and methodologies: Living beyond the systems machine. *MIS quarterly*, 149-171.
- Kılcan, B. (2021). *Metafor Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılınç, E., ve Uygun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile bilişötesi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 1-15.
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı* (1), 240-255.

- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15(1), 47-72.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27,174-180.
- Kotaman, H. (2008). Öz yeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kubilay, F. (2020). *Yönetici ile öğretmen işbirliği düzeyinin öğretmen öz-yeterlik algıları üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 10 (2).
- Kurtdede Fidan, N. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurtdede Fidan, N., ve Duman, T. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 143-159.
- Lakoff, G., ve Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Liu, C. C., ve Chen, I. J. (2010). Evolution of constructivism. *Contemporary issues in education research*, 3(4), 63-66.
- Marlowe, B. A. ve Page, M. L. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Marlowe, B. A., ve Page, M. L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Corwin Press.
- Mili Eğitim Bakanlığı. (2006). *Ortaöğretim kimya dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim vizyon belgesi*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020a). Erişim: 15 Şubat, 2021, <https://e-okul.meb.gov.tr/OrtaOgretim/OKL/OOK06001.aspx>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020b). Erişim: 15 Şubat, 2021, http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/25135149_2019_yili_merkezi_sinav_puani_ile_ogrenci_alan_ortaogretim_kurumlari.pdf
- Miles, M.B., ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An extended resource book*. (Second edition), Sage Publications, London.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor (Images of Organization)*. Gündüz Bulut (Çev). İstanbul: MESS Yayınları.
- Nie, Y., Tan, G. H., Liau, A. K., Lau, S., ve Chua, B. L. (2013). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to

- constructivist and didactic instruction. *Educational Research for Policy and Practice*, 12(1), 67-77.
- Nikitina, L., ve Furuoka, F. (2008). " A Language Teacher is Like...": Examining Malaysian Students' Perceptions of Language Teachers through Metaphor Analysis. *Online Submission*, 5(2), 192-205.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğretim Ortamı Kurma Başarılarının Öğretmen ve Öğretmen Adaylarınınca Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166).
- Ocak, G., Ocak, İ. ve Kutlu Kalender, M. D. (2017). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1851-1864.
- Özata, H. (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması. (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özenç, M. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özenç, M., ve Doğan, C. (2012). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 67-83.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543- 578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Erişim: <http://people.wku.edu/richard.miller/banduratheory.pdf>
- Pajares, F., ve Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of educational psychology*, 86(2), 193.
- Pajares, F., ve Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Selfefficacy. *Self perception*, 2, 239.
- Pamuk, A. (2015). Tarih derslerinde alternatif ölçme. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(4), 29-46.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational leadership*, 57(3), 6-11.

- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1).
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. Richardson, V. (Ed.), *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings*, 3-14. London: The Falmer Press.
- Plourde, L. A., ve Alawiye, O. (2003). Constructivism and elementary preservice science teacher preparation: Knowledge to application. *College Student Journal*, 37(3), 334-342.
- Pritchard, A. (2017). *Ways of learning: Learning theories for the classroom*. Routledge.
- Ross, J. (1995). Strategies for Enhancing Teachers. *Teachers college record*, 97(2), 227-251.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saunders, S. M. (2009). *Science teachers' perceptions of implementing constructivist principles into instruction*. Capella University.
- Savery, J. R., ve Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational technology*, 35(5), 31-38.
- Saydam, G. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Tutumları. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Schunk, D. H. (1996). Self-Efficacy for Learning and Performance. *American Educational Research Association*. New York, NY, April 8-12.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*. Ohio: Pearson Merill Prentice Hall.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (27. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharkey, M., ve Gash, H. (2020). Teachers' constructivist and ethical beliefs. *Behavioral Sciences*, 10(6), 96.
- Shuell, T.J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29(2), 102-108.
- Simons, P. (1993). Constructive learning: The role of the learner. In *Designing environments for constructive learning* (pp. 291-313). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. J.(2002) *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press: Oxford: New York.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational leadership*, 64(8), 22.

- Şekerci, H. (2021). Yapılandırmacı Yaklaşım Kavramına İlişkin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin Metaforlar Aracılığı İle İncelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 766-795.
- Tam, M. T. ve Munn, T., (2000). Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 3(2), 50-60. ISSN:1436-4522. Erişim: http://ifets.ieee.org/periodical/vol_2_2000/tam.html
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Temiz, T., ve Topcu, M. S. (2013). Preservice teachers' teacher efficacy beliefs and constructivist-based teaching practice. *European journal of psychology of education*, 28(4), 1435-1452.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme*. (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi*. (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Titiz, T. (1999). *Ezbersiz eğitim: Yol haritası*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Tobias, S., ve Duffy, T. M. (2009). *Constructivist instruction: Success or failure?*. Routledge.
- Usher, Ellen L. ve Frank Pajares (2006). Inviting confidence in school: Invitations as a critical source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students. *Journal of invitational theory and practice*, 12, 7-16. Erişim: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ766998.pdf>
- Üredi, L. (2017). Investigating the Relationship between Job Satisfaction Levels of the Teachers in Educational Institutions and Their Attitudes towards Teaching Profession. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 175-182.
- Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. *International journal of educational telecommunications*, 6(4), 339-362.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Walsh, R. (2015). What is wisdom? Cross-cultural and cross-disciplinary syntheses. *Review of General Psychology*, 19(3), 278-293.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747-766.

- Wilson, B. G. (2010). Constructivism in practical and historical context. In B. Reiser & J. Dempsey (Eds.), *Current trends in instructional design and technology* (pp. 1-10). NJ: Pearson Prentice Hall.
- Windschitl, M. (1999). The challenges of sustaining a constructivist classroom culture. *Phi Delta Kappan*, 80(10), 751-755.
- Woon, J. ve Ho, Y. (2005). Metaphorical construction of self in teachers' narratives. *Language and Education*, 19(5), 359-379.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45). 88-104.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızlı, H., Acar Erdol, T., Baştuğ, M. ve Bayram, K. (2018). Türkiye’de öğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve bilim*, 43 (193).
- Yılmaz, B. (2006) *Besinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yob, I.M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.
- Yurdakul, B. (2004). Eğitimde davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçiş için bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularının yeniden anlamlandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8), 109-120.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

EK 2: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-yeterlik İnanç Ölçeği (YÖİÖ)

EK 3: Metafor Belirleme Formu

EK 4: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

EK 5: Q-Q plot Grafikleri

EK 6: Saçılma Diyagramları

EK 7: Araştırma İzin Belgesi

EK 8: Etik Kurul Onayı

EK 9: YÖİÖ Kullanım İzni

EK 1

Değerli Meslektaşım,

Bu form Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı kapsamında, Doç. Dr. Esmâ GENÇ danışmanlığında yürütülmekte olan “*Anadolu Liselerinde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının incelenmesi*” konulu tez çalışması kapsamında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Form üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde "Kişisel Bilgi Formu", ikinci bölümde "Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği" ve üçüncü bölümde "Metafor Belirleme Formu" yer almaktadır.

Bu formda vereceğiniz bilgiler yalnızca, ilgili akademik araştırma kapsamında kullanılacağından isminizi belirtmenize gerek yoktur. Formda yer alan bütün soruları içtenlikle yanıtlamanız çalışmanın niteliği yönünde belirleyici olacaktır. Vereceğiniz samimi cevaplar ve araştırmaya yapmış olduğunuz katkı için teşekkür ederim.

Kadir GÜVEN

Not: Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Gönüllü Onam Formu ekte yer almaktadır. Formu doldurmanız araştırmaya kendi isteğinizle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ettiğiniz şeklinde kabul edilecektir.

Bölüm I-Kişisel Bilgi Formu

Yönerge: Size uygun seçeneğin yanındaki kutucuğu (X) şeklinde işaretleyiniz.

1.Cinsiyet : ☐ Kadın ☐ Erkek

2.Kıdem : ☐ 0-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 20 ve üstü

3.Branşınız : ☐ Türk Dili ve Edebiyatı Öğr. ☐ Tarih Öğr.
☐ Matematik Öğr. ☐ Coğrafya Öğr.
☐ Fizik Öğr. ☐ Felsefe Öğr.
☐ Kimya Öğr. ☐ Biyoloji Öğr.

4.Eğitim Durumunuz : ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

EK 2

Bölüm II-Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği

Yönerge: Lütfen aşağıdaki her maddeyi okuduktan sonra maddelerde yer alan önermelere katılma derecenizi (5)’ten “Tamamen Yeterliyim” (1)’e “Tamamen Yetersizim” doğru belirtiniz.

MADDELER	Tamamen Yeterliyim	Yeterliyim	Orta Düzeyde Yeterliyim	Yetersizim	Tamamen Yetersizim
1. Öğrencilerin <i>analiz, sentez, ilişkilendirme, sınıflandırma ve sonuç çıkarma</i> gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerini kazanmalarına yönelik etkinlikler planlamada	5	4	3	2	1
2. Öğrencilere yöneltilen soruları düşünceleri için yeterli zamanın verildiği bir öğrenme ortamı oluşturmada	5	4	3	2	1
3. Öğrencileri devinışsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (Rubrik, çeteleme ölçeği vb.) kullanmada	5	4	3	2	1
4. Farklı ölçme araçları yardımıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaları konusunda onları cesaretlendirmede	5	4	3	2	1
5. Dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik etkinlikler planlamada	5	4	3	2	1
6. Öğrencileri yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmada	5	4	3	2	1
7. Öğrencilerin düşüncelerini gerektiren ölçme araçlarını (zihin haritaları, kavram haritaları vb.) uygulamada	5	4	3	2	1
8. Sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurmada	5	4	3	2	1
9. Öğrencileri duyuşsal boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (tutum, kaygı ölçeği vb.) kullanmada	5	4	3	2	1
10. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede	5	4	3	2	1
11. Öğrencileri araştırmaya teşvik etmede	5	4	3	2	1
12. Öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarında onlara rehberlik etmede	5	4	3	2	1

13. Öğrenme ortamını öğrencilerin materyallere kolayca ulaşabilecekleri şekilde düzenlemede	5	4	3	2	1
14. Öğrencilerin değerlendirilmesinde ürün ve süreç değerlendirmelerini birlikte kullanmada	5	4	3	2	1
15. Öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri için gerekli ortamları oluşturmada	5	4	3	2	1
16. Öğrencilere kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri için gerekli fırsatları sunmada	5	4	3	2	1
17. Öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik sorular yöneltmede	5	4	3	2	1
18. Ölçme araçlarını ‘öğrenmeyi destekleme’ amaçlı kullanmada	5	4	3	2	1
19. Kullandığım ölçme araçlarıyla (akran değerlendirme, kavram haritası vb.) öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olmalarını sağlamada	5	4	3	2	1
20. Öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkaracak etkinlikler planlamada	5	4	3	2	1
21. Öğrenme etkinliklerini birden fazla ölçme aracı kullanarak değerlendirmede	5	4	3	2	1
22. Dersin kazanımlarına uygun ölçme araçlarını kullanmada	5	4	3	2	1
23. Öğrenciler arası etkileşimi sağlamada	5	4	3	2	1
24. Öğrencilerin yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunmada	5	4	3	2	1
25. Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrencilerin bireysel ve gruplar halinde çalışmalarını sağlamada	5	4	3	2	1
26. Öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlayacak performans ödevleri vermede	5	4	3	2	1
27. Öğrencileri bilişsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (çoktan seçmeli testler, portfolyo, kavram haritası vb.) kullanmada	5	4	3	2	1
28. Öğrencileri bilgi araç ve kaynaklarına yönlendirme konusunda	5	4	3	2	1
29. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek öğrenme etkinlikleri planlamada	5	4	3	2	1

EK 3

Bölüm III- Metafor Belirleme Formu

Bu çalışmada sizden yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili bir metafor yazmanız istenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımı ve bu yaklaşıma dair sınıf içi uygulamaları düşündüğünüzde aklınıza ilk gelen sözcüğü (canlı varlık, nesne, görsel vb.) cümle içinde bırakılan boşluğa yazınız ve nedenini açıklayınız.

Aşağıda verilen örneği inceleyerek, ilk noktalı alana benzetme sözcük/sözcükleri yerleştiriniz. “Çünkü” sözcüğünün ardından da benzetmeyi yapma nedeninizi açıklayınız. Aşağıdaki örnekte öğretmen kavramına ilişkin metaforun kutup yıldızı olarak belirtildiğini ve nedeninin cümlelerin devamında açıklandığını görebilirsiniz.

Örnek: Öğretmen.....*kutup yıldızı*..... gibidir; çünkü*gideceğimiz yönde rehberlik eder*.....

Yapılandırmacı yaklaşım,

.....

.....

.....gibidir;çünkü.....

.....

EK 4: Bilgilendirilmiş Onam Formu

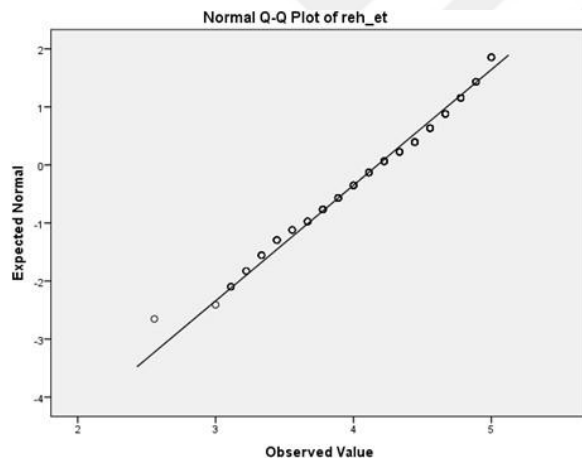
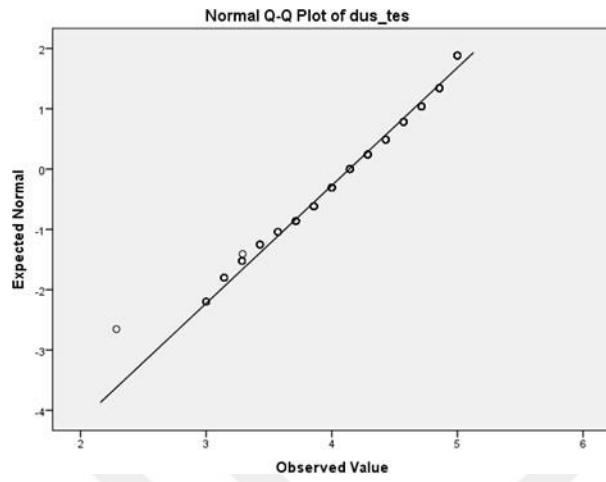
BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Doç. Dr. Esmâ GENÇ danışmanlığında, yüksek lisans öğrencisi Kadir GÜVEN tarafından yürütülen “Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı İstanbul ilindeki Merkezi Sınav Puanı ile öğrenci alan Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının düzeylerini belirlemek ve üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenlerin oluşturdukları metaforları incelemektir. Bu doğrultuda sizlerden yukarıda yer alan formu doldurmanız beklenmektedir. Araştırmada sizden formların doldurulması için tahminen 30 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda yaklaşık 380 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamandır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya kadir07@hotmail.com e-posta adresi ve 0 507 782 0331 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

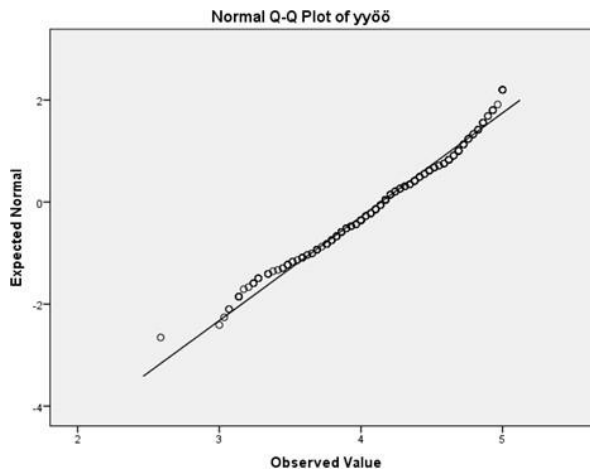
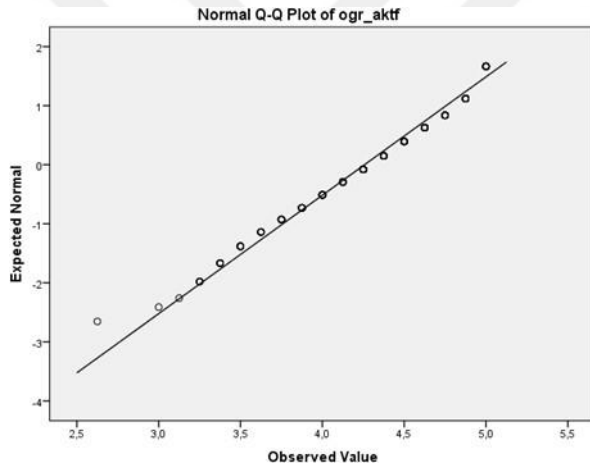
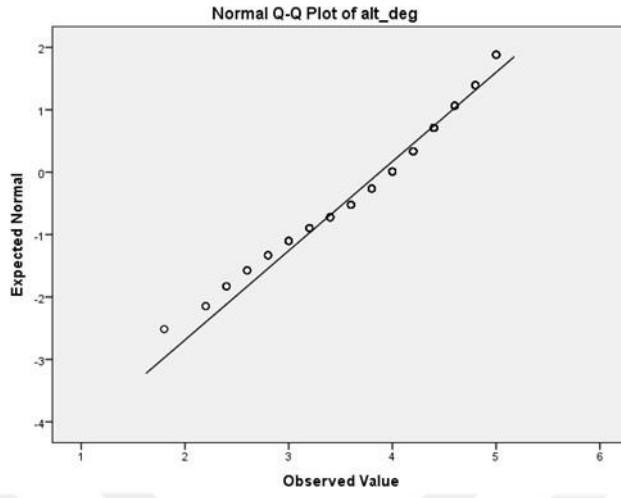
Araştırmacının adı ve soyadı	İmza
Kadir GÜVEN	

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

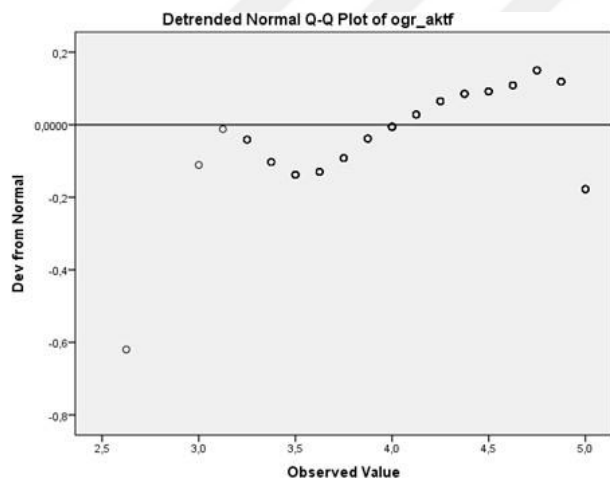
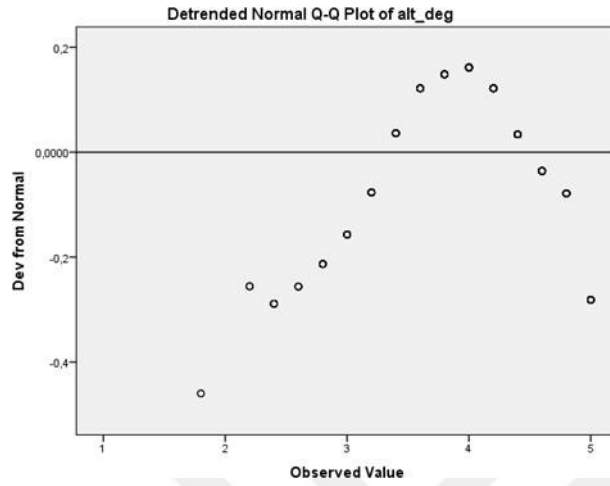
EK 5: Q-Q plot grafikleri



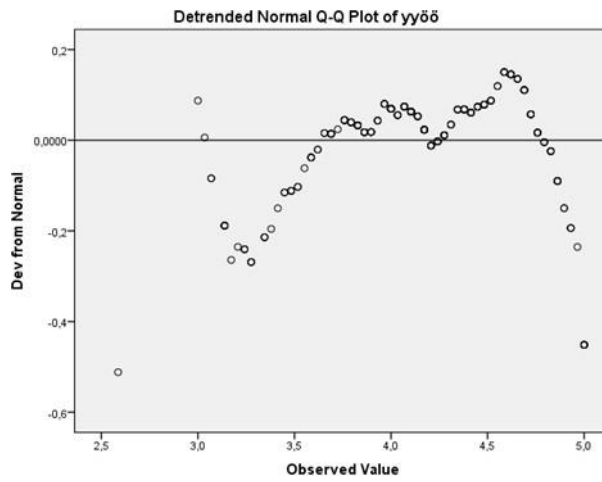
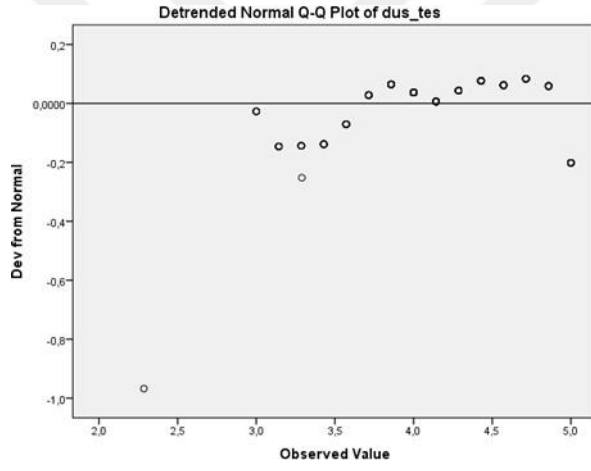
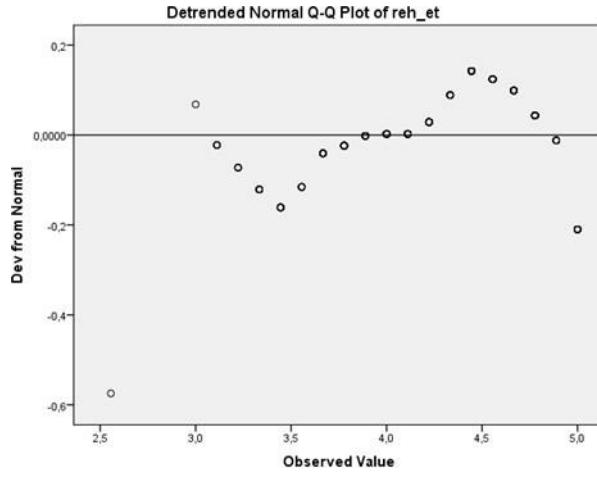
Q-Q plot grafikleri (Devamı)



EK 6 : Saçılma Diyagramları



Saçılma Diyagramları (Devamı)



EK 7: Araştırma İzin Belgesi

	T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : E-59090411-20-26303027 Konu : Anket ve Araştırma İzni (Kadir GÜVEN)	10/06/2021
VALİLİK MAKAMINA	
İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi. b) Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesinin 03.06.2021 tarihli ve 16126 sayılı yazısı. c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 09.06.2021 tarihli tutanağı.	
Araştırma Konusu	: Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: İstanbul
Araştırma Kişiler	: Liseler
Araştırmanın Süresi	: 2020 - 2021 Eğitim ve Öğretim Yılı
Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.	
OLUR 10/06/2021 Dr. Hasan Hüseyin CAN Vali a. Vali Yardımcısı	
Levent YAZICI İl Millî Eğitim Müdürü	

EK 8: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.04.2021-13256



T.C.
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yazı İşleri Şube Müdürlüğü

Sayı : E-60750483-050.01.99-13256
Konu : Etik Kurul Başvurunuz Hk.

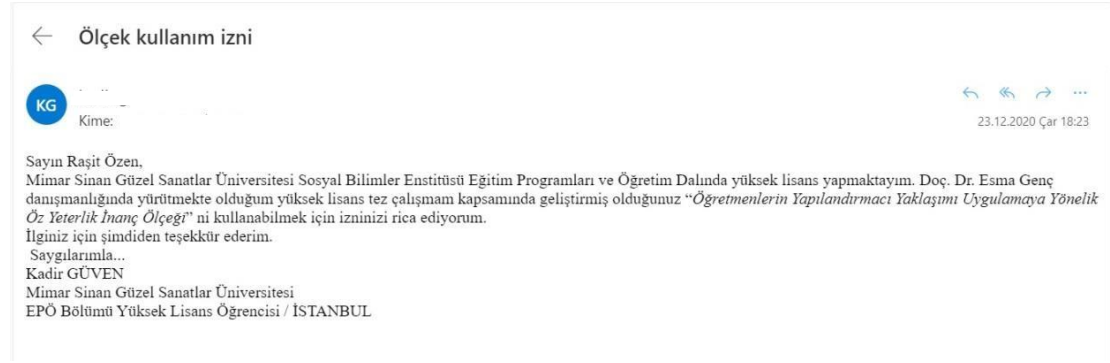
Sayın Kadir GÜVEN
Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi

İlgi : 09.04.2021 tarihli dilekçeniz.

Doç. Dr. Esmâ GENÇ danışmanlığında yürüteceğiniz yüksek lisans tez çalışmanıza ait dokümanlar Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri İlimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nda değerlendirilerek uygun bulunmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Handan İNCİ ELÇİ
Rektör

EK 9: YÖİÖ Kullanım İzni



ÖZGEÇMİŞ

Lise : Nişantaşı Anadolu Lisesi (1999-2003)

Lisans: Marmara Üniversitesi, Kimya Öğretmenliği (2003 - 2008)

Anadolu Üniversitesi, İşletme (2007-2011)

Mesleki Deneyim:

Kimya Öğretmeni (MEB) (2011 - 2016)

Batman Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (2011 - 2013)

Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (2013 - 2016)

Müdür yardımcısı (MEB) (2016 -)

Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (2016 - 2021)
(Müdür yardımcısı/ Müdür Başyardımcısı)

Yıldız Teknik Üniversitesi Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (2022-)
(Müdür Başyardımcısı)