

İlkokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Tutumları İle Özyeterlikleri Arasındaki İlişki

Primary School Teachers' Self Efficacy Beliefs and Attitudes About The Implementation Of The Constructivist Approach

Semih ÇAYAK

Özet

Bu araştırmanın amacı; ilkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inanç düzeylerini ve tutumlarını belirlemek ve ilkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik inanç düzeyleriyle tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Tarama modelindeki bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 230 ilkokul sınıf öğretmeni (104 erkek, 126 kadın) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği”nin Eskici (2013) tarafından tüm öğretmenlere uyarlanmasıyla oluşturulan “Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile Evrekli, Ören ve İnel (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği”nin Eskici (2013) tarafından tüm öğretmenlere uyarlanmasıyla oluşturulan “Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Özyeterlik İnanç Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizi SPSS 17,0 ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve korelasyon kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu ve ilkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada kendilerini en yeterli gördükleri boyut “*düşünmeye teşvik*” iken en az yeterli gördükleri boyut ise “*alternatif değerlendirme*”dir. İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu ve ilkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarında en çok katıldıkları tutumun boyutu “*uygulama*” iken en az katıldıkları tutum boyutu “*bilgi edinme*”dir. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inançlarıyla tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Özyeterlik inancı, tutum, yapılandırmacı yaklaşım

Abstract

The purpose of this research is to determine primary school teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards the constructivist approach and to reveal the relationship between primary school teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards constructivist approach. In the research, descriptive method was used, and the research was conducted during the 2013-2014 academic year. The participants of the research were 230 (104 males and 126 females) primary school teachers working in İstanbul-Zeytinburnu voluntarily. In the present research, the quantitative data were collected through “Attitude Towards Constructivist Approach Scale for Teachers”, which was adapted by Eskici (2013) from the “Attitude towards Constructivist Approach Scale for Pre-service Science Teachers”, developed by Evrekli, İnel, Balım and Kesercioğlu (2009) and “Self Efficacy Beliefs Scale for the Implementation of the Constructivist Approach for Teachers”, which was adapted by Eskici (2013) from the “Self Efficacy Beliefs Scale for the Implementation of the Constructivist Approach in Science

and Tecnology Lesson for Pre-service Teachers” developed by Evrekli, Ören and İnel (2010). In order to analyse the data collected, SPSS 17 was used. Through this program, mean, standard deviation and correlation were used. The findings of this research can be summarized as follows:

Primary school teachers’ self-efficacy beliefs towards the implementation of the constructivist approach were found to be moderate level in all dimensions of the scale. When the sub-dimensions of scale is taken into consideration, it is seen that while primary school teachers’ self-efficacy beliefs is the highest in “*encouraged to think*” dimension and primary school teachers’ self-efficacy beliefs is the lowest in “*alternative assessment*” dimension of the scale. Primary school teachers’ attitude towards the implementation of the constructivist approach is found to be moderate level in all dimensions of the scale. When the sub-dimensions of scale is taken into consideration, it is seen that while primary school teachers’ attitudes is the highest in “*implementation*” dimension and primary school teachers’ attitudes is the lowest in “*getting information*” dimension of the scale. Furthermore positive relationship is found between primary school teachers’ self-efficacy beliefs and attitudes toward constructivist approach by the end of the present research.

Key Words: Self-Efficacy beliefs, constructivist approach, attitudes

Giriş

Her alanda meydana gelen hızlı değişimler eğitim alanını da yakından etkilemektedir. Değişen koşullara uyum sağlayacak, yeniliklere ve değişime açık, düşünen, araştıran, sorgulayan ve üreten bir nesil yetiştirmek çağdaş toplumların öncelikli hedefleri arasındadır. Bu sebeple devletler var olan eğitim programlarını bu alandaki yeni gelişmeler doğrultusunda değiştirerek geliştirme amacı içerisindedir. Tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de yıllar içerisinde eğitim programlarında değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerdeki amaç çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireyler yetiştirmek için eğitim-öğretim sürecini daha etkili ve verimli hale getirmektir.

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılında eğitim programlarında köklü bir değişikliğe gidilerek davranışçı yaklaşım temel alınarak hazırlanan eğitim programları yerini öğreneni, öğretme-öğrenme sürecinin merkezine alan yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır (M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı 20. yy’da eğitim sistemi içinde yerini almaya başlamış ve Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, Von Glasersfeld ve John Dewey ile gelişimini sürdürmeye devam etmiştir (Önen, 2005). Biliş temelli bir öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacılıkta bilgi, öğrenen tarafından yapılandırılmakta ve kişinin kendi özsel yapısına alınmaktadır (Brooks ve Brooks, 1993; Yaşar, 1998, Açıkgöz, 2002).

Kısaca, yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı; öğretmenin ise öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarında onlara yardımcı olduğu bir öğrenme yaklaşımıdır. (Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, 2009).

Geleneksel yaklaşımda bilgiyi aktaran ve sınıfta bir otorite konumunda olan öğretmenin, yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin yeni bilgiye ulaşabileceği öğrenme ortamlarını oluşturma ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreçlerinde onlara rehberlik etme

ve yardımcı olma gibi bir rolü vardır (Evrekli, Ören ve İnel, 2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin bilim yapma sürecine eşlik etmeli, onların bilgilerini nasıl oluşturduklarını anlamaya çalışmalı, yeri geldiğinde etkili sorular sorarak öğrencilerin öğrenme sürecini yönlendirmeli ve kolaylaştırmalı, gerektiğinde öğrencileri doğru kaynaklara yönlendirmelidir (Bağcı-Kılıç, 2001). Bütün bunları yaparken öğretmenin farklı yaklaşım ve yöntemleri kullanarak eğitim-öğretim ortamını zenginleştirmesi gerekmektedir (Saban, 2000).

Kısaca yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü, bilginin yapılandırılmasında öğrencilere uygun olanaklar sağlayacak bir yönlendirici olmaktır (Taber, 2000). Çünkü yapılandırmacı sınıf ortamında öğrencilerin kendi öğrenmesi için sorumluluk alması ve öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Koç ve Demirel, 2004). Tüm bunları gerçekleştirmek içinde öğretmenden yapılandırmacı yaklaşımı iyi bir şekilde öğrenmiş ve bu öğrendiklerini uygulamaya dönebilecek donanımına da sahip olması beklenmektedir. Ancak bazı farklı araştırmalar öğretmenlerin bu konuda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadıklarını, donanım bakımından eksik olduklarını ortaya koymaktadır (Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Gençel, Ataman ve Okay, 2009; Önen, Erdem, Uzal ve Gürdal, 2011).

Her geçen gün bilginin hızla artması nedeniyle sadece öğretilen bilginin akılda tutulması öğrenciler için arzu edilen bir beceri olarak görülmemektedir. Aksine öğrencinin öğrendiği bilgiyi farklı durumlarda kullanabilmesi ve uygulayabilmesi beklenmektedir (Birgin ve Gürbüz, 2008). Buradan hareketle yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıfları diğer sınıflardan ayıran en önemli özelliklerden biri de öğretmenlerin bilgiyi aktarmak yerine öğrencilerin düşüncelerini yönlendirmeleri ve onların bilgiyi sorgulamalarını sağlamalarıdır (Vermette & Foote, 2001).

Davranışçı yaklaşımda öğrenenin, kendisine sunulan bilgiyi ezberleyen bireyler konumunda olduğu kabul edilmektedir (Saban, 2005; Hart ve Kritsonis, 2006; Kızılabdullah, 2008). Yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrenenler bilgiyi dışarıdan doğrudan alarak zihinlerine kaydetmek yerine, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeler arasında belli bir bağlamda etkileşim kurarak kendi anlamlarını zihinsel olarak yapılandırmaktadırlar (Erdem ve Demirel, 2002). Diğer bir deyişle yapılandırmacılıkta bilgi, öğrenen tarafından yapılandırılmakta ve kişinin kendi özsel yapısına alınmaktadır (Açıkgöz, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci öğrenme sürecinin merkezinde yer aldığından ve sürecin aktif bir parçası olduğundan öğrencinin öğrenme yeteneği ve başarısı kısmen öğrenciye bağlıdır. Bu nedenle yapılandırmacı sınıf ortamlarında öğrenenin görevi; var olan bilgilerini sorgulayarak bilgilerindeki eksiklikleri gidermek için araştırmalar yapmak; eleştirel

ve yaratıcı düşünme süreçleri yardımıyla sosyal ortamlar içerisinde öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktır (Horstman ve White, 2002; Ocak, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş bir öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi, öncelikle öğretmenin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumuyla yakından ilgilidir (Zembylas, 2003; Saban, 2005; Akpınar, 2010).

Tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur (Ülgen, 1995: 97). Arkonaç'ın (1998) da belirttiği gibi tutum, bir kişiye atfedilen bir eğilimdir, yani tutum doğrudan gözlenebilir bir özellik olmayıp ancak kişinin gözlenebilen davranışlarından dolayı olarak çıkartılan varsayımlardır. Tutum, davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir.

Tavşancıl, (2005)'a göre tutum; bireyin davranışlarını yönlendiren bir unsurdur ve bir öğrenme süreci sonucunda meydana gelmektedir. Bu açıdan tutum, belli bir objeye veya duruma yönelik o ana kadar geçirilen yasantıların bir özeti olarak ele alınır, bu durumda belli bir objeye veya duruma yönelik olumsuz yaşantılar geçirmiş olanların, o obje veya nesneye yönelik olumsuz bir tutuma; olumlu yaşantılar geçirmiş olanların ise olumlu tutuma sahip olması beklenir (Pehlivan, 1994, s. 49-50).

Ayrıca tutumlar; fikirler ve önermelerle bilişsel, fikirlere eşlik eden duygularla duyuşsal, davranış için hazır olmayı içermesiyle davranışsal yönlerinin olduğu söylenebilir (Gagne 1985). Öğrenmeye dayalı olan "Bilişsel öge" nesnelere hakkındaki inançlara dayanır. Bu inanç kişinin belli bir durumla dolaysız bir etkileşimi sonucu oluşabileceği gibi, kitle iletişim araçları, eğitim ve diğer kişiler vb. tarafından gerçekleştirilen bilgilendirmeler kanalıyla oluşan dolaylı bir etkileşim sonucu da oluşabilmektedir (Pehlivan, 1997, s. 47). Tutumların duygusal ögesi, bireyin tutuma konu olan olay veya objelere karşı heyecanını içermektedir (Erdoğan, 1999). Tepkilerin ortaya konduğu "Davranışsal boyut" ise tepki göstermeye hazır oluşturmaktadır. Kişinin inanç ve bilgileri sonucunda ortaya çıkan yargısı onu bir objeye karşı olumlu veya olumsuz harekete eğilimli hale getirecektir. Eğer birey herhangi bir objeye karşı olumlu bir tutuma sahip ise o objenin gereği doğrultusunda davranmaya hazır olacaktır (Üstündağ, 2001, s. 28). Bu doğrultuda öğrencilerin yetiştirilmesinde ve akademik başarılarında; öğretmenlerin tutumları, inançları ve sınıf içi davranışları büyük önem taşımaktadır (Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, 2009).

Tutumlar, öğretmenlerin öğrencileri etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden birisidir ve özellikle mesleğe, öğrenciye ve okul çalışmalarına yönelik tutumlar, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde etki etmektedir (Küçükahmet, 2003, s. 2). Öğrenciler, öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını benimsemekte, psikolojik durumlarından

etkilenmekte, fikirlerini paylaşmakta, davranışlarını taklit etmekte ve onların ifadelerini kullanmaktadır (Gözütok, 1988, s. 34). Öğretmenlerin kişilik, tutum ve davranışlarıyla, öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahip olduklarını bir çok araştırma ortaya koymaktadır (Özgür, 1994,s. 150-165; Demirci, 1996, s. 59-70; Çetin, 2003, s. 39; Semerci ve Semerci, 2004, s. 138; Gürbüz ve Kışoğlu; 2007, s. 72; Bedel, 2008, s. 31-48).

Bir mesleğe yönelik olarak geliştirilen tutum, bireyin o meslekteki başarısının en önemli belirleyicisidir (Çakır, 2005, s. 27). Sabır, özveri ve sürekli çalışmayı gerektiren öğretmenlik mesleğinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi öğretmenlerin mesleklerine ve uyguladıkları eğitim programına karşı taşıdıkları olumlu tutumla yakından ilgilidir. (Kırbıyık, 1995, s. 177; Çapa ve Çil, 2000, s. 69).

Öğretmenlerin özyeterlik algıları ve yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, büyük çoğunluğunun öğretmen adaylarını (Evrekli, Ören ve İnel, 2010; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Kasapoğlu ve Duban, 2012), belirli alanların öğretimine yönelik özyeterlik algısını (Demirci, 1996; Gençel Ataman ve Okay, 2009; Demir, Önen ve Şahin, 2012) ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını (Damlapınar, 2008; Ocak, 2010) kapsadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamalarına yönelik tutumları ile özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Eskici (2013) tarafından 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Kırklareli ilinde yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma İlişkin Özyeterlik Algıları İle Tutumları” adlı araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik özyeterlik algılarının yüksek olduğu, ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik özyeterlik algıları ile tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2012 yılında yayınlanan 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış ve 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise olacak şekilde düzenlenmiştir. Böylece 8 yıllık ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul olarak ikiye ayrılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamalarına yönelik tutumları ile özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi sadece ilkokul öğretmenleriyle ve farklı bir çalışma grubuyla incelemesi bakımından bu araştırmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmada, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programlarını uygulamakta olan ilkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile özyeterlikleri

arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inanç düzeyleri nedir?
2. İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum düzeyleri nedir?
3. İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamalarına yönelik özyeterlik inançları ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programlarını uygulamakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri ile özyeterlik inanç düzeyleri tespit edilmiş ve bunların arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Evren ve Örneklem

İlişkisel tarama yöntemi kullanılan nicel araştırmanın hedef evrenini 2013–2014 eğitim–öğretim yılında İstanbul ili, Zeytinburnu ilçesindeki ilkokullarda görev yapmakta olan 502 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise random seçilen 5 ilkokuldan, toplam 230 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemde kaç öğretmenin yer alacağını saptamak amacı ile de Krejcie ve Morgan (1970) tarafından hazırlanan tablodan yararlanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada 5'li likert dereceleme ölçeği türünde iki ölçek kullanılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek için çalışmada Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği” nin Eskici (2013) tarafından tüm öğretmenlere uyarlanmasıyla oluşturulan ve 16 maddeden oluşan “Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Eskici (2013) tarafından yapılan analizlerde üç boyuttan oluşan ölçeğin “*bilgi edinme*” faktörünün güvenirlik katsayısı .89, “*uygulama*” faktörünün güvenirlik katsayısı .80 ve ölçeğin tümü için güvenirlik katsayısı .71 olarak bulunmuştur.

İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inançlarını belirlemek için araştırmada Evrekli, Ören ve İnel (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Özyeterlilik İnanç Ölçeği”nin Eskici (2013) tarafından tüm öğretmenlere uyarlanmasıyla oluşturulan ve 29 maddeden oluşan “Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Özyeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Eskici (2013) tarafından yapılan analizlerde dört boyuttan oluşan ölçeğin “*rehberlik etme*” faktörünün güvenilirlik katsayısı .78, “*öğrenciyi aktifleştirme*” faktörünün güvenilirlik katsayısı .80, “*düşünmeye teşvik*” faktörünün güvenilirlik katsayısı .80, “*alternatif değerlendirme*” faktörünün güvenilirlik katsayısı .82 ve ölçeğin tümü için güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin tüm boyutları ve geneli için cronbach alfa değeri .60 üzerindedir. Özdamar (2004)’ın da belirttiği gibi bulunan değerler .60’ın üzerinde olduğu için kabul edilebilir düzeydedir.

Verilerin analizi

Araştırma sonucu elde edilen bilgiler SPSS 17 paket programı yardımı ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin özyeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla da korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma kapsamında belirlenen alt problemlere ilişkin bulgular sırasıyla tablolar oluşturularak sunulmuş, elde edilen bulgular ve yorumlar ilgili araştırmalarla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

İlkokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Özyeterlik Algı Düzeyleri

İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik özyeterlik inançlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inanç ölçeği”nin her bir maddesinden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Özyeterlik Ölçeğinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	n	\bar{x}	SS
1. Öğrencilerin analiz, sentez, ilişkilendirme, sınıflandırma ve sonuç çıkarma gibi yüksek düzeyde	230	3.94	.91

düşünme becerilerini kazanmalarına yönelik etkinlikler planlamada			
2. Öğrencilere yöneltilen soruları düşünmeleri için yeterli zamanın verildiği bir öğrenme ortamı oluşturmada	230	2.61	1.15
3. Öğrencileri devinişsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (Rubrik, çeteleme ölçeği vb.) kullanmada	230	3.85	.95
4. Farklı ölçme araçları yardımıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaları konusunda onları cesaretlendirmede	230	2.54	1.19
5. Dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik etkinlikler planlamada	230	3.83	.95
6. Öğrencileri yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmada	230	2.38	1.13
7. Öğrencilerin düşüncelerini gerektiren ölçme araçlarını (zihin haritaları, kavram haritaları vb.) uygulamada	230	1.96	.90
8. Sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurmada	230	1.90	.80
9. Öğrencileri duyuşsal boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (tutum, kaygı ölçeği vb.) kullanmada	230	3.59	.91
10. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede	230	1.83	.80
11. Öğrencileri araştırmaya teşvik etmede	230	4.03	.89
12. Öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarında onlara rehberlik etmede	230	1.99	.85
13. Öğrenme ortamını öğrencilerin materyallere kolayca ulaşabilecekleri şekilde düzenlemede	230	4.02	.80
14. Öğrencilerin değerlendirilmesinde ürün ve süreç değerlendirmelerini birlikte kullanmada	230	3.64	1.01
15. Öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri için gerekli ortamları oluşturmada	230	2.09	.90
16. Öğrencilere kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri için gerekli fırsatları sunmada	230	3.91	.925
17. Öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik sorular yöneltmede	230	4.00	.77
18. Ölçme araçlarını ‘öğrenmeyi destekleme’ amaçlı kullanmada	230	4.05	.76
19. Kullandığım ölçme araçlarıyla (akran değerlendirme, kavram haritası vb.) öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olmalarını sağlamada	230	3.39	.93
20. Öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkaracak etkinlikler planlamada	230	4.14	.70
21. Öğrenme etkinliklerini birden fazla ölçme aracı kullanarak değerlendirmede	230	4.29	.66
22. Dersin kazanımlarına uygun ölçme araçlarını kullanmada	230	3.88	.82
23. Öğrenciler arası etkileşimi sağlamada	230	3.76	.77

24.	Öğrencilerin yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunmada	230	4.46	.64
25.	Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrencilerin bireysel ve gruplar halinde çalışmalarını sağlamada	230	3.56	.91
26.	Öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlayacak performans ödevleri vermede	230	4.00	.75
27.	Öğrencileri bilişsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (çoktan seçmeli testler, portfolyo, kavram haritası vb.) kullanmada	230	4.14	.74
28.	Öğrencileri bilgi araç ve kaynaklarına yönlendirme konusunda	230	4.18	.63
29.	Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek öğrenme etkinlikleri planlamada	230	3.96	.75

Tablo 1 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini sırasıyla en çok “öğrencilerin yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunmada” (madde 24), ($\bar{X} = 4.46$), “öğrenme etkinliklerini birden fazla ölçme aracı kullanarak değerlendirmede” (madde 21), ($\bar{X} = 4.29$), ve “öğrencileri bilgi araç ve kaynaklarına yönlendirme konusunda” (madde 28), ($\bar{X} = 4.18$) maddelerinde yeterli algıladıkları görülmekte iken, ilkökul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini en az yeterli gördükleri maddelerin ise “öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede” (madde 10), ($\bar{X} = 1.83$), “sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurmada” (madde 8), ($\bar{X} = 1.90$) ve “öğrencilerin düşünmelerini gerektiren ölçme araçlarını (zihin haritaları, kavram haritaları vb.) uygulamada” (madde 7), ($\bar{X} = 1.96$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inançlarını ölçen ölçeğin maddelerinin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığı zaman maddelerin aritmetik ortalama değerlerinin 1.83 ve 4.46 arasında değiştiği görülmüştür. Maddelerin alabileceği değerlerin “(1) tamamen yetersizim” ile “(5) tamamen yeterliyim” arasında değiştiği için ölçek maddelerinin ortalama değerlerinin orta düzeyde çıktığı ve bulgunun ışığında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik özyeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik özyeterlik inançlarının, ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına göre ne düzeyde olduğunu belirlemek için ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve ilgili bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Özyeterlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	n	\bar{x}	SS	Boyut Maddelerinin Ortalaması (\bar{X} /Madde Sayısı)
Rehberlik Etme	9	230	28.70	3.04	3.19
Öğrenciyi Aktifleştirme	8	230	29.66	3.43	3.71
Düşünmeye Teşvik	7	230	26.93	2.96	3.85
Alternatif Değerlendirme	5	230	14.63	2.11	2.93
Ölçeğin Tümü	29	230	99.2	8.33	3.42

Tablo 2 incelendiğine “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inanç ölçeği” nin alt boyutların aynı sayıda madde içermediği görülmektedir. Bu nedenle yorumlama yapılırken ölçeğin alt boyutları ile ilgili maddelerin aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inanç ölçeği”ni oluşturan alt boyutların madde ortalaması en yüksekten en küçüğe doğru “*düşünmeye teşvik*” (\bar{X} /Madde Sayısı = 3.85), “*öğrenciyi aktifleştirme*” (\bar{X} /Madde sayısı = 3.71), “*rehberlik etme*” (\bar{X} /Madde Sayısı = 3.19) ve “*alternatif değerlendirme*” (\bar{X} /Madde Sayısı = 2.93) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda ilkökul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada kendilerini en yeterli gördükleri boyutun “*düşünmeye teşvik*” iken en az yeterli gördükleri boyutun ise “*alternatif değerlendirme*” olduğu söylenebilir.

Tablo 2’de “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inanç ölçeği” nin tümünün aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında madde başına düşen aritmetik ortalama değerinin \bar{X} = 3.42 olduğu görülmektedir. “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inanç ölçeği”nden madde başına alınabilecek değerlerin (1) “tamamen yetersizim” ve (5) “tamamen yeterliyim” arasında değiştiği düşünüldüğünde \bar{X} = 3.42 değerinin, “(4) yeterliyim” ile “(3) orta düzeyde yeterliyim” arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, ilkökul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini yeterli olarak gördükleri söylenebilir.

İlkökul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik özyeterlik inanç düzeylerinin gösterildiği Tablo 1 ve Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen bulguların konu alanı ile ilgili literatürle (Coşkun, 2012; Eskici, 2013) paralellik gösterdiğini söylenebilir.

Coşkun (2012) tarafından yapılan araştırmada Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem konusundaki yeterliliklerinin orta düzeyde yeterli olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Eskici (2013) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik algılarına ait aritmetik ortalamının ($\bar{X}=4.16$) olarak hesaplanmış olmasının bu araştırmanın sonucunda da öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik algılarına ait aritmetik ortalamının ($\bar{X}=3.42$) gibi orta düzeyde kabul edilebilecek bir değer olarak hesaplanmış olması ile tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular ilgili literatürdeki araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde (Çerçi ve Semerci, 2004; Gömleksiz, 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Özdemir, 2005; Korkmaz, 2006; Aktaş ve Anıl ve Acar, 2008; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007; Aktaş, 2012) öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini de söylemek mümkündür. İlgili araştırmaların bulguları öğretmenlerin kendilerini yapılandırmacı yaklaşımın ölçme-değerlendirme sürecinde yetersiz kabul ettiklerini göstermektedir. Bu bağlamda konu ile ilgili literatürdeki araştırmaların bulguları ile bu araştırmanın bulgularının paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

İlkokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Tutum Düzeyleri

İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımına yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için araştırmacı tarafından “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nin her bir maddesinden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve ilgili bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Tutum Ölçeğinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Maddeler	n	\bar{x}	SS
1.	Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin yayınlar (kitap, makale, bildiri, dergi vb.) okumaktan hoşlanıyorum.	230	3.96	.76
2.	Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ders planları hazırlamaktan nefret ediyorum.	230	2.05	.76
3.	Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış ders programlarını uygulamayı seviyorum.	230	3.74	.76

4.	Öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmasından hoşlanmıyorum.	230	4.02	.79
5.	Yapılandırmacı yaklaşımı tüm öğretmenlik yaşantımda kullanmayı arzu ediyorum.	230	3.87	.66
6.	Yapılandırmacı yaklaşımın ayrıntılarını öğrenmekten zevk almıyorum.	230	2.37	.95
7.	Yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanmış öğretme ortamlarında sıkılıyorum.	230	1.84	.74
8.	Yapılandırmacı yaklaşım ilgimi çekmiyor.	230	2.07	.81
9.	Çevremdekileri yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgilendirmekten zevk alıyorum.	230	4.15	.74
10.	Yapılandırmacı yaklaşımı anlamaya çalışmaktan sıkılıyorum.	230	1.71	.69
11.	Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulamayı seviyorum.	230	4.39	.63
12.	Yapılandırmacı yaklaşımı derslerimde kullanmaktan nefret ediyorum.	230	1.96	.82
13.	Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgi edinmeyi seviyorum.	230	4.17	.77
14.	Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik sunumların olduğu seminerlere ya da kongrelere katılmaktan zevk alıyorum	230	4.14	.82
15.	Başkalarıyla yapılandırmacı yaklaşım hakkında konuşmaktan sıkılıyorum.	230	1.84	.75
16.	Yapılandırmacı yaklaşıma uygun değerlendirmeler yapmaktan zevk alıyorum.	230	4.00	.76

Tablo 3 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda tutumları, sırasıyla en çok “Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulamayı seviyorum.” (madde 11), (\bar{X} =4.39), “Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgi edinmeyi seviyorum.” (madde 13), (\bar{X} =4.17) ve “Çevremdekileri yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgilendirmekten zevk alıyorum.” (madde 9), (\bar{X} =4.15) maddelerinde yüksek çıktığı görülmekte iken, ilkökul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda tutumlarının en düşük olduğu maddelerin ise; “Yapılandırmacı yaklaşımı anlamaktan sıkılıyorum.” (madde 10), (\bar{X} =1.71), “Yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanmış öğretme ortamlarında sıkılıyorum”. (madde 7), (\bar{X} =1.84) ve “Başkalarıyla

yapılandırmacı yaklaşım hakkında konuşmaktan sıkılıyorum (madde 15), ($\bar{X}=1.84$) şekilde sıralandığı görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını ölçen ölçeğin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığı zaman maddelerin aritmetik ortalama değerlerinin 1.71 ve 4.39 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin alabileceği değerlerin (1) “kesinlikle katılmıyorum” ile (5) “kesinlikle katılıyorum” arasında değiştiği için ölçek maddelerinin ortalama değerlerinin orta düzeyde çıktığı söylenebilir. Buradan hareketle ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını, “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nin tümüne ve alt boyutlarına göre belirlemek için araştırmacı tarafından ölçeğin alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve ilgili bulgular tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	Madde		Boyut Maddelerinin Ortalaması		
	Sayısı	n	\bar{X}	SS	(\bar{X} /Madde Sayısı)
Bilgi Edinme	8	230	17.86	3.32	2.23
Uygulama	8	230	28.27	3.49	3.53
Ölçeğin Tümü	16	230	50.28	2.41	3.14

Tablo 4 incelendiğine “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”ni oluşturan alt boyutların madde ortalaması en yüksekten en küçüğe doğru “uygulama” (\bar{X} /Madde Sayısı = 3.49) “bilgi edinme” (\bar{X} /Madde sayısı = 3.32), ve şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Tablo 4’te ki “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nin tümünün aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında madde başına düşen aritmetik ortalama değerinin $\bar{X}= 3.14$ olduğu görülmektedir. “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden madde başına alınabilecek değerlerin “(1) kesinlikle katılmıyorum” ve “(5) kesinlikle katılıyorum” arasında değiştiği düşünüldüğünde $\bar{X}= 3.14$ değerinin, “(4) katılıyorum ile (3) kararsızım” arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, ilkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen bulguların benzer araştırmaların sonuçları (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Gürdal, 2007; Damlapınar, 2008; Özbay, 2009; Ocak, 2010; Eskici, 2013) ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

İlkokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Özyeterlik Algıları ile Tutumları Arasındaki İlişki

İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik özyeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için, araştırmacı tarafından “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inanç ölçeği”nden alınan puanlar ile “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden alınan puanların korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik özyeterlik algıları ile tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.29$ $p<.01$). Buna göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik özyeterlik arttıkça, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumunda arttığı söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların konu ile ilgili diğer araştırmalarla (Kasapoğlu ve Duban, 2012; Coşkun, 2012; Eskici, 2013) paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Kasapoğlu ve Duban (2012) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inançları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuş olmasının bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmekte olduğu söylenebilir.

Coşkun (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yönetime ilişkin özyeterlik algılarının yapılandırmacılığa karşı tutum ve bilgi düzeyine göre anlamlı düzeyde değiştiği tespit edilmiştir.

Ayrıca bu durumu destekler nitelikte Eskici (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik özyeterlik algıları ile tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Genel olarak tutum ve özyeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sonuçları incelendiğinde, tutum ve özyeterlik kavramları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu söylemek mümkündür. Bu açıdan bu araştırmanın bulguları incelendiğinde elde edilen bulgularının ilgili literatür ile paralellik gösterdiğini söylenebilir. Diğer bir ifade ile ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inançları ile tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada genel olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

“Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inanç ölçeği”nden elde edilen bulgular doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin kendilerini en az yeterli gördükleri maddelerin “öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede” (madde 10), ($\bar{X} = 1.83$), “sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurmada” (madde 8), ($\bar{X} = 1.90$) ve “öğrencilerin düşüncelerini gerektiren ölçme araçlarını (zihin haritaları, kavram haritaları vb.) uygulamada” (madde 7), ($\bar{X} = 1.96$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inanç ölçeği”nden aldıkları ortalama değerler incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inançlarının madde bazında orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre ilkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini yeterli gördükleri düşünülebilir. Ayrıca “Yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inanç ölçeği” alt boyutları açısından incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada kendilerini en yeterli gördükleri boyut “ düşünmeye teşvik etme” boyutu iken, en az yeterli gördükleri boyutun ise “alternatif değerlendirme” boyutu olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda, ilkokul öğretmenlerine öğrencilerin öğrenme stillerini belirleme, sınıf ortamında öğrencilerle etkili iletişim kurma ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme-değerlendirme etkinlikleri geliştirme konularında hizmet içi eğitimler verilmesi ve öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördükleri bu durumların nedenlerini araştıran farklı araştırmaların yapılması önerilebilir.

“Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden elde edilen bulgular doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda tutumlarının en düşük olduğu maddelerin “Yapılandırmacı yaklaşımı anlamaktan sıkılıyorum.” (madde 10), ($\bar{X}=1.71$), “Yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanmış öğretim ortamlarında sıkılıyorum”. (madde 7), ($\bar{X}=1.84$) ve “Başkalarıyla yapılandırmacı yaklaşım hakkında konuşmaktan sıkılıyorum (madde 15), ($\bar{X}=1.84$) şekilde sıralandığı görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden aldıkları ortalama değerler incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği” alt boyutları açısından incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin tutumlarının en yüksek olduğu boyutun “uygulama”, en düşük olduğu boyutun ise “bilgi edinme” boyutu olduğu belirlenmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilkökul öğretmenlerinin her iki ölçekten aldıkları puanların ilişkilendirilmesi sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inançlarıyla tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buradan da ilkökul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inançları artıktça tutumlarının da arttığı yargısına varılabilir.

Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutumlar kazandırabilecek eğitim faaliyetleri düzenlenmesi, yapılandırmacı yaklaşım konusunda uzman olan kişiler tarafından örnek ders uygulamaları sunulması veya bu konuda hazırlanmış videolar izlettirilmesi ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öğretmenleri teşvik edici çalışmalar düzenlenmesi önerilebilir.

Ayrıca İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde yapılan bu araştırma, farklı illerde ve farklı okul türlerinde görev yapmakta olan değişik branşlardaki öğretmenlerle yapılabilir ve bu araştırmadan elde edilen bulguların sebeplerini inceleyen değişik araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitim Bir Sen Dergisi*, 6 (16). 15-20.
- Aktaş, M. C. ve Aktaş, D. Y. (2012). Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programında önerilen ölçme araçlarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 261-282.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (11), 44- 66.
- Arkonaç, S. (1998). *Psikolojik zihin süreçleri bilimi*. İstanbul: Alfa Basın Dağıtım.
- Bağcı-Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 7-22.
- Bedel, E. F. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve bazı kişisel özellikleri arasındaki ilişkiler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama (Journal of Theory and Practice in Education)*, 4 (1), 31-48.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms*, ASCD Alexandria Press, Virginia. 14.10.2013 tarihinde <http://www.ascd.org/publications/books/199234.aspx> adresinden alınmıştır.

- Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi ingilizce öğretmenliği lisans programı (iölp) ve eğitim fakülteleri ingilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (9), 27-42.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çerçi, A. ve Semerçi, Ç. (2004). Yapılandırmacı bilişsel çıraklık modelinin yapı tekniği ve uygulamaları-ı dersinde psikomotor öğrenmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 207-220.
- Çetin, Ş. (2003). *Anadolu öğretmen lisesi ve düz lise çıkışlı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve program hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 47-64.
- Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 266-276.
- Damlapınar, G. (2008). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demir, S, Önen, F. ve Şahin, F. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma*. X. ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi, Niğde, Türkiye. 21.11.2013 tarihinde http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2323-29_05_2012-16_43_44.pdf adresinden alınmıştır.
- Demirci, C. (1996). *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi fen bilimleri bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğrencilere ait bazı değişkenler açısından belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.

- Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin özyeterlilik alguları ile tutumları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eskici, M. ve Özen, R. (2013). Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 74-87. 01.11.2013 tarihinde <http://www.ejedus.org/dergi/474-87.pdf> adresinden alınmıştır.
- 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), 134-152.
- Evrekli, E., Ören, F. Ş. ve İnel, D. (2010, Kasım). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterliliklerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications sunulan bildiri*, Antalya, Türkiye. 14.10.2013 tarihinde <http://www.icone.org/FileUpload/ks59689/File/32.pdf> adresinden alınmıştır.
- Gagne, R.M. (1985). *The Conditions of Learning*, (4th Ed.)New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gençel Ataman, Ö. ve Okay, H. H. (2009). *İlköğretim müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ilköğretim müzik dersi programına yönelik görüşleri (Balıkesir ili örneği)*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. 17.11.2013 tarihinde www.muzikegitimcileri.net adresinden alınmıştır.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuramdan ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 339–384.
- Gözütok, D. (1988). *Öğretmen eğitiminde meslek formasyonu öğretiminin öğretim elemanlarının davranışlarına yansımaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII Yeni İlköğretim Programının Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Ankara: Sim Maatbası.
- Gürbüz, H., Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi örneği), *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9 (2), 71-83.
- Gürdal, A. (2007). *Görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Hart, K. E. & Kritsonis, W. A. (2006). *A critical analysis of john b. watson's original writing: "Behaviorism as a behaviorist views it" (1913)*. National Forum of Applied Educational Research Journal, 20 (3), 1-17. 21.11.2013 tarihinde <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Hart,%20Karen%20OE%20A%20Critical%20Analysis%20of%20John%20B%20Watson-Original%20Writing%20V19%20N3%202006.pdf> adresinden alınmıştır.
- Horstman, B. & White, W. G. (2002). Best practice teaching in college success courses: integrating best practice teaching methods into college success courses. *The Journal of Teaching and Learning*. 6(1). 6-15.
- Kasapoğlu, K. ve Duban, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarını yordayan bir faktör olarak yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları (Afyonkarahisar İli örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 85-96.
- Kırbıyık, H. (1995). Fen ve matematik öğretmenlerinin eğitimi. *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı Bildirileri*, S.176-186.
- Kızılabdullah, Y. (2008). Yapılandırmacılık yaklaşımının ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 197-215.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174- 180.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-433.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610. 27.11.2013 tarihinde <http://opa.uprrp.edu/InvInsDocs/KrejcieandMorgan.pdf> adresinden alınmıştır.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (4.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (2005). *Yeni öğretim programları inceleme ve değerlendirme raporu*. 08.10.2013 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 835-857.
- Önen, F. (2005). *İlköğretimde basınç konusunda öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarının yapılandırmacı yaklaşım ile giderilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Önen, F., Erdem, A., Uzal, G. ve Gürdal, A. (2011). Öğretmenlerin yapılandırmacı programının uygulanabilirliğine ve alanla ilgili kitapların yeterliliğine ilişkin görüşleri: Tekirdağ örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(2), 115- 137. 22.10.2013 tarihinde http://www.nef.balikesir.edu.tr/~dergi/makaleler/yayinda/11/EFMED_FBE188.pdf adresinden alınmıştır.
- Özbay, A. F. (2009). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskisehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, S. M. (2005). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yeni ilköğretim programına (1- v. sınıflar) ilişkin görüşleri. *XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*. Denizli: Anı Yayıncılık.
- Özgür, N. (1994). *Öğretmenlik mesleğine karşı tutum*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pehlivan, H. (1994). Eğitim bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 49-53.
- Pehlivan, H. (1997). Tutumların doğası ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, 22(33), 46-48.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Semerci, Ç., Semerci, N. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Taber, K. S. (2000). Chemistry lessons for universities?: A review of constructivist ideas. *University Chemistry Education*, 4(2), 63-72 18.11.2013 tarihinde http://www.rsc.org/images/vol_4_no2_tcm18-7039.pdf adresinden alınmıştır.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi birey ve öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Üstündağ, N. (2001). *Müfredat laboratuvar okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bilgisayar tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Vermette, P. & Foote, C. (2001). Constructivist philosophy and cooperative learning practice: toward integration and reconciliation in secondary classrooms. *American Secondary Education*, 30(1), 26-37.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212. 02.11.2013 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say2.html> adresinden alınmıştır.
- Yapıcı, M. ve Leblebiciler, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(3), 480-490.02.11.2013 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say3.html> adresinden alınmıştır.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75. 21.10.2013 tarihinde <http://egitim.aku.edu.tr/yapısalcı.pdf> adresinden alınmıştır.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating “teacher identity” if: Emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53 (1), 107-128.

Extended Abstract

Purpose

Rapid changes in every field affect the education. The aim of these changes is to make education process more effective and efficient. In 2005-2006 academic year of Turkey, a radical change was made in the educational curricula. Behavioral based curriculum replaced its field to constructivist curriculum.

In this research, it is aimed to determine the relationship between primary school teachers' self-efficacy beliefs and attitudes about constructivist approach. In parallel with this aim, answers to the the questions below are tried to be found:

1. What is the level of self-efficacy beliefs of primary school teachers in implementing the constructivist approach?
2. What is the level of attitudes of primary school teachers about implementing the constructivist approach?
3. What is the relationship between primary school teachers' self-efficacy beliefs in and attitudes towards constructivist approach?

This research has been conducted in relational survey model, and the study group consisted of 230 primary school teachers who work in zeytinburnu/İstanbul in 2013-2014 academic year. Data collected from “Attitude towards Constructivist Approach Scale for Teachers” and “Self Efficacy Beliefs Scale for the Implementation of the Constructivist

Approach for Teachers”. In order to analyze the data collected, SPSS 17 was used by the researcher. Through this program, mean, standard deviation and correlation were used.

Results and Discussions

The findings of this research can be summarized as follows: Primary school teachers’ find themselves most adequate in “providing examples from students daily life” (item 24), ($\bar{X} = 4.46$), and primary school teachers’ find themselves least adequate in “determining the students’ learning style” (item 10), ($\bar{X} = 1.83$).

Primary school teachers’ self-efficacy beliefs about the implementation of the constructivist approach were found to be moderate level in all dimensions of the “Self Efficacy Beliefs of Teachers towards the Implementation of the Constructivist Approach Scale”. When the sub-dimensions of “Self Efficacy Beliefs of Teachers towards the Implementation of the Constructivist Approach Scale” is taken into consideration, it is seen that while primary school teachers’ self-efficacy perceptions is the highest in “encouraged to think” dimension and primary school teachers’ self-efficacy perceptions is the lowest in “alternative assessment” dimension of the scale.

Primary school teachers’ the most participating attitude of primary school teachers is” I like implementing the strategy, method and technic of constructivist approach” (item 11), ($\bar{X}=4.39$), and primary school teachers’ the least participating attitude is “I’m bored to understand the constructivist approach” (item 10), ($\bar{X}=1.71$).

Primary school teachers’ attitude towards the implementation of the constructivist approach is found to be moderate level in all dimensions of the “Attitudes of Teachers towards the Implementation of the Constructivist Approach Scale”. When the sub-dimensions of “Attitudes of Teachers about the Implementation of the Constructivist Approach Scale” is regarded, it is seen that primary school teachers’ attitudes is the highest in “*implementation*” dimension and primary school teachers’ attitudes is the lowest in “*getting information*” dimension of the scale.

Furthermore positive relationship is found between primary school teachers’ self-efficacy beliefs and attitudes towards constructivist approach by the end of the this research.

Conclusion

Depending on the results of this research, the following recommendations can be made:

In-service training on the implementation of the constructivist approach in course processing and alternative measurement and evaluation technics can be provided to the teachers. Different studies can be done with different variables related to the relationship between primary school teachers’ self-efficacy beliefs and attitudes about constructivist

approach. Various researches can be done to analyze the causes of this research. This research has been done in Zeytinburnu district of İstanbul province. Therefore, a similar survey can be done with teachers from different provinces, different types of schools, and different branches.