

Eskici, M. & Özen, R. (2018). Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2050-2070.

Geliş Tarihi: 26/06/2018

Kabul Tarihi: 26/12/2018

ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA İLİŞKİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE TUTUMLARI *

Menekşe ESKİCİ**
Raşit ÖZEN***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarını ve tutumlarını belirlemek ve ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Ayrıca araştırma ile ilköğretim öğretmenlerinin, görev yaptıkları yerleşim birimi ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelindeki bu araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kırklareli’de görev yapan 609 gönüllü ilköğretim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sırasında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, MANOVA, Tukey Testi, Korelasyon gibi istatistiksel analiz teknikleri kullanılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının, görev yapılan yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde değiştiği tespit edilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının, görev yapılan yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde değişmediği tespit edilmiştir. Ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı Yaklaşım, Öz Yeterlik Algısı, Tutum.

TEACHERS’ SELF EFFICACY PERCEPTIONS AND ATTITUDES ABOUT THE CONSTRUCTIVIST APPROACH

ABSTRACT

The aim of this research is to determine teachers’ self-efficacy perceptions and attitudes about the constructivist approach and to reveal the relationship between teachers’ self-efficacy perceptions and attitudes about constructivist approach. It is aimed to investigate whether teachers’ self-efficacy perceptions and attitudes toward constructivist approach differ as a function of with respect to certain variables, the location they are working at. In the research was conducted with 609 primary school teachers working in Kırklareli voluntarily during 2011-2012 academic year. Mean, MANOVA, Tukey Tests, and Correlation were used. Significant differences were found in teachers’ self-efficacy perceptions about constructivist approach in terms of the location they are working. While no significant difference was found in teachers’ attitudes about constructivist approach when location they are working at, years of experience.

Keywords: Constructivist Approach, Self-Efficacy Perceptions, Attitude.

* Bu araştırma Prof. Dr. Raşit ÖZEN’in danışmanlığında hazırlanan doktora tezinden üretilmiş olup, 20-23 Nisan 2017 tarihlerinde Antalya’da düzenlenen 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde (ICES/UEBK-2017) özet bildiri olarak sunulmuştur.

**Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, e-posta: menekseskici@hotmail.com

***Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, e-posta: rasitozen@yahoo.com

1.GİRİŞ

Türkiye’de ilköğretim programları, 1924, 1926, 1936, 1948, 1968 yıllarında ve son olarak 2005 yılında yenilenerek, değiştirilmiş ve geliştirilmiştir. 2005 yılında yenilenen eğitim programının en dikkat çeken noktası öğrenme-öğretme sürecinde davranışçı yaklaşımın yerini, yapılandırmacı yaklaşımın alması olduğu söylenebilir (Bilir, 2008; Kızılabdullah, 2008; Tertemiz, 2000). Böyle temel bir değişime paralel olarak, eğitim programlarının yeniden düzenlenmesinin ve programın ana unsurlarının yaşanan değişmeye göre yapılandırılmasının kaçınılmaz bir gerçek olduğunu söylemek hiçte yanlış olmayacaktır. Yapılandırmacı yaklaşımın felsefi temelleri, Kant’ın yanı sıra birçok filozofun (Dewey, Von Glasersfeld, Montessori, Descartes, Piaget, Vico, Bruner, Ausubel, Vygotsky) düşüncelerinden etkilenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın, Sokrates’in “bilgi sadece algıdır” ve Von Glasersfeld’in “var olmak algılanmaktır” söylemlerinde değiştiği algılanmanın önemine dayandığı söylenebilir (Şimşek, 2004; Von Glasersfeld, 1991).

Yapılandırmacılığa temel oluşturan yaklaşımların ortak noktasının, var olana öznel bakış açısıyla bakmak olduğu vurgulanmaktadır. Buradan hareketle yapılandırmacı yaklaşımda öğrenilecek olan bilginin, ön bilgilere dayanarak birey tarafından yorumlanarak özümsemişinin kabul edildiği görülmektedir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenmenin bireysel bir süreç olduğunun, bu süreçte bireyin aktif olması gerektiğinin vurgulandığı ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2007, Duffy ve Cunningham, 1996; Huang, 2002; Matthews, 1992; Matthews, 2003; Murphy, 1997; Sönmez, 2005; Şimşek, 2004; Ünder, 2010; Von Glasersfeld, 1991; Yager, 1991). Montague (2003)’ün belirttiği gibi, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, öğrencilerin öğrendiklerini ayna gibi yansıtması şeklinde değil, öğrenenin, öğrenilen bilgiye kişisel yorumunu katması şeklinde gerçekleşmektedir. Boden (2010) yapılandırmacı yaklaşımda, bilimsel kavram ve teorilerin insan zihninde genellendiğinin iddia edildiğini belirtmektedir. Öğrenenler, geçmiş deneyimlerini ve yeni karşılaştıkları bilgileri temel alarak zihinlerinde bir harmanlama süreci geçirirler böylece yeni bir bakış açısı geliştirirler ve bunun sonucunda yeni bir dünya yorumu oluştururlar (Huang, Rauch ve Liaw, 2010; Posner, 1995).

Schmidt, (2009)’a göre yapılandırmacı öğrenmenin bilginin yapılandırılması, işbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi, bilişsel değişim ve öğrenme görevlerinin anlamlı öğrenme doğrultusunda yönlendirilmesini içeren dört karakteristik özelliği vardır. Yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü doğrultuda öğrenme ortamları da öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayacak nitelikte olmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğrenme ortamlarında öğrenciler daha çok merkezde yer alırken, öğretmenler ise öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreçlerinde onlara rehberlik etme ve yardımcı olma rollerini üstlenmektedirler.(Chen, Burry, Stock ve Rovegno, 2000; Ergün ve Ayday, 2006; Evrekeli, İnel ve Ören, 2010; Liang ve Gabel, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmen öğrencileri, bilgiyi araştırmaya, düşünceleri sorgulamaya, değerler kazandırmaya yönlendiren bir rehber görevindedir. Öğretmen bilgi, beceri, duygu ve sezgiyi öğrenciye empoze eden kişi olmamalıdır. Her birey, öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmelerinden sorumlu tutulmalıdır. Öğretmen bilginin öğrencinin kafasında yapılandırılmasını sağlayacak ortamların hazırlanmasında görevlidir. Öğretmenler, öğrencilerin olgu, olay ve nesnelere çok yönlü bakmasını sağlayacak etkinlikler yapmalıdır. Sınıfta yöntem

çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi çağdaş öğretim stratejilerini kullanmalıdır. Böylece öğretmenin geleneksel bilgi aktarma ve sınıfı kontrol rolleri, yerini ortam hazırlama, rehberlik ve öğrenmeyi kolaylaştırmaya bırakır (Akınoğlu, 2004; Akpınar, 2010; Johnson, 2004; Saban, 2005; Sönmez, 2005; Vermette ve Foote, 2001).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, eğitimin veriminde hissedilir derecede etkilerinin olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin uyguladıkları programlar ile ilgili düşünceleri ve yeterlikleri araştırılması gereken bir konu olarak kabul edilebilir. Öğretmenlerin yeterlikleri kadar kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Zira bireyler kendilerini ne kadar yeterli kabul ederlerse başarı oranları da doğru orantılı bir şekilde olumlu olarak etkilenir.

Haverback ve Parault (2008)'e göre geleceğe ilişkin bir yargı olan öz yeterlik kavramında, yeterliğin gerçek seviyesinden ziyade, yeterliğin algılanması önemli bir ayırım noktası olarak görülmektedir çünkü insanlar gerçek kapasitelerini olduğundan daha az veya fazla olarak algılayabilirler. Öz yeterliğin, bireylerin seçimlerinde, hayatlarını yönlendiren kararların verilmesinde ve davranışlarının biçimlenmesinde belirleyicisi olarak kabul edilmesinin nedeni olarak, kendilerini yeterli gördükleri konularda çalışmayı ve çeşitli eylemlerde bulunmayı tercih etmeleri gösterilebilir (Hoy ve Spero, 2005). İnsanların kendi yeteneklerini algılama yönleri, onların öz yeterlikleri olarak kabul edilmekte ve öz yeterlik algısı, insanın sahip olduğu beceriler ve özellikler kadar önemli olarak düşünülmektedir.

Öğretmenlerin uygulayıcıları oldukları programa yönelik öz yeterlikleri de bu bağlamda önemli olarak kabul edilebilir. Uygulanmakta olan öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı düşünüldüğü zaman, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitim sektörünün işgörenleri olan öğretmenlerin de meslekleri ile ilişkili konularda öz yeterlik algılarının yüksek olmasının, eğitim sürecini olumlu etkileyeceğini söylenebilir. Eğitim sürecindeki başarıyı, öz yeterlik gibi öğretmenlerin başka bir kişisel özelliği olan tutumun da etkilediği düşünülmektedir.

Doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşime giren insan, çeşitli kişilik özellikleri, davranış biçimleri, yaşam felsefesi ve tutumlar geliştirerek sosyalleşmektedir. Tutumlar, insan davranışının anlaşılmasında önemli görüldüğü için sosyal psikolojinin olmazsa olmaz kavramı olarak kabul edilmektedir (Hussain, Ali, Khan, Ramzan ve Qadeer, 2011; Schwarz ve Bohner, 2001; Temizkan, 2008). Öğretmenlerin meslek hayatlarındaki başarıyı etkileyen faktörlerden birisinin, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin konulara yönelik sahip oldukları olumlu tutumlar olduğu ifade edilmektedir (Hussain, Ali, Khan, Ramzan ve Qadeer, 2011; Mahmood, 2007; Pietra, Cruz, Bidner ve Devaney, 2010; Şirin, 2011). Tutum gibi öz yeterlik kavramının da öğretmenlerin mesleki başarılarını doğru orantılı bir şekilde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu düşünceleri destekler nitelikte, Morgil, Seçgen ve Yücel (2004) bireyin tutumlarının, öz yeterlik inançlarının ve davranışlarının birbiri ile ilişki içerisinde olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede içerisinde; öğretmenlerin mesleklerindeki başarının tüm eğitim sistemini etkilediği düşünüldüğü zaman, öğretmenlerin mesleklerine ve

meslekleri ile ilgili konulara yönelik tutumlarının, öz yeterliklerinin ve davranışlarının öneminin ortaya çıktığı söylenebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen öğretim programlarını uygulayan ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algılarını ve tutumlarını belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Ayrıca araştırma ile ilköğretim öğretmenlerinin, görev yaptıkları yerleşim birimi değişkeni ile ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın problem cümlesini “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları arasında ilişki var mıdır?” oluşturmaktadır.

Bu problem doğrultusunda araştırmada aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri nedir?
- 2- İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri görev yaptıkları yerleşim birimine göre değişmekte midir?
- 3- İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri nedir?
- 4- İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeyleri görev yaptıkları yerleşim birimine göre değişmekte midir?
- 5- İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

2005-2006 eğitim-öğretim yılı itibariyle Türkiye’de eğitim sisteminde uygulanmaya başlanmış olan öğretim programlarının temelini yapılandırmacı yaklaşımın oluşturduğu düşünülürse, öğretmenlerin uygulamakta olduğu öğretim programının temelini oluşturan yaklaşıma karşı öz yeterlikleri ve tutumlarının belirlenmesinin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimine göre de yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak geliştirilen öğretim programlarının uygulanmasının ortam koşulları nedeniyle değişiklik gösterebileceği düşünüldüğü için öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi bir değişken olarak bu çalışmada yerini almıştır. Yapılan alanyazın taramasında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik ve tutumlarının görev yaptıkları yerleşim birimi açısından belirlendiği araştırmaların sınırlılığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bu araştırmada elde edilen bulgular alanyazına katkı sağlayacağı düşünülerek önemli görülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Bu bağlamda bu çalışmada İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki olup olmadığı ortaya konulmuştur.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırma verileri; Kırklareli il genelinde 2011-2012 eğitim öğretim yılında ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerden oluşan evrenden (N = 1742) oranlı eleman örnekleme (tabakalı örnekleme) yöntemiyle belirlenmiş olan örneklem gruptan (S = 609) (379 kadın ve 230 erkek) toplanmıştır (Krejcie ve Morgan, 1970).

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veriler nicel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Bu bağlamda araştırma sırasında iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler;

1. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği:

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik inançlarını tespit etmek amacıyla, Evrekli, Ören ve İnel (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlik İnanç Ölçeği” temel alınmış ve izin alındıktan sonra araştırmanın amacına uygun, yani görev yapmakta olan tüm branşlardaki öğretmenlere uygulanacak şekilde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler kapsamında uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde değişiklikler yapılmış, bazı maddeler ölçekten çıkartılmış ve yeni maddeler eklenmiştir. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik Algi Ölçeği, “Tamamen Yetersizim=1”, “Yetersizim=2”, “Orta Düzeyde Yeterliyim=3”, “Yeterliyim=4” ve “Tamamen Yeterliyim=5” olmak üzere beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek 41 madde olarak pilot uygulamaya sunulmuştur. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği'nin AFA sonuçlarının ardından 12 madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçekteki toplam madde sayısı 29 olmuştur. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır ve güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

2. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Tutum Ölçeği: Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla, Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, (2009) tarafından geliştirilen “Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği” temel alınmış ve izin alındıktan sonra araştırmanın amacına uygun, yani görev yapmakta olan tüm branşlardaki öğretmenlere uygulanacak şekilde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler kapsamında uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde değişiklikler yapılmış, bazı maddeler ölçekten çıkartılmış ve yeni maddeler eklenmiştir. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Tutum Ölçeği, “Kesinlikle Katılmıyorum=1”, “Katılmıyorum=2”, “Kararsızım=3”, “Katılıyorum=4” ve “Kesinlikle Katılıyorum=5” olmak üzere beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek, 8'i olumlu ve 8'i olumsuz olmak üzere toplam 16 madde olarak pilot uygulamaya sunulmuştur. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği'nin AFA sonuçlarının ardından ölçekten madde çıkartılmamıştır. Ölçekte 8'i olumlu ve 8'i olumsuz madde olmak üzere toplam 16 madde yer almaktadır. Ölçek iki boyuttan oluşmakta ve güvenilirlik katsayısı .91 dir.

2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 17 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik analiz teknikleri tercih edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, MANOVA, Tukey testi ve Korelasyon gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında belirlenen alt problemlere ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

3.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarını, ölçek alt boyutlarına göre belirlemek için ölçek alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	N	\bar{x}	SS	Boyut Maddelerinin Ortalaması (\bar{x} /MaddeSayısı)
Rehberlik Etme	9	609	37.94	4.56	4.22
Öğrenciyi Aktifleştirme	8	609	34.46	4.08	4.31
Düşünmeye Teşvik	7	609	28.81	3.82	4.12
Alternatif Değerlendirme	5	609	19.39	3.15	3.88
Ölçeğin Tümü	29	609	120.60	14.25	4.16

Tablo 1 incelendiğinde “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”ni oluşturan alt boyutların madde ortalaması en yüksekten en küçüğe doğru “*öğrenciyi aktifleştirme*” (\bar{x} /Madde sayısı = 4.29), “*rehberlik etme*” (\bar{x} /Madde Sayısı = 4.21), “*düşünmeye teşvik*” (\bar{x} /Madde Sayısı = 4.10) ve “*alternatif değerlendirme*” (\bar{x} /Madde Sayısı = 3.86) şeklinde sıralanmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada kendilerini en yeterli gördükleri boyutun “öğrenciyi aktifleştirme” iken en az yeterli gördükleri boyutun ise “alternatif değerlendirme” olduğu söylenebilir. “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği”nin tümünün aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında madde başına düşen aritmetik ortalama değerinin \bar{X} = 4.15 olduğu görülmektedir (Tablo 1). “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği”nden madde başına alınabilecek değerlerin (1) “tamamen yetersizim” ve (5) “tamamen yeterliyim” arasında değiştiği düşünüldüğünde \bar{X} = 4.15 değerinin, (5) “tamamen yeterliyim” ile (4) “yeterliyim” arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, ilköğretim öğretmenlerinin

yapılandırıcı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini yeterli olarak gördükleri söylenebilir.

3.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Birime Göre Yapılandırıcı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

“Öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nden elde edilen puanların ilköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları birime göre ilişkisini belirlemek için MANOVA yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öz yeterliğin görev birimi değişkenine ilişkin aritmetik ortalama, MANOVA ve etki değerleri

Alt Boyutlar	Görev Birimi	N	\bar{X}	p	Etki değeri (h^2)
Rehberlik Etme	İl	270	39.45	.00	.03
	İlçe	187	38.37		
	belde	74	37.17		
	köy	78	38.91		
Öğrenciyi Aktifleştirme	İl	270	34.83	.06	.01
	İlçe	187	34.03		
	belde	74	33.71		
	köy	78	334.80		
Düşünmeye Teşvik	İl	270	29.89	.00	.03
	İlçe	187	28.80		
	belde	74	27.97		
	köy	78	29.35		
Alternatif Değerlendirme	İl	270	19.83	.02	.02
	İlçe	187	19.17		
	belde	74	18.73		
	köy	78	19.59		

*p<.01

Öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin öz yeterliklerinin görev yapılan yerleşim birimi değişkenine göre sonuçları incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin görev yaptığı yerleşim birimine göre yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarında, “öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nin “rehberlik etme” ve “düşünmeye teşvik” alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu görülmektedir (Tablo 2). MANOVA sonucu ortaya çıkan bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3.*Öz yeterliğin görev birimi değişkenine ilişkin Tukey testi bulguları*

Alt Boyutlar	(I) Görev Birimi	(J) Görev Birimi	Ortalamalar Farkı (I-J)
Rehberlik Etme	İl	İlçe	1.01(*)
		Belde	2.51(*)
		Köy	.68
Düşünmeye Teşvik	İl	İlçe	1.16(*)
		Belde	2.06(*)

Tablo 3 incelendiğinde “rehberlik etme” alt boyutunda ilde görev yapan öğretmenler ile ilçede ve beldede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. İlde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının ilçede ve beldede görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “düşünmeye teşvik” alt boyutunda ilde görev yapan öğretmenler ile ilçede ve beldede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 3). Bu bağlamda ilde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının ilçede ve beldede görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Tutum Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını, “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nin tümüne ve alt boyutlarına göre belirlemek için 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 Sayısı	N	\bar{X}	SS	Boyut Maddelerinin Ortalaması
					(\bar{X} /MaddeSayısı)
Bilgi Edinme	8	609	30.70	5.33	3.84
Uygulama	8	609	29.80	6.48	3.73
Ölçeğin Tümü	16	609	60.50	9.98	3.78

Tablo 4 incelendiğinde “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”ni oluşturan alt boyutların madde ortalaması en yüksekten en küçüğe doğru “bilgi edinme” ($X/\text{Madde sayı} = 3.84$), ve “uygulama” ($X/\text{Madde Sayı} = 3.73$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nin tümünün aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında madde başına düşen aritmetik ortalama değerinin $X = 3.78$ olduğu görülmektedir. “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden madde başına alınabilecek değerlerin (1) “kesinlikle katılmıyorum” ve (5)

“kesinlikle katılıyorum” arasında değiştiği düşünüldüğünde $\bar{x} = 4.15$ değerinin, (5) “kesinlikle katılıyorum” ile (4) “katılıyorum” arasında olduğu görülmektedir (Tablo 4). Bu bulguya dayanarak, ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

3.4. İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Birime Göre Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Tutum Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimine göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, Tablo 5’de görüldüğü gibi “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden elde edilen puanların ilköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimi değişkenine göre aritmetik ortalama ve etki değerleri Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) ile hesaplanmıştır.

Tablo 5.

Tutumun görev birimi değişkenine ilişkin aritmetik ortalama MANOVA ve etki değerleri

Alt Boyutlar	Görev Birimi	N	\bar{X}	P	Etki değeri (h^2)
Bilgi Edinme	İl	270	31.36	.01	.02
	İlçe	187	30.33		
	Belde	74	29.22		
	Köy	78	30.58		
Uygulama	İl	270	30.69	.24	.01
	İlçe	187	29.60		
	Belde	74	29.41		
	Köy	78	30.41		

İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimine göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde (Tablo 5) “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nin alt boyutlarında ilde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının en yüksek iken beldede görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının en düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları birime göre yapılan hesaplamalarda görülen aritmetik ortalamalar arası farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek için yapılan Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) sonuçlarına göre farklı yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde değişmediği görülmüştür (Tablo 5).

Farklı yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde değişmediği bulgusundan hareketle il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının beldede görev yapan öğretmenlerden daha yüksek çıkmasının sebebinin, il merkezindeki ilköğretim okullarının fiziki donanım bakımından (laboratuvar, kütüphane vb.) yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kırsal yerleşim birimlerindeki ilköğretim okullarından daha avantajlı olması ve il

merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin hizmet içi eğitim faaliyetlerine daha fazla katılma imkanı bulmaları şeklinde yorumlamak mümkündür. Ayrıca genel olarak il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görev yılı sürelerinin ve mesleki deneyimlerinin kırsal yerleşim birimlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerden daha fazla olması olduğu söylenebilir.

3.5. İlköğretim Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Tutumları Arasındaki İlişki

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için, araştırmacılar tarafından “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nden alınan puanlar ile “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden alınan puanların korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.32$, $p<.01$). Buna göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik arttıkça, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının da arttığı sonucu çıkarılabilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

İlköğretim öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nden aldıkları ortalama değerlerine bakıldığı zaman ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının madde bazında yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlgili alanyazında bu sonucu destekler nitelikteki araştırmalara rastlanmıştır (Coşkun, 2012; Çayak, 2014; Demir, Önen ve Şahin, 2011; Kardeşin ve Kahyaoğlu, 2012). Alanyazındaki çalışmalarda da öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin özyeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik algılarının “Rehberlik Etme” “Öğrenciyi Aktifleştirme” “Düşünmeye Teşvik” “Alternatif Değerlendirme” alt boyutları incelendiğinde “Alternatif Değerlendirme” alt boyutunda öğretmenlerin özyeterliklerinin en düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu ile Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz (2008) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayabilmede “yeterli eğitim düzeyine sahip olma” ve “sınıf yönetimi” alt boyutlarında kendilerini yeterli görürken, “uygulama”, “değerlendirme” “fiziksel durum” alt boyutlarında kendilerini yetersiz düzeyde gördüklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada öğretmenlerin kendilerini en az “alternatif değerlendirme” alt boyutunda yeterli algılamaları sonucuna ulaşılmış olması ile Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonucunun paralellik göstermektedir. Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz (2008) tarafından yapılan araştırmanın ve bu araştırmanın bulgularına dayanarak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini en çok değerlendirme sürecinde yetersiz gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda ve öğrenme sürecini değerlendirmede sıkıntı yaşadıkları sonucu çıkarılabilir. Çayak (2014) ile Çolak ve Yabaş (2017) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile bu araştırma da elde edilen

öğretmenlerin ölçeğin “Alternatif Değerlendirme” alt boyutunda en düşük puana sahip olmaları bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini uygulamada sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmak mümkündür. Ayrıca konu alanı ile ilgili literatür (Aktaş ve Aktaş, 2012; Anıl ve Acar, 2008; Çerçi ve Semerci, 2004; Gömleksiz, 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Korkmaz, 2006; Özdemir, 2005; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007) incelendiğinde ilgili literatürün de öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda kendilerini yetersiz algılamalarını destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik özyeterlik algı ölçeğinin tamamında ve alt boyutlarında ilde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının, ilçede ve beldede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bulguların Baltacı (2013) ve Yapıcı ve Leblebiciler (2007) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerin kentte görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde olumlu çıktığı sonucuna ulaşılmış olmasının bu çalışmanın bulgularıyla kısmen paralellik gösterdiği söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabileceği öğrenme ortamlarının (laboratuvar, kütüphane vb.) fiziki olanaklar ile oluşturulabileceği düşünülürse, ilde görev yapan öğretmenlerin diğer birimlerde görev yapan öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda daha olumlu görüş bildirmelerinin olası bir sonuç olduğu söylenebilir.

Bu bulguların ışığında beldede görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının, köyde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarından daha düşük çıkmasının sebebi olarak, köy hayatının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel amacı olan yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun olması olduğu kabul edilebilir. Arslan (2004)'ın belirttiği üzere köy hayatı, tarım, hayvancılık ve el sanatlarının mekanik iş bölümü ile yapıldığı, halkın temel ihtiyaçlarının kendileri tarafından karşılandığı yaşam şekli olarak kabul edilebilir. Arslan (2004)'ın belirttiklerine ek olarak Tolun (2005) köyün, doğal ve ekonomik fonksiyonları bakımından kentten farklılaştığını, doğrudan doğruya doğa ile mücadele içerisinde olduğunu ve köyü çevreleyen doğal ortam ile üretim biçimi ve teknolojisi arasında yakın bir ilişki bulunduğunu vurgulamaktadır. Bu düşüncelere dayanarak bu araştırmada, köyde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının, beldede ve ilçede görev yapmakta olan öğretmenlerden daha yüksek çıkması sebebi olarak, köy hayatının yaparak yaşayarak öğrenmeye, şehir hayatından daha fazla elverişli olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulguların, konu alanıyla ilgili literatür ile (Balım, Kesercioğlu, İnel ve Evrekli, 2009; Çayak, 2014; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Damlapınar, 2008; Gürdal, 2007; Kasapoğlu ve Duban, 2012; Ocak, 2010; Özbay, 2009) paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. İlköğretim öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeği”nden aldıkları puanlar, görev yaptıkları yerleşim birimi değişkenine göre hesaplandığında, ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ilde görev yapmakta olan öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik

tutumlarının en yüksek olduğu, belde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının en düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde değişmediği tespit edilmiştir. Bu bulguların ışığında belde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının, köyde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarından daha düşük çıkmasının sebebi olarak, köy hayatının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel amacı olan yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun olması olduğu kabul edilebilir.

Ocak (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerin, araştırmada kullanılan ölçeğin “uygulama”, “kazanım” ve “beşinci faktör” boyutlarında merkezde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde olumlu çıktığı sonucuna ulaşılmış olması, bu araştırmanın bulgularında elde edilen ilde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarının yüksek çıkmasıyla kısmen paralellik gösterdiği söylenebilir. Ocak (2010) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulguların aksine Aksu (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin görev yaptıkları birime göre değişmediğini ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlikleri arttıkça, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının da arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgunun Çayak (2014) tarafından yapılan çalışmanın bulgusu ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Çayak (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların konu ile ilgili literatür ile (Coşkun, 2012, Kasapoğlu ve Duban, 2011) paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarda, ortak bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Guskey (1988) araştırmasında öğretmenlerin yenilenen öğretim uygulamalarına yönelik öz yeterlikleri ile tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kuş (2005) tarafından yapılan araştırmada ise, öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ile bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır. Guskey (1988) ve Kuş (2005) tarafından yapılan çalışmalara ek olarak Rimm-Kaufman ve Sawyer (1994) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin duyarlı sınıf yaklaşımına yönelik öz yeterlikleri ile tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Konu ile ilgili literatürde öğretmenlerin, çeşitli değişkenlere ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yanı sıra, öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarında yer almaktadır. Morgil, Seçgen ve Yücel (2004) tarafından yapılan araştırmada kimya dersine karşı olumlu tutum geliştiren öğretmen adaylarının, öz yeterlik algılarının kimya dersine karşı, olumsuz tutum geliştiren öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011)

tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca Yürekli (2008) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının, matematiğe yönelik öz yeterlik inançları ile tutumları arasında, Kutluca ve Ekici (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlikleri ile tutumları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin özyeterliklerinin artmasında bir faktör olan tutumun olumlu yönde yükselmesini sağlayacak aktiviteler geliştirilebileceği önerisinde bulunulabilir. Öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili kendilerini geliştirebilecekleri ve eğlenecekleri eğitimler düzenlenerek öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutumları geliştirilmelidir. Bu çalışma nicel desenlidir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüş ve yeterliklerini belirlemek amaçlı nitel çalışmalar tasarlanabilir. Ayrıca bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçekler farklı örneklem gruplarında kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Akınoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 10, 73-94.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitim Bir Sen Dergisi*, 6 (16). 15-20.
- Aksu, H. H. (2011). Öğretmenlerin demografik özellikleri ve yeni ilköğretim matematik programı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 41-55.
- Aktaş, M. C. & 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. & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (11), 44- 66.
- Arslan, D. A. (2004). Bir Ankara Köyü (Kavaközü'nün) Sosyolojik İncelemesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 53-70.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balım, A. G., Kesercioğlu, T., İnel, D. & Evrekli, E. (2009). Fen öğretim adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 55-74.
- Baltacı, R. (2013, Mayıs). *Öğretmenlerin yapılandırmacılığın uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri: Kent ve köy karşılaştırması (Ankara örneği)*. XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunumuş bildiri. Kuşadası.
- Bilir, P. (2008). Yeni beden eğitimi öğretim programı ve köy enstitülerinde beden eğitimi derslerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 145-150.
- Boden, M. A. (2010). Against constructivism. *Constructivist Foundation*, 6 (1), 84-89.
- Chen, W., Burry-Stock, J. A. & Rovegno, I. (2000). Self-evaluation of expertise in teaching elementary physical education from constructivist perspectives. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14 (1), 25-45.
- 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.
- Çayak, M. (2014). İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları ile özyeterlilikleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 88-110.
- Çerçi, A. & Semerçi, Ç. (2004). Yapılandırmacı bilişsel çiraklık modelinin yapı tekniği ve uygulamaları dersinde psikomotor öğrenmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 207-220.

- Çınar, O., Teyfur, E. & Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve program hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 47-64.
- Çolak, E., & Yabaş, D. (2017). Öğretmen Adaylarının Ders Planlarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 86-103
- Damlapınar, G. (2008). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demir, S., Önen, F. & Şahin, F. (2012, Mayıs). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma*. X. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Niğde.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Duffy, T. & Cunningham D. (1996). Constructivism: implications for the design and delivery of instruction. In Jonassen, D. H. (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, New York: Simon and Schuster , 170 -198.
- Ergün, S. G. & Ayday, C. (2006). Ortaöğretim coğrafya derslerinde yapılandırmacı program yaklaşımı ve CBS etkinliklerine bir örnek. *Ege Coğrafya Dergisi*, 15, 73-86.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. & Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 134-152.
- Evrekli, E., Ören, F. Ş. & 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.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuramdan ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 339-384.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. E. & Karacaoğlu, Ö. C. (2005). *İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*. Eğitimde Yansımalar VIII Yeni İlköğretim Programının Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: Sim Matbası.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teachers Education*, 4 (1), 63-68.
- Gürdal, A. (2007). *Görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Haverback, H. R. & Parault, S. J. (2008). Pre-service reading teacher efficacy and tutoring: a review. *Educational Psychology Review*, 20, 237-255.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Huang, H. M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33 (1), 27-37.
- Huang, H. M., Rauch, U. & Liaw, S. S. (2010). Investigating learners' attitudes toward virtual reality learning environments: Based on a constructivist approach. *Computers & Education*, 55, 1171-1182.
- Hussain, S., Ali, R. Khan, M.S., Ramzan M. & Qadeer M. Z. (2011). Attitude of secondary school teachers towards teaching profession. *International Journal of Academic Research*, 3 (1), 985-990.
- Johnson, M. G. (2004). Constructivist remediation: Correction in context. *International Journal of Special Education*, 19 (1), 72-88.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 383-402.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karşahin, A. & Kahyaoğlu, H. (2012, Eylül). İlköğretim birinci kademe fen ve teknoloji dersine giren 4. Ve 5. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme modeli konusundaki yeterliliklerinin incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Niğde.
- Kasapoğlu, K. & 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.
- Kızılabdullah, Y. (2008). Yapılandırmacılık yaklaşımının ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 197-215.
- 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.
- Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutluca, T. & Ekici, G. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 177-188.

- Liang, L.L. & Gabel, D. L. (2005). Effectiveness of a constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers. *International Journal of Science Education*, 27 (10), 1143-1162.
- Mahmood, N. (2007). Elementary school science teachers' belief about science and science teaching in constructivist landscape. *Bulletin of Education & Research*, 29 (2), 59-72.
- Matthews, M. R. (1992). *Old wine in new bottles: A problem with constructivist epistemology*. University of Illinois Department of Educational Policy Studies. Erişim tarihi: 12.01.2012, http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/92_docs/Matthews.htm.
- Matthews, W. J. (2003). Constructivism in the classroom: Epistemology, history, and empirical evidence. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), 51-64.
- Montague, M. (2003). Teaching division to students with learning disabilities: A constructivist approach. *Exceptionality*, 11 (3), 165-175
- Morgil, İ., Seçgen, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 62-72.
- Murphy, E. (1997). Constructivism: From philosophy to practice. Erişim tarihi: 12.01.2012, <http://www.cdli.ca/~elmurphy/emurphy/cle.html>
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 835-857.
- Özbay, A. F. (2009). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Özdemir, S. M. (2005). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına (I-V. Sınıflar) İlişkin Görüşleri*. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı. Denizli: Anı Yayıncılık.
- Pietra, C. J. D., Cruz, S., Bidner, S. & Devaney, T. A. (2010). Preservice elementary classroom teachers' attitudes toward music in the school curriculum and teaching music. *Research & Issues In Music Education*, 8 (1), 1-15.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing The Curriculum*. New York: McGraw, Inc.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Sawyer, L. B. E. (2004). Primary grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching priorities in relation to the responsive classroom approach. *Elementary School Journal*, 104 (4), 321-341.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schmidt, S. J. (2010). Self-organisation and learning culture, constructivist foundation, 5 (3), 121-129.

- Schwarz, N. & Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. In A. Tesser & N.Schwarz (Ed.), *Blackwell handbook of social psychology: Intraindividual processes* (pp. 436-457). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2004). Öğrenme Biçimi, Y Kuzgun ve D Deryakulu (ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*.(ss 95-137) içinde, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şirin, E. F. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu araştırma görevlilerinin iş tatmini ve öğretim üyeliğine ilişkin tutum ilişkisinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (1), 85-104.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 461-486.
- Tertemiz, N. (2000). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim. A. Tazebay (ed.), *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. (ss 27-124) içinde, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tolan, B. (2005). *Sosyoloji*, Ankara: Gazi Kitapevi
- Ünder, H. (2008). Philosophy of education as an academic discipline in Turkey: The past and the present. *Stud Philos Educ*, 27, 405-431.
- 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.
- Von Glasersfeld, E. (1991). An exposition of constructivism: Why some like it radical. *Journal for Research in Mathematic Education Monograph*, 4, 19-29.
- Yager, R. (1991). The constructivist learning model, towards real reform in science education. *The Science Teacher*, 58 (6), 52-57.
- Yapıcı, M. ve Leblebiciler, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 6 (3), 480-490.
- Yürekli, B. Ü. (2008). *Sınıf öğretmen adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik alguları ve tutumları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

In the constructivist approach, the teacher is a guide that leads students to investigate knowledge, question ideas, and make them gain virtues. The teacher should not be the person who imposes knowledge, skill, emotion and intuition. Every individual should be made active in the learning process and responsible for their own learning. The teacher is responsible for preparing the environments that will enable the knowledge to be structured around the student's mind. Teachers should do activities that will provide students to possess a versatile observation to the facts, events and objects. Methods should be diversified in the class and should use contemporary teaching strategies such as problem solving based learning, project based learning, collaborative learning and case study. Thus the teacher's traditional knowledge transfer and classroom control roles' leaves its place to environment preparation, guidance and facilitating learning (Akinoğlu, 2004; Akpınar, 2010; Johnson, 2004; Saban, 2005; Sönmez, 2005; Vermette ve Foote, 2001).

According to the constructivist approach, it can be said that the teachers who are the practitioners of the teaching programs have considerable effects on the educational efficiency. In this context, teachers' qualifications and competences can be regarded as a subject to be emphasized. It is believed that how well enough teachers feel is as important as their competency. Because the more successful individuals consider themselves to be, the more their success rates are positively affected. Within this framework; it can be said that when the success of teachers' professions is considered to affect the entire education system, the importance of their attitude towards their profession and issues about their profession, their self-efficacy and their behavior makes itself clear. In this context, it is possible to state that it is important to determine the self-efficacy and attitudes towards the approach, which constitutes the basis of the teaching program which is implemented by the teachers, if the curriculum that has been implemented in our education system since 2005-2006 is thought to be constituted by the constructivist approach. In addition, because of the fact that the implementation of the curriculum developed on the basis of the constructivist approach is likely to change due to the environmental conditions, the settlement in which the teachers are working is taken as a variable in this study.

The question of the researcher is "Is there a relationship between self-efficacy perceptions and attitudes of the teachers regarding constructivist approach?" In response to this problem, the following questions will be asked in the research.

- 1- What is the self-efficacy perception levels of primary school teachers towards constructivist approach?
- 2- Does the primary school teachers' self-efficacy perception level for constructivist approach change according to the unit/grade they are working on?
- 3- What are the attitudes of elementary school teachers towards constructivist approach?
- 4- Does the level of attitudes of elementary school teachers towards constructivist approach change according to the unit/grade they are working on?

- 5- Is there a significant relationship between primary school teachers' self-efficacy perceptions for constructivist approach and attitudes towards constructivist approach?

2. Method

In the research was conducted with 609 primary school teachers working in Kırklareli voluntarily during 2011-2012 academic year. Mean, MANOVA, Tukey Tests, and Correlation were used. Significant differences were found in teachers' self-efficacy perceptions about constructivist approach in terms of the location they are working. While no significant difference was found in teachers' attitudes about constructivist approach when location they are working at, years of experience.

3. Findings, Discussion and Results

When the average values of elementary teachers "self-efficacy perception scale for constructivist approach" were examined, it was determined that primary teachers self-efficacy perceptions for constructivist approach were high in item-wise. Relevant researches that support this result were found in related literature (Coşkun, 2012; Çayak, 2014; Demir, Önen ve Şahin, 2011; Karaşahin ve Kahyaoğlu, 2012). When the teachers' self-efficacy perceptions "Guidance" "Student Activation" "Encourage Thinking" "Alternative Evaluation" sub-dimensions are examined in terms of applying constructivist approach, it is observed that self-efficacy of teachers is the lowest in "Alternative Evaluation" sub-dimension. It is possible to say that this finding is similar to the results of the research done by Karadağ, Deniz, Korkmaz and Deniz (2008). As a result of their research, while Karadağ, Deniz, Korkmaz and Deniz consider themselves to give sufficient information on "possessing adequate education" and "class management" sub-dimensions in applying constructivist learning approach, they came to the conclusion that they state insufficient information about "application", "evaluation", "physical condition" sub-dimensions. In this research, reaching to conclusion in which teachers perceive themselves to be least sufficient in "alternative evaluation" sub-dimension, shows parallelism with the research conducted by Karadağ, Deniz, Korkmaz and Deniz (2008). Based on the findings of this research and the research conducted by Karadağ, Deniz, Korkmaz and Deniz (2008), it can be stated that while applying constructivist approach, teachers consider themselves insufficient the most in evaluation process. It can be concluded that teachers experience difficulties about using alternative evaluation methods and techniques and evaluating the learning process. Findings of the researches carried out by Çayak (2014) and Çolak and Yabaş (2017) and the findings of this study suggest that the findings of the teachers have the lowest score in the "Alternative Evaluation" sub-dimension supports each other. From here it is possible to reach the conclusion that teachers have problems in implementing alternative assessment methods.

When the scores of primary school teachers from "attitude scale for applying constructivist approach" are calculated according to the variable of the residential unit they are working in, when the sub-dimensions of the scale are examined, it is found that the teachers who are working in the county have the highest attitudes towards applying the constructivist approach and the teachers who are working in the town have the lowest attitudes to apply the constructivist approach. It has been determined that the

attitudes of the teachers working in different settlement units to apply the constructivist approach did not change significantly. In the light of these findings, it can be accepted that the reason why the attitudes of the teachers working in the town to the constructive approach are lower than the attitudes of the teachers working in the village to apply the constructivist approach is fact that the village life is suitable for learning by doing and by experiencing which is the basic aim of constructivist learning approach.

In this study, it was determined that primary school teachers had a moderate, positive and significant relationship between self-efficacy perceptions and attitudes towards constructivist approach. According to this, it was determined that as teachers' self-efficacy towards constructivist approach increases, attitudes towards constructivist approach also increases. It is observed that in the literature related to this subject, there are researches which examine the relation between teachers' self-efficacy perceptions and attitudes related to various variables, as well as the researches that examine relationship between self-efficacy perceptions and attitudes of various variables of teacher candidates. It has been determined that self-efficacy perceptions of teacher candidates who have developed a positive attitude towards chemistry lesson in the research conducted by Morgil, Seçgen and Yücel (2004) are higher than teacher candidates who develop negative attitudes towards the same lesson. Demirtaş, Cömert and Özer (2011) found positive correlations between teacher self-efficacy perceptions and professional attitudes. In addition, in the research conducted by Yürekli (2008), it was determined that there is a positive relationship between self-efficacy beliefs and attitudes towards mathematics of classroom teacher candidates and positive relationship between self-efficacy in terms of computer-assisted instruction and attitudes of teacher candidates in the research conducted by Kutluca and Ekici (2010).