

Eğitimcilerin Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımıyla İlgili Algıları

The Perceptions of Educators on Inquiry-Based Learning Approach

Hüseyin ÇALIŞKAN
Keçiören Mecidiye İlköğretim Okulu, Ankara-TÜRKİYE,
caliskan06@gmail.com

ÖZET

Araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin araştırmaya dayalı öğrenme (ADÖ) yaklaşımının özellikleri ve eğitimsel uygulamalarıyla ilgili algıları incelenmiştir. Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili Elmadağ ilçesinde bulunan 14 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 170 eğitimci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin ADÖ yaklaşımı konusundaki algı düzeyleri tespit edilmeye çalışıldığı için araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf ve branş öğretmenlerinin ADÖ yaklaşımı konusundaki algıları idarecilerinkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bayanların ADÖ yaklaşımıyla ilgili algı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu ve eğitimcilerin mesleki kıdemleri ile algı düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Merkezli Eğitim, Araştırmaya Dayalı Öğrenme, Algı

ABSTRACT

In the study, the perceptions of educators charged in primary schools on the characteristics and instructional implementation of IBL approach were examined. The study was conducted on 170 educators charged 14 primary schools in Elmadağ, Ankara in Spring 2006-2007. In the study, the survey method was used as an investigation model because of trying to get the perception levels of educators charged in primary schools about the IBL approach. At the end of the study, it was determined that classroom teachers and subject teachers have higher perception levels than administrators about IBL approach. Moreover, it was found that women have higher perception levels than men on IBL approach and there is a negative relationship between educators' professional experience and their perception levels.

Keywords: Student-Centred Education, Inquiry-Based Learning and Perception

SUMMARY

The purpose of the study is to investigate perceptions of the educators working in primary schools about IBL approach, its educational applications and related fields. For this purpose, whether the perceptions of primary school educators towards IBL approach have a significant difference according to their professional positions or gender and whether a relationship between professional seniority and IBL approach perceptions of the educators exists was questioned.

As the study model, survey model was used. The study was carried out on educators working in primary schools of Ankara province in 2006-2007 academic years. The study group consisted of 170 educators working in 14 primary schools in Elmadağ district of Ankara province.

In the study Spaulding's "Teacher and Manager Perception Scale" which measures education and pedagogic perceptions of the educators towards IBL approach was used. This scale was translated into Turkish by the researcher and as a result of the pre-application Cronbach Alpha coefficient was found to be $\alpha=0.80$. Using the data which was obtained from the educators working in primary schools with this scale, various statistical analyses were made. As a result of these analyses, the following results were obtained.

It was found that there was a significant difference in the IBL perceptions of the primary school educators according to their professional positions ($F(2-167)=9.664$, $p<.01$). It was concluded that this difference was in favor of primary school teachers and branch teachers. In other words, IBL perceptions of the primary school and branch teachers working in primary education were higher than that of managers. However, it was found that there was not a significant difference between perception levels of primary school and branch teachers. The reason of high IBL perception of primary school and branch teachers can be the fact that in 2005-2006 academic year primary school teachers; in 2006-2007 academic year branch teachers had the opportunity to give and apply their courses according to the new primary education program which

was organized in line with the constructivist approach. However, although the managers are trained about the new primary education programs, the fact that they have only theoretical knowledge on IBL approach and that they do not have the opportunity to apply this in the class may be the reason of managers' low IBL perceptions.

It was found that, there was a significant difference between gender and IBL approach perception scores of primary school educators ($t(168)=2.957, p>.05$). This difference was in favor of females among the educators. In other words, IBL perceptions for females were higher than that of males.

Between professional seniority and average perception scores of the educators, although weak, a negative relationship was found ($r=.167, p<.05$). According to this relationship, as the professional seniority of the primary school teachers increased, their IBL perceptions decreased. The reason of this may be that, experienced educators who worked in education for long years developed their own teaching styles, they do not want to change their professional habits and they are scared of change.

Consequently, in this study it was found that IBL perceptions of primary school and branch teachers were higher than that of managers. In addition, IBL perception levels of the females were higher than that of males and there was a negative relationship between professional seniority of the educators and their perception levels.

1.Giriş

Günümüzde özellikle bilgi ve bilme ile ilgili düşünce sistemi değişmeye başlamış, bilgiyi bilmekten ziyade bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerileri daha fazla önem kazanmıştır. Yüklenen bilgi yerine; onun nerede, nasıl bulunacağını ve kullanılacağını bilme ön plâna çıkmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenci merkezli yaklaşımlar önem kazanmaya başlamıştır. Bu yaklaşımlardan birisi de *araştırmaya dayalı öğrenme (ADÖ)* yaklaşımıdır. Araştırmaya dayalı öğrenmenin okul sıralarında öğrencilere bilimsel araştırmayı, bilim adamı gibi çalışmayı ve düşünmeyi öğretmenin bir yolu olarak kullanıldığı birçok araştırmacı (Lawson, 1982; Wallace,

1997; Sardilli, 1998; Carin ve Bass, 2001; Llewellyn, 2002; Bonner, 2005) tarafından ifade edilmektedir.

Öğrenci merkezli eğitimde, yapılandırıcı eğitsel süreçlerde ve çeşitli uygulamalarda başvurulan bir öğretim yaklaşımı olan ADÖ; öğrenenlerin öğrenmelerini, sorular sormalarını, etraflıca araştırmalarını ve sonunda yeni anlamlar, yorumlar ve bilgiler inşa etmelerini içeren bir öğrenme-öğretme sürecidir (AL, 2004; Wyatt, 2005). ADÖ yaklaşımının kuramsal temelleri J. Dewey'in bilimsel düşünme basamaklarına dayanmaktadır (Orlich ve diğ., 1990; Keller, 2001; Luke, 2004). Öğrenciler ADÖ yaklaşımında, gerçek dünya problemlerine çözümler üretmek için işbirlikçi gruplar halinde birbirleriyle etkileşim içersinde tartışarak ve fikirlerini paylaşarak çalışırlar. Bu şekilde gerçekleştirilen ADÖ, araştırma becerileri ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için oldukça uygundur (Manlove ve diğ., 2006; Oliver, 2007; Ikpeze ve Boyd, 2007). Öğrencilerin öğrenme sürecinin içinde bizzat aktif olmalarını gerektirir (Manlove ve diğ., 2006). ADÖ, daha çok uzun vadeli önemli kazanımları yerine getirmeyi hedefler. Öğretmenler ancak öğrencileri araştırmaya yönelttiğinde okullar, öğrenciler için dünyanın karmaşıklığını anladıkları ve deneyimlerini oluşturdukları bir yer haline gelebilir (Lim, 2001).

Colburn (2000)'e göre, araştırmaya dayalı öğrenmenin nelerden oluştuğuna dair eğitimciler arasında anlaşmazlıklar bulunmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, bireylerin araştırmaya dayalı öğrenmenin birden farklı tiplerinde değişik deneyimlerinin olabilmesidir. ADÖ ile ilgilenen eğitim uzmanları öğretmenin, öğrencinin ve problemin ders işleme sürecindeki durumuna göre araştırmanın birkaç farklı tipinin bulunduğu işaret etmişlerdir. Araştırmaya dayalı öğrenmenin yapılandırılmış, yönlendirilmiş (kılavuzlu) ve açık araştırma olmak üzere temelde üç ana tipi vardır (Colburn, 2000; Spaulding, 2001).

Yapılandırılmış araştırma da öğretmen öğrenme-öğretme sürecinde oldukça aktif olduğundan daha çok geleneksel sınıflarda kullanılabilir tarzda araştırma türleridir. Yapılandırılmış araştırma, öğretmenin anlattıklarına öğrencilerin verdiği tepkilerden oluşmaktadır. Öğretmen süreç için gerekli tüm parçaları (öğrencilerin çözeceği

problemler, çözüm yöntemi ve gerekli materyaller) sağlamaktadır ve öğrencilerden yalnızca keşfedecekleri sonuçlar beklenmektedir. Bu tip araştırmanın önemli özgesi, tüm sürece yayılarak öğretmeni süreci işletirken adım adım görmek, öğrencilerin kendi dış uyarı sistemlerini içselleştirebilecek ve süreçle daha hazır bir şekilde bütünleşebilecek olmalarıdır (Spaulding, 2001). Yapılandırılmış araştırmalar sınıflarda çok sıklıkla kullanılmasına rağmen, öğrencilere bilgi üzerinde kendi algılarını oluşturmaları yönünde çok az fırsatlar sunmaktadır.

Yapılandırılmış araştırmaya benzer bir şekilde yönlendirilmiş araştırmada da öğrencilerin çözeceği karmaşık durumu veya problemi öğretmen sağlamaktadır. Ayrıca; öğretmen, problemin üstesinden gelici ve yeni bulgulara ulaştırıcı mantıklı ve problem ile ilgili sorular yapılandırır. Yapılandığı soruları öğrenenlere sunarak onları yönlendirir. Öğretmen doğrudan açıklamayı yok sayar, ancak yönlendirilmemiş açık araştırmaya göre öğrencilerin hipotezlerini daha fazla yönlendirebilir ve problem çözme süreçlerine rehberlik edebilir (Lim, 2001). Bu tip araştırmada sadece başlangıçta öğretmen materyallerin seçiminde, toplayacakları bilgiler hakkında ve tartışma tekniklerinin kullanımı hakkında öğrencilere rehberlik eder.

Araştırmanın en üst düzeyi olan açık araştırma literatürde daha çok öğretmen-merkezli eğitsel yaklaşımla yarattığı tezatlıkla tanımlanmaktadır. Burada sıralanan bu üç tip yaklaşım içerisinde, bilim insanlarının gerçek dünya üzerine yaptıkları çalışmaları en fazla yansıtan açık araştırmadır. Bu tip araştırmada öğrenciler sorularını kendileri oluşturarak araştırmaya başlarlar. Sorularını oluşturduktan sonra bunları cevaplamak için gerekli süreçleri kendileri belirler ve sonuçlarını elde ederler. Açık araştırmalar, öğrencilerin kendileri araştırmayı yapılandıkları için öğretmen değil öğrenci odaklıdır. Süreçte öğrenciler hem problemi hem de onu çözmek için izleyecekleri basamakları kendileri formüle ederek sonuca ulaşır, bilgileri yorumlarlar (Orlich ve diğ., 1990; Llewellyn, 2002). Açık araştırma sürecinde öğretmenin rolü en aza inmiştir. Öğrenciler bilgi toplama, inceleme, sorular sorma vb. süreçlerde yalnız başına hareket ederler (Açıkgöz, 2005). Başka bir ifade ile öğrenci problemi çözmek, verileri açıklamak ve sonuçlara varmak için hem problemi hem de prosedürü formüle eder.

Öğretmen, sadece öğrenenin takıldığı yerde devreye girer ve ona rehberlik eder. Öğrenci bu süreçte yalnız başına hareket ettiği için daha çok aşama kaydeder.

Sonuç olarak; yapılandırılmış araştırmada öğretmen, süreç için gerekli tüm parçaları sağlamak ve öğrencilere yalnızca kendi sonuçlarına ulaşmak kalmaktadır. Yönlendirilmiş araştırma; öğretmenin, öğrencinin ilerlemesini her adımda izleyerek yine öğrencilerin araştırma sürecinde kendi adımlarını geliştirmelerine izin vermektedir. Açık araştırma ise, bilim insanlarının bilimsel dünyada kullandıkları araştırmacı süreç tiplerini daha fazla yansıtmaktadır ve tamamen öğrencinin süreç içerisinde özgür olduğu, bilgi toplama, inceleme, sorular sorma, alternatifler üretme ve kuram oluşturmayı içermektedir.

Bu çalışma, açık araştırmanın özelliklerini taşıyan ve öğrenci-merkezli sınıf eğitimini destekleyen eğitimcilerin algılarını tespit etmeye yönelik bir araştırma olacaktır. Bu şekildeki bir araştırmada, öğrencilerden kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak olguları araştırmaları beklenmektedir.

Eğitim camiasında araştırmanın birçok tanımlama ve açıklama farklılığının olması eğitimcilerin sınıf içerisinde bu alternatif yaklaşımı başarılı bir şekilde uygulamasını zorlaştırmaktadır (Colburn, 2000). Ayrıca, yeni ilköğretim programlarında araştırma süreçlerinin ve becerisinin öğrenciler tarafından okul sıralarında kazanılması ve temel bir beceri öğretimi olarak verilmesi konusu önemle vurgulanmıştır (MEB, 2005). Dolayısıyla, araştırma süreçlerinin ve bir beceri olarak araştırmanın etkili ve verimli bir şekilde öğretilmesi için öğretmenlerin, öğrencilere araştırmayı öğretmenin bir yolu olan ADÖ yaklaşımının teori ve uygulanması ile ilgili gerekli donanımına sahip olması gerekir. ADÖ ile ilgili gerekli donanımına sahip olan öğretmenler bu yaklaşımı çok rahat ve kolay bir şekilde uygulayabilecek ve üst düzey verim elde edecek, bunlara bağlı olarak da yaklaşımla ilgili algıları artacak, olumlu tutuma sahip olacaklardır.

ADÖ yaklaşımının sınıf içerisinde uygulanmasını etkileyen bir diğer husus ise okullardaki idarecilerin öğrenme-öğretme süreci ile ilgili yaklaşımlarıdır. ADÖ yaklaşımının uygulanmasında öğretmenin yalnız kalması, süreçle ilgili gerekli idari

desteği alamaması bu yaklaşımın başarısızlığına yol açmakta ve öğretmenlerin yaklaşımla ilgili algılarını azaltmaktadır (Staten, 1998; Supovitz, 2000; Spaulding, 2001). Okuldaki eğitimcilerin ADÖ yaklaşımına karşı algıları yüksek olursa, öğrenme-öğretme süreçlerinden uygulanan bu yaklaşımla daha çok verim ve başarı elde edilir.

2. Amaç

Araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin ADÖ yaklaşımının özellikleri ve eğitimsel uygulamaları ile ilgili algılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin ADÖ yaklaşımı ile ilgili algıları mesleki pozisyonlarına (sınıf öğretmeni-branş öğretmeni-idareci) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin ADÖ yaklaşımı ile ilgili algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki kıdemleri ile ADÖ yaklaşımı algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin ADÖ yaklaşımı konusundaki algıları tespit edilmeye çalışıldığı için araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara ili ilköğretim okullarında görev yapan eğitimciler üstünde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu, Ankara ili Elmadağ ilçesinde bulunan 14 ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 170 eğitimci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan eğitimcilerin 88'i şehir, 49'u kasaba ve 25'i köy

ilköğretim okullarında görev yapmakta olup, 90'ı sınıf öğretmeni, 61'i branş öğretmeni (sınıf öğretmeni dışındaki diğer ilköğretim öğretmenleri), 19'u ise idarecidir. Araştırma kapsamındaki bu eğitimcilerin 91'i bayan, 79 erkek olup; 42'si 1-5, 55'i 6-10, 33'ü 11-15, 18'i 16-20, 8'i 21-25 yılları arasında ve 14'ü de 26 ve daha üzerinde mesleki kıdeme sahiptirler. ADÖ yaklaşımı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri aldığını belirten eğitimcilerin sayısı 10 iken, almayanların sayısı ise 160'dır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Spaulding (2001)'in "Araştırmaya-Dayalı Eğitimsel Uygulamalara Yönelik Eğitimci Algıları" adlı araştırmasında kullanmak üzere geliştirdiği güvenilirliği 0.56 olan "Öğretmen ve İdareci Algı Ölçeği" Türkçeye çevrilerek kullanılmıştır. (EK-1) Türkçeye çevrildikten sonra alanla ve dille ilgili uzmanların görüşleri doğrultusunda yeniden şekillendirilen bu ölçek; demografik özellikler, eğitim-öğretim algıları ve pedagojik algılar olmak üzere üç bölümden meydana gelmektedir. 6'lı dereceleme ölçeği şeklinde olan ölçeğin eğitim-öğretim algıları bölümü, ülkemizdeki çalışmalarda daha çok 5'li Likert tipi dereceleme ölçekleri tercih edildiği ve daha uygun olacağı düşünüldüğünden alanla ilgili uzman görüşleri doğrultusunda "tamamen katılıyorum, katılıyorum, kısmen, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum" şeklinde 5'li Likert'e çevrilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirmek için 86 kişilik bir gruptan elde edilen veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. Yapılan faktör analizinde toplam varyansın %54.03'ünü açıklayan eğitim-öğretim algıları bölümündeki 12 madde asıl ölçekteki gibi üç alt boyuttan (araştırmaya dayalı öğrenmenin teorik özellikleri, araştırma için destek ve araştırmaya dayalı müfredatı düzenleme ve uygulama) oluşmuştur. Cronbach Alpha güvenilirlik belirleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen güvenilirlik analizinde $\alpha=0.76$ bulunmuştur. Teorik özellikler alt boyutunda 6 madde (1, 2, 3, 4, 11 ve 12), araştırma için destek alt boyutunda 3 madde (7, 8 ve 9), araştırmaya dayalı müfredatı düzenleme ve uygulama alt boyutunda 3 madde (5, 6 ve 10) bulunmaktadır. Ölçeğin pedagojik algılar bölümü için gerçekleştirilen faktör analizinde toplam varyansın %44.66'sını açıklayan 10 madde de asıl ölçekteki gibi tek boyuttan oluşmuş ve güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=0.84$ olarak tespit edilmiştir. Eğitim-öğretim ve

pedagojik algılar boyutları birlikte güvenilirlik analizine tabi tutulduğunda $\alpha=0.80$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test güvenilirliği için yeterliliği (Büyüköztürk, 2006) şartını taşıdığından objektif ve güvenilir bir ölçme işlemi yapıldığını göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

İlköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından SPSS paket programına aktarılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni eğitimcilerin ADÖ yaklaşımı ile ilgili algılarıdır. Bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişkenler ise mesleki pozisyon, cinsiyet ve mesleki kıdemdir. Eğitimcilerin ADÖ yaklaşımı algılarının eğitimcilerin buldukları mesleki pozisyonlara (sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, idareci) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan eğitimcilerin ADÖ yaklaşımı ile ilgili algılarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Eğitimcilerin kıdemleri ile ADÖ yaklaşımı algıları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için Pearson korelasyon katsayısı analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde kullanılan bu teknikler betimsel istatistik kapsamındadır (Büyüköztürk, 2006).

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, ilköğretim okullarında çalışan eğitimcilerin ADÖ yaklaşımı ile ilgili algılarına yönelik olarak toplanan veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 1 İlköğretim Okullarında Görev Yapan Eğitimcilerin Mesleki Pozisyonlarına Göre ADÖ Yaklaşımı Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

No	Grup	N	\bar{X}	S
1	Sınıf Öğretmeni	90	2.72	.35
2	Branş Öğretmeni	61	2.71	.36
3	İdareci	19	2.33	.36
Toplam		170	2.67	.37

Tablo 1'e göre, eğitimcilerin mesleki pozisyonları göre ADÖ yaklaşımı algıları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların sınıf öğretmeni-idareci ve branş öğretmeni-idareci arasında olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin ADÖ yaklaşımı ile ilgili algıları birbirine oldukça yakındır. Bu tablonun desteklendiği aşağıdaki veriler incelendiğinde bu farklılığın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 2 İlköğretim Okullarında Görev Yapan Eğitimcilerin ADÖ Yaklaşımı Algılarının Mesleki Pozisyonlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplararası	2.511	2	1.256	9.664	.000	1-3, 2-3
Gruplarıçi	21.696	167	.130			
Toplam	24.208	169				

1: Sınıf Öğretmeni, 2: Branş Öğretmeni, 3: İdareci

Tablo 2'ye göre, ilköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin ADÖ yaklaşımı ile ilgili algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-167)}=9.664$, $p<.01$). Tukey HSD ile bu farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, sınıf öğretmenleri-idareciler ve branş öğretmenleri-idareciler arasında farklılığın

meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri lehinedir.

Tablo 3 İlköğretim Okullarında Görev Yapan Eğitimcilerin Cinsiyetlerine Göre ADÖ Yaklaşımı Ortalama Algılarına İlişkin Bağımsız Gruplar için t- Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Bayan	91	2.75	.29	168	2.957	.004
Erkek	79	2.58	.44			

Tablo 3'de görüldüğü gibi, ilköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin cinsiyetlerine göre ADÖ yaklaşımı algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık vardır ($t_{(168)}=2.957$, $p<.05$). İlköğretim okullarındaki bayan eğitimcilerin ADÖ yaklaşımı ortalama algı puanları ($\bar{X}=2.75$) erkek eğitimcilerin ADÖ yaklaşımı ortalama algı puanlarına ($\bar{X}=2.58$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, ADÖ yaklaşımına yönelik algılar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4 Kıdem ve Algı Arasındaki Korelasyon

		Kıdem	Algı
Kıdem	Pearson Correlation	1	-.167
	Sig. (2-tailed)	.	.029
	N	170	170
Algı	Pearson Correlation	-.167	1
	Sig. (2-tailed)	.029	.
	N	170	170

Tablo 4 incelendiğinde, ilköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki kıdemleri ile ADÖ yaklaşımına yönelik algıları arasında zayıf düzeyde, negatif ve

anlamli bir iliŖki olduğu görülmektedir ($r=.167$, $p<.05$). Buna göre, eğitimcilerin kıdemini arttıka AD yaklaŖımının unsurlarına yönelik algıları dŖmektedir.

5. TartıŖma

İlköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki pozisyonlarına göre AD konusundaki algılarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiŖtir ($F_{(2-167)}=9.664$, $p<.01$). Bu farklılığın sınıf öğretmenleri ve branŖ öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaŖılmıŖtır. BaŖka bir ifadeyle, ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenleri ve branŖ Ğretmenlerinin AD yönelik algıları idarecilerden daha fazladır. Ancak sınıf ve branŖ Ğretmenlerinin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiŖtir. Sınıf ve branŖ Ğretmenlerinin AD konusundaki algılarının yüksek çıkmasına sebep olarak; 2005-2006 eğitim-Ğretim yılında sınıf Ğretmenlerinin, 2006-2007 eğitim-Ğretim yılında da branŖ Ğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaŖıma göre düzenlenen yeni ilköğretim programları ile derslerini iŖlemeleri ve uygulama fırsatı elde etmeleri gösterilebilir. Buna rağmen idarecilerin, her ne kadar yeni ilköğretim programları ile ilgili eğitim alsalar da, AD yaklaŖımı hakkında sadece teorikte bilgi sahibi olmaları, sınıfta uygulama fırsatları bulamamaları algılarının dŖıkmasının nedeni olarak gösterilebilir. Slavin (1994), Supovitz (2000) ve Hess ve diğerlerinin (2000) alıŖmaları bu sonuçları destekler niteliktedir. Staten (1998) ve Supovitz (2000)'in belirttikleri gibi AD; eğitimcilere sağlanan mesleki geliŖimin onların eğitim, destek ve algılamalarında, tavırlarında deĐiŖiklik yaratacak ve de sınıf içerisinde bu yaklaŖımla btnleŖmelerini, kendilerini sınıfa adapte etmelerini sağlayacak gerekli öz güveni sağladığı takdirde etkili bir yaklaŖım olduğu grlmŖtir. Hess ve diğerleri (2000), öğretmenlerin sahip olduğu mesleki geliŖime denk ya da benzer bir sürecin idareciler için mümkün olmadığını söylemektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin cinsiyetlerine göre AD yaklaŖımı algı puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiŖtir ($t_{(168)}=2.957$, $p>.05$). Bu farklılık eğitimciler arasında bayanlar lehinedir. BaŖka bir ifadeyle, bayanların AD konusunda algıları erkeklere nazaran daha fazladır. Yapılan literatür taramasında bu

sonucu destekler nitelikte bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bayanların ADÖ yaklaşımı ile ilgili algılarının erkeklere göre yüksek olmasının nedeni bayanların yeniliğe, değişime erkeklerden daha açık olmaları olabilir.

Eğitimcilerin mesleki kıdemleri ile ortalama algı puanları arasında zayıf da olsa negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-.167$, $p<.05$). Bu ilişkiye göre, ilköğretimde görev yapan eğitimcilerin meslekî kıdemleri arttıkça ADÖ konusundaki algıları azalmaktadır. Bu durumun nedenleri olarak, eğitimde uzun yıllarını harcamış tecrübeli eğitimcilerin eğitim-öğretim ile ilgili kendilerine özgü öğretme stilleri geliştirmeleri, meslekte edindikleri alışkanlıklardan vazgeçmek istememeleri ve değişim korkusu gösterilebilir. Gerçi bu eğitimde yaygın olarak kabul gören bir sonuçtur. Elmore (1996) ve Staten (1998) tecrübeli öğretmenlerin kariyerleri boyunca birçok reform hareketini yeterince tecrübe etmelerinden dolayı bu tür yeni hareketlere karşı biraz daha ilgisiz kalacakları görüşünü iddia etmektedirler. Ancak; birkaç çalışma böyle bir iddia ile çelişmektedir ve eğitim camiasındaki bu deneyimli öğretmenlerin yeni reform hareketlerinin okullarda hayat bulması (Hess ve diğerleri, 2000) ve yeni müfredatların uygulanması için oldukça yardımcı olduklarını göstermiştir (Staten, 1998).

6. Sonuçlar ve Öneriler

İlköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin ADÖ yaklaşımının özellikleri ve eğitimsel uygulamaları ile ilgili algılarının incelendiği araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki pozisyonlarına (sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve idareci) göre ADÖ yaklaşımı ile ilgili algıları arasında sınıf ve branş öğretmenleri lehine manidar bir fark tespit edilmiş, ancak sınıf ve branş öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

2. İlköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin cinsiyetlerine göre ADÖ yaklaşımı algı puanları arasında bayanlar lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

3. İlköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki kıdemleri ile ADÖ konusundaki ortalama algıları arasında zayıf ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutması amacı ile aşağıda birtakım öneriler sıralanmıştır:

- Eğitimcilerin ADÖ yaklaşımı hakkındaki algılarında farklılaşmaya nelerin neden olduğu ve bir uzlaşma noktasının nasıl sağlanabileceği ile ilgili derinlemesine bir araştırma yapılabilir.

- Eğitimcilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler analiz edilerek eğitimcilerin ADÖ hakkındaki bilgi, beceri, tutum ve algıları daha detaylı incelenebilir.

- Farklı öğretim düzeylerinde (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim), farklı kademelerde (4., 5., 6., 7. sınıf vb.) ve farklı okullardaki (özel, devlet) eğitimcilerin ADÖ yaklaşımındaki algılarının nelerden etkilendiği ve bunların nedenleri konusunda araştırmalar yapılabilir.

- Eğitimcilerin ADÖ konusundaki algıları üzerinde, çalışılan ortamın fiziki şartlarının (binaların büyüklüğü, sınıfların mevcudu, araç-gereç, kütüphane ve internet imkânı gibi) ve yerinin (şehir, kasaba, köy) etkisi incelenebilir.

- Eğitimciler olarak idareciler ve öğretmenler birlikte ADÖ yaklaşımı ile ilgili hizmet içi eğitim seminerlerine alınmalı, gerekli teorik bilgiler verilmeli ve birlikte pratikler yaptırılmalıdır. Bu durum idarecilerin ve öğretmenlerin ADÖ yaklaşımının uygulanmasında bütünleşmesini ve yaklaşımın daha verimli olmasını sağlayacaktır. Ayrıca eğitimcilerin ADÖ yaklaşımına karşı algılarını yükseltecektir.

- ADÖ yaklaşımı ile ilgili gerekli materyaller sağlanması, ortamların oluşturulması ve idari desteğin verilmesi bu yaklaşımın sınıf içerisinde daha fazla işlevsel olmasını sağlayabilir.

- Öğretmen ve idarecilerin ADÖ yaklaşımına ilişkin tutum ve algılarını değiştirmek için bu konu ile ilgili yapılmış olan çalışmaların sonuçları hakkında bilgilendirilebilirler.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (2005). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AL (Alberta Learning). (2004). Focus on Inquiry : A Teacher's Guide to Implementing Inquiry-Based Learning. Edmonton: Canada.
- Bonner, J. J. (2005). Which scientific method should we teach & When? The American Biology Teacher. 67(5) 262-264.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carin, A. A. and J. E. Bass. (2001). Teaching Science As Inquiry. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Upper Saddle River.
- Colburn, A. (2000). An inquiry primer. Science Scope. (Special issue) 42-44.
- Elmore, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. Harvard Educational Review. 66(1) 1-25.
- Hess, F.M., R. Maranto and S. Milliman. (2000). Resistance in the trenches: What shapes teachers' attitudes toward school change? Educational Policy. 14(2) 195-213.
- Ikpeze, C. H. and F. B. Boyd. (2007). Web-based inquiry learning: Facilitating thoughtful literacy with WebQuests. International Reading Association. 644-654
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keller, J. T. (2001). From Theory to Practice Creating an Inquiry-Based Science Classroom. Master Dissertation. Pasific Lutheran University.
- Lawson, E. A. (1982). The nature of advanced reasoning and science instruction. Journal of Research in Science Teaching. 19(9) 743-760.
- Lim, B. R. (2001). Guidelines for Designing Inquiry-Based Learning on the Web: Online Professional Development of Educators. Ph.D Thesis. Indiana University.

- Llewellyn, D. (2002). *Inquiry Within: Implementing Inquiry-Based Science Standarts*. USA: Corwin Press, Inc. A Sage Publications Company.
- Luke, C. L. (2004). *Inquiry-Based Learning in a University Spanish Class: An Evaluative Case Study of a Curricular Implementation*. Ph.D Thesis. Texas University.
- Manlove, S., A.W. Lazonder and T. De Jong. (2006). Regulative support for collaborative scientific inquiry learning. *Journal of Computer Assisted Learning*. 22 87-98
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. (Taslak Basım)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Oliver, R. (2007). Exploring an inquiry-based learning approach with first-year students in a large undergraduate class. *Innovations in Education and Teaching International*. 44(1) 3-15.
- Orlich D. C., R. J. Harder, R.C. Callahan, D. P. Kauchak, R. A. Pendergrass, A. J. Keogh and H. Gibson. (1990). *Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction*. Toronto: D. C. Heath and Company.
- Sardilli, S. L. (1998). *The Use of a Web Site to Disperse Information on Discovery-Based Learning in Elementary Science Education*. Marist College. ED436 365.
- Spaulding, D. T. (2001). *Stakeholder Perceptions of Inquiry-Based Instructional Practices*. Ph.D Thesis. Albany State University.
- Slavin, R. E. (1994). *Educational Psychology: Theory And Practice*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Staten, M. F. (1998). *Action research study: A framework to help move teachers toward an inquiry-based science teaching approach*. ERIC ED 429049.
- Supovitz, J., D. Mayer and J. Kahle. (2000). Promoting inquiry-based instructional practices: The longitudinal impact of professional development in the context of systemic reform. *Educational Policy*. 14(3) 331-357.

Wallace, R. S. (1997). Structural Equation Model of the Relationships among Inquiry-Based Instruction, Attitudes Toward Science, Achievement in Science and Gender. Northon Illinois University.

Wyatt, S. (2005) Extending inquiry-based learning to include original experimentation. The Journal of General Education. 54(2) 83–89.

EK 1.

ÖĞRETMEN ve İDARECİ ALGI ÖLÇEĞİ

<i>Aşağıdaki ifadeler, müfredat, öğretim ve değerlendirme konularındaki algılarınız hakkında bilgi edinmeyi amaçlamaktadır. Lütfen uygun olan rakama (X) işareti koyunuz.</i>	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	
1. Belirli bir içerik konusunda uzman olma, üst düzey sorular sorabilmenin ilk adımdır.	1	2	3	4	5
2. Öğrenme, uygulamalı aktiviteler aracılığıyla kolaylaştırılmalıdır.	1	2	3	4	5
3. Konular önce öğretilmeli, sonra yakından incelenmeli ve analiz edilmelidir.	1	2	3	4	5
4. Uygulamalı çalışma ve doğrudan açıklama aynı zamanlarda yapılmalıdır.	1	2	3	4	5
5. Yeni bir müfredat tasarlanırken, vurgular etkinlikler üzerine odaklanmalıdır.	1	2	3	4	5
6. Eğitsel reformların ve öğrenme standartlarının başarılı bir şekilde uygulanması doğrudan öğretmen desteğine bağlıdır.	1	2	3	4	5
7. Eğitsel reformların ve öğrenme standartlarının öğretmen desteğinden yoksun olması yine öğretmen desteğine bağlıdır.	1	2	3	4	5
8. Okulumuzdaki öğretmenler araştırmaya dayalı öğretim konusunda bilgilidirler.	1	2	3	4	5
9. Okulumuzdaki öğretmenlerin araştırmaya dayalı öğretim konusunda daha fazla personel gelişimine ihtiyaçları vardır.	1	2	3	4	5
10. Yeni bir müfredat tasarlanırken, vurgular içerik üzerinde yoğunlaşmalıdır.	1	2	3	4	5
11. Uygulamalı çalışmalar doğrudan anlatımın (sözlü anlatımın) ardından gelmelidir.	1	2	3	4	5
12. Öğrenciler yeni bir işe başlamadan önce bir önceki işi iyice öğrenmiş olmalıdırlar.	1	2	3	4	5

<i>Buradaki ifadeler sınıf içi uygulamalarla ilgilidir. Aşağıda verilen ölçeği kullanarak, ortalama bir ders saati içerisinde her faaliyet için ayrılacak en uygun zaman miktarını gösteriniz.</i>	Tüm Ders Saati Boyunca	Ders Saatinin Büyük Bir Bölümünde	Ders Saatinin Bir Bölümünde	Duruma Göre Ders Saatinde Bazen	Hiçbir Zaman
13. Öğrencilere kendi sorularını oluşturma olanakları tanıma	1	2	3	4	5
14. Öğretimin odağının öğrencilerin oluşturduğu sorular üzerinde olması	1	2	3	4	5
15. Öğrencilerin değişik kaynak ve materyaller arasından kendi seçimlerini yapmalarına izin verme	1	2	3	4	5
16. Öğrencilerin grup içerisinde çalışması	1	2	3	4	5
17. Öğrencilerin grup içerisinde Fen dersini çalışması	1	2	3	4	5
18. Öğrencilerin grup içerisinde Matematik dersini çalışması	1	2	3	4	5
19. Öğrencilerin grup içerisinde Türkçe dersini çalışması	1	2	3	4	5
20. Öğrencilerin grup içerisinde Sosyal Bilgiler dersini çalışması	1	2	3	4	5
21. Öğrencilerin önceki faaliyetler üzerine oluşturdukları sorularının sonucu olarak yeni faaliyetler üretme	1	2	3	4	5
22. Öğrencilerin yanlış dahi olsa ilk fikirleri hakkında düşünceleri ve araştırma yapmak için cesaretlendirilmeleri	1	2	3	4	5