



## Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

### An Investigation into Elementary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Skills for Creating Constructivist Learning Environments

Canan KOÇ\*\*

**ÖZ:** Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin kıdem, yaş, mezun oldukları okul ve cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığının ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri ile öz yeterlik algısı arasında ilişki olup olmadığının saptanması amaçlanmaktadır. Araştırmaya Sivas Merkez ilçede bulunan ilk ve ortaokullarda çalışmakta olan toplam 125 sınıf öğretmeni (49'u kadın, 76'sı erkek) katılmıştır. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" ve "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" nin sınıf öğretmenlerine uygulanması ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, bağımsız örneklem için *t*-testi, tek yönlü ANOVA, Kruskal Wallis Testi, Mann Whitney U-testi ve Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları yaşa ve mezun oldukları okula göre farklılık göstermezken, kıdeme ve cinsiyete göre sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri kıdeme göre anlamlı farklılık göstermezken, yaşa ve mezun oldukları okula göre yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutunda; cinsiyete göre kavramsal çelişkiler alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Sınıf öğretmenleri, öz yeterlik algısı, yapılandırmacı öğrenme ortamı

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to determine whether the elementary school teachers' ability to create a constructivist learning environment and self-efficacy belief differentiate according to the variables of the school graduated, age, seniority and sex and also to determine whether there exists a relationship between the abilities of creating a constructivist learning environment and self-efficacy beliefs. In this study, 125 elementary school teachers in total were included. "Constructivist Learning Environment Scale" and "Teachers' Self-Efficacy Scale" have been used as the data collection tool. In the analysis of the data, t-test, one way ANOVA, Kruskal Wallis Test, Mann Whitney U-test and Spearman Brown correlation coefficients were used. According to findings from the study, self-efficacy beliefs of the classroom teachers towards classroom management differ according to seniority and sex. The elementary school teachers' ability of creating a constructivist learning environment differs from in the sub-dimension of motivation toward reflections and concept investigation according to sex and school graduated and also, it differs statistically significantly in the sub-dimension of conceptual conflicts and dilemmas according to sex in favor of male teachers. In this study, a positively significant medium-level relationship was found between the classroom teachers' self-efficacy and the ability to create a constructivist learning environment.

**Keywords:** Classroom teachers, self-efficacy belief, constructivist learning environment

## 1. GİRİŞ

Öğretmenlerin öğrenciler, öğretim ve öğrenme hakkındaki inançları onların sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenciler ile ilişkileri ve değerlendirme konusunda planlama ve kararlarını yönlendirmektedir. Bu inançlardan biri olan öz yeterlik inancı diğer inançlar üzerinde de etkilidir (Woolfolk Hoy, Hoy & Davis, 2009). İlk kez Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ortaya konan öz yeterlik kavramı, Bandura'ya (1997) göre belirlenen düzeyde öğrenme ve becerileri gerçekleştirme yeteneğine ilişkin kişisel inançtır (Akt. Schunk, 1994; Schunk & Pajares, 2009). Bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin

<sup>1</sup> Bu çalışma ISNITE 2013'de sözlü olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd.Doç.Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, e-posta: ckoc@cumhuriyet.edu.tr

kendini algılayışı, inancı ve yargısını (Senemoğlu, 2009) ifade eden öz yeterlik, kişinin etkinlikleri seçmesinde, çaba göstermesinde ve sürdürmesinde (Schunk, 1994), motivasyon, başarı ve öz düzenleme üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Schunk & Pajares, 2009). Bandura (1997), insanların öz yeterliklerini ölçmek için gerçek performanslarına, dolaylı deneyimlerine, sosyal ikna biçimlerine ve fizyolojik durumlara ilişkin yorumlardan bilgi elde ettiklerini ileri sürmektedir (Schunk & Pajares, 2009; Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Öz yeterlik bilgi kaynakları olarak da ifade edilen bu etkenlerden en güçlü olanı gerçek performanstır. Bireyin doğrudan kendi başarılı deneyimleri öz yeterlik algısını artırırken, başarısız deneyimleri öz yeterlik algısını düşürmektedir. Bireylerin başkalarının nasıl performans gösterdikleri bilgisi sayesinde kendi kapasiteleri hakkında bilgi elde etmelerini ifade eden dolaylı yaşantılar da önemli bir öz yeterlik kaynağıdır (Schunk & Pajares, 2009; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Bandura'ya (1997) göre gözlenen model gözlemciye ne kadar çok benzerse, dolaylı yoldan edinilen bu deneyimlerin, bireyin öz yeterlik algısına etkisi fazla olur (Akt. Çapa Aydın, Uzuntiryaki, Temli & Tarkın, 2013). Bireyler öz yeterlik algılarını başkalarının sosyal iknaları (Örn. "Yapabileceğini biliyorum") sonucunda da geliştirebilmektedirler (Schunk & Pajares, 2009). Öz yeterlik algısı, kaygı, stres gibi fizyolojik ve duygusal durumlardan da etkilenmektedir. Bu nedenle öz yeterlik algısını yükseltmenin bir yolu fizyolojik ve duygusal olarak iyi olma ve olumsuz duygusal durumları azaltmaktır (Schunk & Pajares, 2009).

Öz yeterlik algısı öğrencilerin öğrenme ve başarıları ile ilişkili olduğu için eğitimde üzerinde durulan bir konudur. Eğitimde öz yeterlik konusu sadece öğrencileri değil, öğretmenleri de kapsamaktadır (Schunk, 2009). Öğretmen öz yeterlik algısı, genel olarak öğretmenin sahip olduğu becerilerle öğrencide istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısını (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) ve eğitim hedeflerine ulaşmak için planlama, düzenleme, etkinlik hazırlama gibi konularda kendi yeteneği hakkındaki inancını (Skaalvik & Skaalvik, 2010) ifade etmektedir. Yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip öğretmenler yeni fikirlere karşı daha açıktırlar ve öğrencilerinin gereksinimlerini daha iyi karşılamak için yeni yöntemleri denemeye isteklidirler (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001).

Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen öğretmen öz yeterliği modelinde, öğretmen öz yeterlik yargısının, (a) belli bir öğretim işini başarmayı kolaylaştıran ya da zorlaştıran faktörler hakkında kişisel tahmini (öğretim işinin bağlamda analizi) ile (b) öğretim işine özgü kişisel öğretim becerileri ve sınırlılıklarına ilişkin öz değerlendirme arasındaki etkileşimin bir sonucu olduğu belirtilmektedir. Bunun sonucu oluşan öz yeterlik yargıları, öğretmenlerin kendilerine koyacakları hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için gösterecekleri çabayı ve zorluklarla karşılaştıklarında gösterdikleri sabrı etkilemektedir. Bu kararlar ve davranışlar, öğretmenlerin gelecekteki öz yeterlik yargıları için temel oluşturacak ürünleri biçimlendirmektedir (Woolfolk Hoy, Hoy & Davis, 2009).

Öğretmen öz yeterliğine ilişkin araştırmalar 1970'li yılların ortalarında RAND tarafından gerçekleştirilen eğitimsel araştırmalara dayanmaktadır. O yıllardan itibaren bu konuda yapılan araştırmalar hızla artmıştır (Tschannen-Moran & Johnson, 2011; Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011). Ross (1994, 1998), 88 öğretmen öz yeterliği araştırmasını incelemiş ve yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin şu özellikleri gösterdiklerini saptamıştır: (1) öğretim için yeni yaklaşımları ve stratejileri öğrenirler ve kullanırlar, (2) öğrenci özerkliğini artıran yönetim tekniklerini kullanırlar ve öğrenci kontrolünü azaltırlar, (3) düşük başarılı öğrencilere özel yardım sunarlar, (4) akademik becerilerine ilişkin öğrencilerin öz algılarını oluştururlar, (5) ulaşılabilir hedefler koyarlar, (6) öğrenci başarısızlıkları karşısında sabırlıdırlar (Akt. Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005). Araştırmalar öğretmen öz yeterlik algısının öğrenci başarısı (Tschannen-Moran & Johnson, 2011; Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005; Guo, Piasta, Justice ve Kadarevek, 2010) motivasyonu (Caprara ve diğ., 2006) katılımı (Guo, Justice, Sawyer & Tompkins, 2011) üzerinde etkili olduğunu

göstermektedir. Ashton ve Webb (1986) yüksek öz yeterlik algısı olan öğretmenlerin pozitif bir sınıf ortamı sağlamaya, öğrencilerin fikirlerini desteklemeye ve onların ihtiyaçlarını karşılamaya daha yatkın olduklarını bulmuşlardır (akt. Schunk, 2009). Ayrıca araştırmalar öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğretimde yenilikleri uygulamaya ilişkin tutumları arasında da pozitif ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Ghaith & Yaghi, 1997).

Öğretmen öz yeterlik algısının incelendiği araştırmalar öğretmen öz yeterlik algısının öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışları ve tutumları üzerinde etkisini ortaya koymakla birlikte öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Çağın gerekliliklerini yerine getirebilecek bireyler yetiştirme sorumluluğunu taşıyan öğretmenlerin sürekli öğrenmeleri, eğitim alanındaki yenilikleri izlemeleri ve bunları uygulamaları gerekmektedir. Öğretmen öz yeterlik algısının yeniliklere açık olma ve yenilikleri uygulama konusunda da etkili olduğu bilinmektedir. Son yıllarda dünyada ve ülkemizde eğitim alanında yaşanan önemli gelişmelerden bir tanesi yapılandırıcı öğrenme yaklaşımıdır.

Yapılandırıcılığın kökleri, 1800 ve 1900'lü yıllarda Kant felsefesine ve İtalyan filozofu Giambattista Vico'nun düşüncesine kadar dayanmaktadır (Akınoğlu, 2011). Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının gelişmesinde Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner ve Von Glasersfeld'in görüşleri ve çabaları etkili olmuştur (Açıkgöz, 2002). Ernst von Glasersfeld'e göre yapılandırıcılık iki temel ilkeye dayanmaktadır: (1) Bilgi edilgin (pasif) olarak alınmaz; anlamlandıran birey tarafından yapılandırılır. (2) Anlamlandırma, uyum sağlamaya ve yaşantı dünyasının örgütlenmesine hizmet eder; metafizik gerçeği keşfetmeye değil (Akt. Senemoğlu, 2009). Yapılandırıcılık bir bilgi felsefesi olduğu için bilginin nasıl yapılandırıldığını açıklamakta ancak "yapılandırıcı öğrenme ortamı" kavramının ne olduğuna ilişkin açık ve tanımlayıcı bir görüş bulunmamaktadır (Rikers, Gog & Paas, 2008; Tynjälä, 1999). Yapılandırıcılık öğrenme üzerine geliştirilmiş bir teoridir, bir öğretim tanımı değildir. Yapılandırıcılıktan türetilmiş bazı genel öğrenme ilkelerinin akılda tutulması ve eğitim uygulamalarının gözden geçirilmesi, yenilikler yaparken yardımcı olabilir (Fosnot & Perry, 2007).

Öğrenenin bilgiyi etkin olarak yapılandırıldığını vurgulayan yapılandırıcı öğrenme sürecinde, öğrencilerin bilişsel yapılarını geliştirmeye dönük; örnekleri inceleme; öneriler getirme, fikirleri sınama, problem çözme ve fikirleri başka biçimlere dönüştürme gibi etkinliklerin sunulması gerekmektedir (Akt. Oğuz, 2011). Yapılandırıcı öğrenme ortamları öğrenci merkezli ve öğrenci kontrollüdür; öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde ve bu hedeflere ulaşmak için performansın düzenlenmesinde öğrenci sorumluluğu ve karar verme yetkisi üzerinde durmaktadır (Marra, 2005). Karmaşık öğrenme ortamları ve otantik işler, sosyal etkileşim, içeriğin çoklu sunumları, bilgiyi yapılandırma sürecine ilişkin farkındalık ve öğrenci merkezli öğretim yapılandırıcı yaklaşımın öğeleri olarak ele alınmaktadır (Woolfolk, 1998). Yapılandırıcılıkla birlikte öğretmenin rolü de değişmiştir. Yapılandırıcılığa göre öğreten bilginin aracısı ya da sunucusu olmaktan çok öğrenme ortamının tasarımcısı ve öğrenme süreçlerinin destekleyicisidir (Konrad & Traub, 2010). Öğretmenlerin sahip olması gereken yapılandırıcı öğrenme ortamı oluşturma becerileri ise yapılandırıcı öğrenmeye dayanan ilkelerin öğrenme öğretme süreçlerinde uygulanmasını içermektedir.

Genel olarak eğitimde yeniliklerin gerçekleştirilmesinde önemli bir role sahip olan öğretmen, yapılandırıcı öğrenme ortamının oluşturulmasında da önemli bir belirleyicidir. Öğretim sürecinin yapılandırılmasında ve öğretmenlerin yeni yaklaşımları kullanmalarında etkili olduğu bilinen öz yeterlik algısının yapılandırıcı öğrenme ortamını oluşturmada da önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen öz yeterliği algıları ile ilgili yurtdışında çok sayıda araştırma yapıldığı dikkat çekmektedir. Ülkemizde ise öz yeterlik algıları konusunda yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun öğretmen adaylarını (Ekici, 2008; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Taşkın &

Hacıömeroğlu, 2010) ve belli alanların öğretimine yönelik öz yeterlik algısını kapsadığı görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda öz yeterlik algıları ve yenilikleri uygulamaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar (Ghaith & Yaghi, 1997; Hsiang Pan, Shih Chou, Ting Hsu, Huang Li & Lin Hu, 2013) bulunmaktadır, ancak öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırmanın öz yeterlik algılarını ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerini incelemesi bakımından alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin kıdem, yaş, mezun oldukları okul ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ve öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını saptamaktır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları kıdeme, yaşa, mezun oldukları okula ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri kıdeme, yaşa, mezun oldukları okula ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin kıdem, yaş, mezun oldukları okul ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesini ve öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlayan bu çalışmada betimsel ve ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiisel tarama modelleri; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2012-2013 öğretim yılında, Sivas Merkez ilçede bulunan ilk ve ortaokullarda çalışmakta olan toplam 125 sınıf öğretmeni (49'u kadın, 76'sı erkek) katılmıştır.

**Tablo 1. Örneklem İlişkin Betimsel İstatistikler**

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	49	39.2
	Erkek	76	60.8
Yaş	21 - 25	3	2.4
	26 - 30	7	5.6
	31 - 35	7	5.6
	36 - 40	26	20.8
	41 - 45	31	24.8
	46 - 50	20	16.0
	50 +	31	24.8
Kıdem	1 - 5	3	2.4
	6 - 10	6	4.8
	11 - 15	16	12.8
	16 - 20	40	32.0
	21 - 25	19	15.2
	26 +	41	32.8

<b>Mezun Olduğu Okul</b>	Eğitim Fakültesi	50	40
	Eğitim Enstitüsü	31	24.8
	Eğitim Yüksek Okulu	23	18.4
	Diğer	21	16.8

### 2.3. Veri Toplama Araçları:

#### 2.3.1. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği:

Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilmiş olan “Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği” (YÖÖÖ) toplam 30 maddeden oluşmuştur. Ölçek, “tartışmalar ve görüşmeler”, “kavramsal çelişkiler”, “düşünceleri diğerleriyle paylaşma”, “materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması”, “yansıtma ve kavram keşfi için motive etme”, “öğrenen ihtiyaçlarını karşılama”, “anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı” olmak üzere toplam yedi faktörden oluşmaktadır (Fer & Cırık, 2006). Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Fer & Cırık (2006) tarafından yapılmıştır. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin yapı geçerliği için yapılan analizler sonucunda 7 faktörlü 30 maddeli bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin bütünü için iç tutarlık güvenilirliği 0.95’tir. Yılmaz (2006) tarafından, ölçekteki maddeler aynen korunarak yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışmada Cronbach alpha güvenirlik katsayısı, *tartışmalar ve görüşmeler* alt boyutu için .78, *kavramsal çelişkiler* için .83, *düşünceleri diğerleriyle paylaşma* için .79, *materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması* için .81, *yansıtma ve kavram keşfi için motive etme* için .88, *öğrenen ihtiyaçlarını karşılama* için .85, *anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı* için .86 ve ölçeğin tamamı için .93 bulunmuştur.

#### 2.3.2. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada kullanılan öğretmen özyeterlik ölçeğinin orijinal formu Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş, Türkçe’ye Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanmıştır. Öz-yeterlik ölçeği toplam 24 maddeden ve “*Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik*”, “*Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik*” ve “*Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik*” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda alt boyutlar için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları şöyledir: *Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* için .82, *Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik* için .86, *Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* için .84. Ölçeğin genelinin güvenirlik katsayısı .91’dir. Bu çalışmada Cronbach alpha güvenirlik katsayısı, *Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* için .88, *Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik* için .89, *Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* için .90 ölçeğin tamamı için .95 olarak saptanmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, bağımsız örneklem için *t*-testi, tek yönlü ANOVA, Kruskal Wallis Testi, Mann Whitney U-testi ve Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı (Büyüköztürk, 2010; Kalaycı, 2010) kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sunulmaktadır.

**Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının kıdeme, yaşa, mezun oldukları okula ve cinsiyete göre incelenmesi**

**Tablo 2. Öz Yeterlik Algılarının Kıdeme Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu**

Boyutlar	Kıdem (yıl)	n	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	Fark
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	1-5	3	69.33	5	3.29	.655	
	6-10	6	44.08				
	11-15	16	66.78				
	16-20	40	59.38				
	21-25	19	71.18				
	26 ve üzeri	41	63.57				
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	1-5	3	58.83	5	4.91	.425	
	6-10	6	71.50				
	11-15	16	64.38				
	16-20	40	58.31				
	21-25	19	78.21				
	26 ve üzeri	41	59.05				
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	1-5	3	92.83	5	12.68	.027	6-10 yıl-16-
	6-10	6	94.58				20 yıl, 6-10
	11-15	16	72.69				yıl-26 ve
	16-20	40	53.30				üzeri yıl, 16-
	21-25	19	71.97				20 yıl-21-25
	26 ve üzeri	41	57.72	yıl			

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının sınıf yönetimine yönelik öz yeterlikte kıdeme göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre, 6-10 yıl arasında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algıları (Sıra Ort.=37.00), 16-21 yıl arasında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarından (Sıra Ort.=21.48); 6-10 yıl arasında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algıları (Sıra Ort.=35.50), 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarından (Sıra Ort.=22.32); 21-25 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algıları (Sıra Ort.=36.63), 16-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarından (Sıra Ort.=26.85) yüksektir.

**Tablo 3. Öz Yeterlik Algılarının Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu**

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	Fark
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	21-25	3	69.33	6	7.09	.313	
	26-30	7	41.00				
	31-35	7	53.50				
	36-40	26	56.25				
	41-45	31	74.24				
	46-50	20	64.40				
	51 ve üzeri	31	63.02				
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	21-25	3	58.83	6	5.07	.534	
	26-30	7	62.43				
	31-35	7	49.00				
	36-40	26	58.69				
	41-45	31	74.42				
	46-50	20	63.85				
	51 ve üzeri	31	58.34				
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	21-25	3	92.83	6	6.45	.374	
	26-30	7	82.14				
	31-35	7	62.57				
	36-40	26	55.40				
	41-45	31	68.03				
	46-50	20	62.50				
	51 ve üzeri	31	57.55				

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarında yaşa göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik algılarında ( $\chi^2=7.09$ ,  $p>.05$ ), öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik algılarında ( $\chi^2=5.07$ ,  $p>.05$ ) ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarında ( $\chi^2=6.45$ ,  $p>.05$ ) yaşa göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Tablo 4. Öz Yeterlik Algılarının Mezun Oldukları Okula Göre ANOVA Sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	Gruplararası	56.754	3	18.918	.340	.796
	Gruplarıçi	6728.446	121	55.607		
	Toplam	6785.200	124			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	Gruplararası	106.277	3	35.426	.814	.488
	Gruplarıçi	5264.891	121	43.511		
	Toplam	5371.168	124			
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	Gruplararası	135.641	3	45.214	.657	.580
	Gruplarıçi	8327.751	121	68.824		
	Toplam	8463.392	124			

Tablo 4'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik algılarının ( $F=.340$ ,  $p>.05$ ), öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik algılarının ( $F=.814$ ,  $p>.05$ ) ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarının ( $F=.657$ ,  $p>.05$ ) mezun oldukları okula göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

**Tablo 5. Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	Kadın	49	57.53	8.32	1.45	.149
	Erkek	76	55.47	6.67		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	Kadın	49	60.90	7.41	1.45	.149
	Erkek	76	59.06	5.93		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	Kadın	49	59.79	6.95	2.19	.030*
	Erkek	76	56.53	8.81		

$p<.05$

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik algılarında ( $t=1.45$ ,  $p>.05$ ) ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik algılarında ( $t=1.45$ ,  $p>.05$ ) cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarında ( $t=2.19$ ,  $p<.05$ ) cinsiyete göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algıları ( $\bar{X}=59.79$ ), erkek öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarından ( $\bar{X}=56.53$ ) daha yüksektir.

### 3.1. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin kıdeme, yaşa, mezun oldukları okula ve cinsiyete göre incelenmesi

**Tablo 6. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin Kıdeme Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Boyutlar	Kıdem (yıl)	n	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	Fark
Tartışmalar ve Görüşmeler	1-5	3	38.00	5	4.437	.488	
	6-10	6	50.17				
	11-15	16	62.09				
	16-20	40	61.98				
	21-25	19	75.13				
	26 ve üzeri	41	62.44				
Kavramsal Çelişkiler	1-5	3	53.50	5	7.614	.179	
	6-10	6	96.33				
	11-15	16	56.66				
	16-20	40	61.02				
	21-25	19	54.47				
	26 ve üzeri	41	67.17				
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	1-5	3	91.17	5	6.792	.237	
	6-10	6	59.08				
	11-15	16	65.38				
	16-20	40	59.11				
	21-25	19	77.97				
	26 ve üzeri	41	57.47				
Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması	1-5	3	78.67	5	6.465	.264	
	6-10	6	42.58				
	11-15	16	71.53				
	16-20	40	57.60				
	21-25	19	74.45				
	26 ve üzeri	41	61.48				
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	1-5	3	49.83	5	10.290	.067	
	6-10	6	35.50				
	11-15	16	67.44				
	16-20	40	53.51				
	21-25	19	72.32				
	26 ve üzeri	41	71.20				
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	1-5	3	78.17	5	10.619	.059	
	6-10	6	56.17				
	11-15	16	59.25				
	16-20	40	51.59				
	21-25	19	81.95				
	26 ve üzeri	41	66.71				
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	1-5	3	48.00	5	9.129	.104	
	6-10	6	59.58				
	11-15	16	55.94				
	16-20	40	55.72				
	21-25	19	83.37				
	26 ve üzeri	41	65.01				

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin tartışmalar ve görüşmeler ( $\bar{X}$ =4.437,  $p>.05$ ), kavramsal çelişkiler ( $\bar{X}$ =7.614,  $p>.05$ ), düşünceleri diğerleriyle paylaşma ( $\bar{X}$ =6.792,  $p>.05$ ), materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması ( $\bar{X}$ =6.465,  $p>.05$ ), yansıtma ve kavram keşfi için motive etme ( $\bar{X}$ =10.290,  $p>.05$ ), öğrenen ihtiyaçlarını karşılama ( $\bar{X}$ =10.619,



$p > .05$ ) ve anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı oluşturma ( $\bar{X}=9.129$ ,  $p > .05$ ) alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 7. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	Fark
Tartışmalar ve Görüşmeler	21-25	3	38.00	6	6.96	.324	
	26-30	7	45.00				
	31-35	7	58.93				
	36-40	26	58.06				
	41-45	31	74.08				
	46-50	20	66.22				
	51 ve üzeri	31	61.39				
Kavramsal Çelişkiler	21-25	3	53.50	6	8.64	.195	
	26-30	7	92.50				
	31-35	7	64.86				
	36-40	26	62.90				
	41-45	31	51.63				
	46-50	20	63.52				
	51 ve üzeri	31	67.95				
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	21-25	3	91.17	6	10.38	.109	
	26-30	7	52.29				
	31-35	7	63.86				
	36-40	26	51.17				
	41-45	31	76.60				
	46-50	20	63.98				
	51 ve üzeri	31	58.19				
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması	21-25	3	78.67	6	10.91	.091	
	26-30	7	45.36				
	31-35	7	65.21				
	36-40	26	49.62				
	41-45	31	76.73				
	46-50	20	59.62				
	51 ve üzeri	31	64.65				
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	21-25	3	49.83	6	13.13	.041	26-30 yaş-41-45 yaş, 26-30 yaş-51 + yaş, 36-40 yaş-41-45 yaş, 36-40 yaş-51+ yaş
	26-30	7	34.79				
	31-35	7	70.14				
	36-40	26	48.71				
	41-45	31	68.58				
	46-50	20	63.98				
	51 ve üzeri	31	74.81				
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	21-25	3	78.17	6	12.05	.061	
	26-30	7	50.14				
	31-35	7	58.86				
	36-40	26	43.79				
	41-45	31	71.23				
	46-50	20	69.75				
	51 ve üzeri	31	68.90				
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	21-25	3	48.00	6	10.55	.103	
	26-30	7	53.21				
	31-35	7	55.14				
	36-40	26	47.62				
	41-45	31	73.48				
	46-50	20	73.38				
	51 ve üzeri	31	64.16				

Tablo 7 incelendiğinde Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme alt boyutlarında yaşa göre anlamlı fark görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre, 41-45 yaş arası sınıf öğretmenlerinin (Sıra Ort.=21.52) yansıtma ve kavram keşfi için motive etme becerileri 26-30 yaş (Sıra Ort.=10.57) sınıf öğretmenlerine göre daha yüksektir. 41-45 yaş (Sıra Ort.=33.18) ile 36-40 yaş (Sıra Ort.=24.02) arası sınıf öğretmenlerinin yansıtma ve kavram keşfi için motive etme becerileri arasında 41-45 yaş arası öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. 51 ve üzeri (Sıra Ort.=21.82) yaştaki sınıf öğretmenlerinin yansıtma ve kavram keşfi için motive etme becerileri 26-30 yaş (Sıra Ort.=9.21) arası öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir. 51 ve üzeri (Sıra Ort.=34.42) öğretmenlerinin yansıtma ve kavram keşfi için motive etme becerilerinin 36-40 yaş (Sıra Ort.=22.54) arası öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmaktadır.

**Tablo 8. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin Mezun Oldukları Okula Göre ANOVA Sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Gruplarasası	29.153	3	9.718	1.629	.186
	Gruplariçi	721.775	121	5.965		
	Toplam	750.928	124			
Kavramsal Çelişkiler	Gruplarasası	40.337	3	13.446	2.221	.089
	Gruplariçi	732.463	121	6.053		
	Toplam	772.800	124			
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Gruplarasası	6.968	3	2.323	.495	.687
	Gruplariçi	567.960	121	4.694		
	Toplam	574.928	124			
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması	Gruplarasası	4.740	3	1.580	.422	.738
	Gruplariçi	453.292	121	3.746		
	Toplam	458.032	124			
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Gruplarasası	107.928	3	35.976	2.929	.036
	Gruplariçi	1485.960	121	12.281		
	Toplam	1593.888	124			
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Gruplarasası	76.290	3	25.430	2.642	.052
	Gruplariçi	1164.510	121	9.624		
	Toplam	1240.800	124			
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Gruplarasası	29.769	3	9.923	1.612	.190
	Gruplariçi	744.759	121	6.155		
	Toplam	774.528	124			

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinde tartışmalar ve görüşmeler ( $F=1.629$ ,  $p>.05$ ), kavramsal çelişkiler ( $F=2.221$ ,  $p>.05$ ), düşünceleri diğerleriyle paylaşma ( $F=.495$ ,  $p>.05$ ), materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması ( $F=.422$ ,  $p>.05$ ), öğrenen ihtiyaçlarını karşılama ( $F=2.642$ ,  $p>.05$ ), ve anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı oluşturma ( $F=1.612$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarında mezun oldukları okula göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutunda ( $F=2.929$ ,  $p<.05$ ) mezun oldukları okula göre farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}= 25.03$ ,  $SS= 3.09$ ) yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutundaki ortalamaları eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin ortalamalarına ( $\bar{X}= 22.68$ ,  $SS= 3.20$ ) göre daha yüksek olduğu saptanmaktadır.

**Tablo 9. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Kadın	49	21.12	6.70	.358	.721
	Erkek	76	20.96	2.31		
Kavramsal Çelişkiler	Kadın	49	7.04	2.52	2.96	.004
	Erkek	76	8.35	2.35		
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Kadın	49	17.00	2.32	.100	.921
	Erkek	76	16.96	2.05		
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması	Kadın	49	11.84	2.29	-1.17	.242
	Erkek	76	12.25	1.63		
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Kadın	49	23.47	3.98	-.49	.628
	Erkek	76	23.79	3.32		
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Kadın	49	19.94	3.63	-.06	.952
	Erkek	76	19.97	2.85		
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Kadın	49	16.51	2.94	-.23	.814
	Erkek	76	16.62	2.18		

Tablo 9'a göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı öğrenme ortamı oluşturma becerileri, tartışmalar ve görüşmeler ( $t=.358$ ,  $p>.05$ ), düşünceleri diğerleriyle paylaşma ( $t=.100$ ,  $p>.05$ ), materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması ( $t=-1.17$ ,  $p>.05$ ), yansıtma ve kavram keşfi için motive etme ( $t=-.49$ ,  $p>.05$ ), öğrenen ihtiyaçlarını karşılama ( $t=-.06$ ,  $p>.05$ ), anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı oluşturma ( $t=-.23$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kavramsal çelişkiler alt boyutunda ( $t=2.96$ ,  $p<.05$ ) cinsiyete göre anlamlı fark bulunmaktadır.

**Tablo 10. Özyeterlik Algıları ile Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerileri Arasındaki İlişkiler**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. ÖKYÖ												
2. ÖSYÖ	.78**											
3. SYYÖ	.71**	.77**										
4. TG	.48**	.49**	.34**									
5. KÇ	-.19*	-.19*	-.14	-.05								
6. DDP	.47**	.52**	.48**	.66**	-.04							
7. MKÇGA	.48**	.37**	.37**	.61**	-.04	.60**						
8. YKKİME	.50**	.40**	.32**	.64**	-.04	.57**	.79**					
9. ÖİK	.45**	.41**	.30**	.62**	.01	.64**	.63**	.72**				
10. AOGYOB	.46**	.48**	.37**	.69**	-.04	.64**	.57**	.68**	.83**			
11. Öİ	.91**	.92**	.90**	.47**	-.19*	.54**	.44**	.45**	.42**	.47**		
12. YÖOO	.51**	.48	.38**	.79**	.12	.77**	.78**	.86**	.89**	.86**	.51**	

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$  ÖKYÖ=Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik, ÖSYÖ=Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik, SYYÖ= Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik, TG=Tartışmalar ve Görüşmeler, KÇ= Kavramsal Çelişkiler, DDP= Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma, MKÇGA= Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması, YKKİME= Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme, ÖİK= Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama, AOGYOB= Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen öz yeterlik algıları ile yapılandırıcı öğrenme ortamı oluşturma arasında ( $r=.51$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik algısı ile tartışmalar ve görüşmeler ( $r=.48$ ,  $p<.01$ ), düşünceleri diğerleriyle paylaşma ( $r=.47$ ,  $p<.01$ ), materyal ve kaynakların çözüme

götürmeyi amaçlaması ( $r=.48, p<.01$ ), yansıtma ve kavram keşfi için motive etme ( $r=.50, p<.01$ ), öğrenen ihtiyaçlarını karşılama ( $r=.45, p<.01$ ), anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı ( $r=.46, p<.01$ ) boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik algısı ile kavramsal çelişkiler ( $r=-.19, p<.05$ ) alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki saptanmaktadır. Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik algısı ile tartışmalar ve görüşmeler ( $r=.49, p<.01$ ), düşünceleri diğerleriyle paylaşma ( $r=.52, p<.01$ ), materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması ( $r=.37, p<.01$ ), yansıtma ve kavram keşfi için motive etme ( $r=.40, p<.01$ ), öğrenen ihtiyaçlarını karşılama ( $r=.41, p<.01$ ), anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı ( $r=.48, p<.01$ ) boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik algısı ile kavramsal çelişkiler ( $r=-.19, p<.05$ ) alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki saptanmaktadır. Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algısı ile tartışmalar ve görüşmeler ( $r=.34, p<.01$ ), düşünceleri diğerleriyle paylaşma ( $r=.48, p<.01$ ), materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması ( $r=.37, p<.01$ ), yansıtma ve kavram keşfi için motive etme ( $r=.32, p<.01$ ), öğrenen ihtiyaçlarını karşılama ( $r=.30, p<.01$ ), anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı ( $r=.37, p<.01$ ) boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algısı ile kavramsal çelişkiler ( $r=-.14$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri kıdem, yaş, mezun oldukları okul ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiş; öz yeterlik algısı ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri arasındaki ilişki belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları yaşa ve mezun oldukları okula göre farklılık göstermezken, kıdeme ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Üstüner ve diğerleri (2009), ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının cinsiyet, branş, kıdem ve mezun oldukları okula göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını inceleyen bazı çalışmalarda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunurken (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011) diğerlerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır (Ekici, 2008, Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010). Wolters ve Daugherty (2007) ve Cheung (2008) tarafından yapılan çalışmalarda öz yeterlik algısının kıdeme göre farklılaştığı, mesleki deneyim arttıkça öz yeterlik algısında da artış olduğu saptanmıştır (Akt. Guo ve diğ. 2011). Bu sonuçlar, bu çalışmada ulaşılan 21-25 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarının 16-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarından yüksek olması sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Ancak 6-10 yıl arasında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarının daha kıdemli gruplardan yüksek olması uyumsuzdur.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yılmaz (2006), Aybek ve Ağlagül (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da aynı sonuca ulaşılmıştır. Ocak'ın (2012) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerileri kıdeme göre anlamlı farklılık göstermiştir. Yıldırım (2012) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı yönetme becerileri bazı değişkenler açısından incelenmiş ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutuna yönelik beceri düzeylerinin 1-5 yıllık ve 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere göre daha iyi olduğu bulunmuştur. Çalışmada yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutunda yaşa göre anlamlı fark görülmektedir. Öğrenenlerin düşünme ve anlama becerilerinin geliştirilmesi, öğrenenlere, kuşku, düşünceleri ve problemleri ile ilgili olarak geribildirim verilmesi (Fer ve

Cırık, 2006) gibi becerileri kapsayan bu alt boyutta öğretmenlerin ilerleyen yaşlarda daha başarılı oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı öğrenme ortamı oluşturma becerileri yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutunda mezun oldukları okula göre farklılık göstermektedir. Eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutundaki ortalamaları eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin ortalamalarına göre daha yüksektir. Bu sonuç, araştırmada ulaşılan, ileri yaştaki öğretmenlerin yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutunda daha yüksek puana sahip oldukları sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı öğrenme ortamı oluşturma becerileri, kavramsal çelişkiler alt boyutunda cinsiyete göre, erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrenenlerin hipotezlerine karşıt nitelikte durumların sunulması çelişkilerin tartışılmasının sağlanmasını ve çelişkilerin aydınlatılmasını (Fer ve Cırık, 2006) içeren kavramsal çelişkiler alt boyutunda erkek öğretmenlerin daha başarılı olduğu söylenebilir. Yılmaz (2006), Aybek ve Ağlagül (2011) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin yapılandırıcı öğrenme ortamı oluşturma becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yapılandırıcı öğrenme ortamı oluşturmaları arasında orta düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nie ve diğerleri (2013) tarafından yapılan bir çalışmada yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretimin oluşturulması ile öğretmen öz yeterlik algısı arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır. Ghaith ve Yaghi (1997) de öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğretimde yenilikleri uygulamaya ilişkin tutumları arasında pozitif ilişki olduğunu saptamışlardır. Kasapoğlu ve Duban'ın (2012) yaptıkları bir çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırıcı yaklaşıma yönelik tutumları ile yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Öğretmen öz yeterlik algısının yapılandırıcı öğrenme ortamı oluşturmada ve öğretimde diğer yeniliklerin uygulanmasında önemli bir rol oynaması, hizmet öncesinde ve hizmet içi eğitimde öz yeterlik algısını geliştirici uygulamaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

## 5. KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akınoğlu, O. (2011). Yapılandırıcılık. Behçet Oral (Edit.) *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem
- Aybek, B. & Ağlagül, D. (2011). Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,03, 40,01-08.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caprara, G.V., Barbaranelli,C., Steca, P.,Malone, P.S.(2006).Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*,44,473-490.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30, 137 (74-81).
- Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki-Kondakçı, E., Temli, Y. & Tarkin, A. (2013). Özyeterlik kaynakları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 12 (3), 749-758.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36, 29.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35: 98-110.

- Fer, S. & Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve öğrencilerde, yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir?. *Edu* 7, 2,1.
- Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (2007). *Oluşturmacılık, teori, perspektifler ve uygulama*. Soner Durmuş (Çev. Edit.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ghaith, G & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.
- Guo, Y., Justice L. M., Sawyer, B. & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27, 961-968.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relation among preschool teachers' self efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094-1103.
- Hsiang Pan, Y., Shih Chou, H., Ting Hsu, W., Huang Li, C. & Lin Hu, Y. (2013). Teacher self-efficacy and teaching practices in the health and physical education curriculum in Taiwan. *Social Behavior and Personality*, 41 (2), 241-250.
- Kalaycı, Ş. (2010). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayın.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasapoğlu, K. & Duban, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarını yordayan bir faktör olarak yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları (Afyonkarahisar ili örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8, 2, 85-96
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M. & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educ Psychol Rev*, 23: 21-43.
- Knoblauch, D., Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on students' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 166-179.
- Konrad, K. & Traub, S. (2010). *Kooperatives lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Marra, R. (2005). Teacher beliefs: The impact of the design of constructivist learning environments on instructor epistemologies. *Learning Environments Research*, 8: 135-155.
- Nie, Y., Tan, G. H., Liau, A. K., Lau, S. & Chua, B. L. (2013). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: its predictive relations to constructivist and didactic instruction. *Educ Res Policy Prac*, 12: 67-77.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37, 166.
- Pan, Y. H., Chou, H. S., Hsu, W. T., Li, C. H., Hu, Y. L. (2013). Teacher self-efficacy and teaching practices in the health and physical education curriculum in Taiwan. *Social Behavior and Personality*, 41 (2), 241-250.
- Rikers, R. M. J. P., van Gog, T., Paas, F. (2008). The effects of constructivist learning environments: a commentary. *Instr Sci*, 36: 463-467
- Schunk, D. H. (1994). Self Regulation of Self-Efficacy and Attributions in Academic Settings. In Dale H. Schunk & Barry J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. Muzaffer Şahin (Çev. Edit.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schunk, D. H., Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In Kathryn R. Wentzel & Allan Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Taşkın, Ç. Ş. & Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27.
- Tschannen-Moran, M., Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27, 751-761.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31, 357-442.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology* (seventh edition). Allyn and Bacon.
- Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In Kathryn R. Wentzel & Allan Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Yıldırım, M.C. (2012). Öğretmenlerin yapılandırıcı öğrenme ortamını yönetme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11, 42, 079-092.
- Yılmaz, B. (2006). *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

### Extended Abstract

The concept of self-efficacy that is emphasized in Social Learning Theory of Bandura is described as the belief of one in his/her capacity to make their behaviors and learning in the required level (Schunk, 2009). Teacher self-efficacy belief especially states the belief of the teacher if he/she can reach the desired success in students with his/her abilities (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) and the teacher's belief in his/her own abilities in planning, arranging, preparing activity to reach the educational goals (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Teachers with high level of self-efficacy are much open to new ideas and they are also willing to try new methods to supply the needs of their students (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001).

Constructivism stresses on that an individual in a learning environment is not a passive receiver but he/she construct the knowledge effectively basing on the past experiences. Constructivism has been the issue of discussion since 1980s and many researches have been made on this subject. According to constructivism, knowledge is not taken passively via our emotions or several communication canals. On the contrary, knowledge is constructed and produced by the learner (Açıkgöz, 2002). In the learning process in which the learner construct the knowledge effectively, such activities as making suggestions, testing the thoughts, problem-solving and transforming the knowledge to another styles to develop the cognitive structures of students (As cited by. Oğuz, 2011). When we look at the development and the main ideas of constructivism, we can see that there is a requirement for fundamental changes in learning-teaching processes (Açıkgöz, 2002). Teaching is a part of learning environment; but, evaluation processes and student's studying which is probably the most important part are key elements of learning environment (Tynjälä, 1997). Constructivist learning environments are student-centered and controlled by students. Student responsibility and initiative are stressed about determining the learning goals and arranging the performances to reach these goals (Marra, 2005). So, the role of the teacher has also changed along with constructivism. According to constructivism, teacher is not mediator or presenter of knowledge but rather he/she is the designer of the learning environment and the supporter of the learning processes (Konrad & Traub, 2010). Generally, teacher plays a key role in realizing the innovations in education. He/she is also determiner in the creation of the constructivist learning environment. It has been known that the self-efficacy belief is effective in the construction of learning process and teachers' using the new approaches. It has been also thought that self-efficacy belief is important in creating the constructivist learning environment.

The purpose of this study is to determine whether the elementary school teachers' ability to create a constructivist learning environment and self-efficacy belief differentiate according to the variables of the school graduated, age, seniority and sex and also to determine whether there exists a relationship between the abilities of creating a constructivist learning environment and self-efficacy belief. In this study, 125 (49 female, 76 male) elementary school teachers in total who work at primary and secondary schools in the central district of Sivas province in Turkey were included. Descriptive and relational scanning methods

were used in this study. The data of the study was collected via “Constructivist Learning Environment Scale” which was developed by Tenenbaum, Naidu, Jegede and Austin (2001) and adapted to Turkish language by Fer & Cırık (2006) and “Teacher Self-efficacy Scale” which was developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) and adapted to Turkish language by Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005).

In the analysis of the research data, t-test for independent variables, one way ANOVA, Kruskal Wallis Test, Mann Whitney U-test and Spearman Brown Prediction Formula and correlation co-efficient were used.

According to the obtained findings from the study; self-efficacy beliefs of the elementary school teachers do not differ from according to age and school graduated while they change according to seniority oriented to classroom management ( $\chi^2= 12.68$ ;  $p<0.05$ ) and sex ( $t=2.19$ ;  $p<0.05$ ). The self-efficacy in classroom management of the elementary school teachers who have the seniority of 6-10 years was higher than the teachers who have the seniority of 16-21 years and over 26 years. The elementary school teachers with 21-25 years of the seniority had higher self-efficacy in classroom management than the teachers who had the seniority of 16-20 years. There was no statistical difference in the elementary school teachers' self-efficacy in classroom management according to sex in favor of the male teachers. The elementary school teachers' ability to create constructivist learning environment do not statistically change according to the seniority. However, there was significant difference according to the age ( $\chi^2= 13.13$ ;  $p<0.05$ ) and the school graduated ( $F= 2.929$ ;  $p<0.05$ ) in the sub-dimension of motivation toward reflections and concept investigation; according to sex ( $t=2.96$ ;  $p<0.05$ ) in the sub-dimension of conceptual conflicts and dilemmas in favor of the male teachers. The ability to motivate reflections and concept investigation of the elementary school teachers who are 41-45 years old was higher than the elementary school teachers who are 26-30 years old; this ability of the classroom teachers who are 41-45 years old was higher than the elementary school teachers who are 36-40 years old and this ability of the elementary school teachers who are 51 years and over years old was significantly higher than the ability of the elementary school teachers who are 26-30 and 36-40 years old. There is a medium-level positively significant relationship between the self-efficacy beliefs of the elementary school teachers and the ability to create constructivist learning environment.

The self-efficacy beliefs of the elementary school teachers and their ability to create a constructivist learning environment do no show significant difference except the variables of age, seniority and sex. This finding from the study shows the consistency of the results with the results of other studies. The relationship between the teachers' self-efficacy beliefs and the ability to create constructivist learning environment indicates the effect of self-efficacy belief on the willingness of realizing the educational innovations and the teachers' levels of supplying the needs of the students with their abilities.

---

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information:**

- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı (1), 240-255.
- Koç, C. (2013). An investigation into elementary school teachers' self-efficacy beliefs and skills for creating constructivist learning environments [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Special issue (1), 240-255.