



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE
ADANMIŞLIĞI BELİRLEYEN
FAKTÖRLER VE YAPILANDIRMACI
ÖĞRENME ORTAMIYLA İLİŞKİSİ

Münire BÜLBÜL

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2021

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE ADANMIŞLIĞI BELİRLEYEN FAKTÖRLER VE
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMIYLA İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Münire BÜLBÜL

Danışman

Prof. Dr. Bayram BIÇAK

Antalya, 2021

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

18/02/2021

Münire BÜLBÜL

YÜKSEK LİSANS ENSTİTÜ ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı – Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı öğrencisi Münire Bülbül tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlığı Belirleyen Faktörler ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamıyla İlişkisi” başlıklı Yüksek Lisans tezi tarafımdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Bayram BIÇAK

Danışman

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun

..... /...../ 2021 tarih vesayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezini hazırlama sürecinde özveri ile uğraşan ve yaşama yaklaşımlarıyla bizlere örnek olan, bilgisini ve deneyimlerini her zaman cömertçe bizlerle paylaşan lisans eğitimlerimde bana katkı sağlayan değerli hocalarıma,

Bizleri “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” alanıyla tanıştıran, araştırmanın her aşamasında değerli görüş ve eleştirileriyle yönlendiren, rehberliğini, zamanını ve bilgisini esirgemeyen değerli hocam-danışmanım Prof. Dr. Bayram BIÇAK’a,

Yüksek lisans eğitimi boyunca bilgilerinden yararlandığım, derslerime giren bütün hocalarıma,

Bu süreçte tüm özverisiyle çocuklarımla ilgilenerek maddi manevi desteğini esirgemeyen kıymetli anneme, koşulsuz destek sabır ve anlayışıyla beni hep cesaretlendiren canım eşime, son olarak hiçbir şeyin farkında olmasa da boylarından büyük sabır gösteren oyun zamanından fedakarlık edip benimle fakülteye gelen birtanecik oğlum Mustafa Akif’e ve anne karnından itibaren tüm sürece maruz kalan birtanecik kızım Eylül Zeynep’e,

Tüm kalbimle teşekkür ederim.

Münire BÜLBÜL

ÖZET

Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlığı Belirleyen Faktörler ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamıyla İlişkisi

Münire Bülbül

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bayram BIÇAK

Şubat 2021, 120 sayfa

Betimsel tarama modelinde yürütülen bu çalışmada, Antalya ilinde ikamet eden, Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinden mezun olup henüz atanmamış öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik adanmışlık düzeyleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşleri kişisel özellikleri bağlamında incelenmiştir.

Çalışmaya, 290'ı kadın, 59'u erkek olmak üzere 349 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların %23.2'si sınıf öğretmenliği bölümünde, %28.6'sı fen bilgisi ve matematik öğretmenlik bölümlerinde öğrenim görürken, diğer katılımcılar da İngiliz dili eğitimi, okulöncesi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuşlardır.

Veri toplamak için kişisel bilgi soruları, öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Uygulama öncesi güvenilirlik analizleri ile ölçeklere ait doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeklerin bu çalışma için güvenilir ve geçerli bulgular vereceği sonucuna ulaşılmıştır.

Veri toplama araçlarından elde edilen veri üzerinde ileri analizler yapılmadan önce normallik varsayımı sınaması yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarından toplanan verinin alt ölçekler, maddeler ve ölçek bütününde normallik varsayımını sağlamadığını, dolayısıyla gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik olmayan testlerin yürütülmesini öngörülmüştür.

Çalışmada, araştırmanın amacına bağlı olarak beş araştırma sorusu geliştirilmiştir. Katılımcıların adanmışlık düzeyleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma eğilimleri, bu iki durumun ilişkisi, cinsiyet, bölüm, tercih nedeni bağlamında araştırılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma eğilimlerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma eğilimleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyli ilişkiler gözlenmiştir. Kişisel özelliklerine göre sonuçlar incelendiğinde; hem öğretmenlik mesleğine adanmışlık hem de yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturma konusunda kadın öğretmenlerin erkeklerden, okulöncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden mezun olanların diğer bölümlerden mezun olanlardan daha olumlu sonuçlar alınmıştır. Öğretmenliği ideali ve hayali olarak görenlerin diğerlerinden, tekrar sınava girse yine öğretmenlik bölümlerini tercih edecek olan aday öğretmenlerin diğer bölümleri tercih edecek olanlardan daha olumlu ortalamalar elde ettikleri gözlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Yapılandırmacılık, yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğretmenlik mesleğine adanmışlık

ABSTRACT

Factors Determining Commitment to the Teaching Profession and Its Relationship with The Constructivist Learning Environment

BÜLBÜL, Münire

Master's Thesis, Department of Assessment and Evaluation in Education

Supervisor: Prof. Dr. Bayram BIÇAK

February 2021, 120 pages

In this study carried out in the descriptive survey model, the commitment levels of the preservice teacher who residing in Antalya and have graduated from various departments of the Faculty of Education and have not yet been assigned to the teaching profession and their views on the constructivist learning environment were examined in the context of their personal characteristics.

349 pre-service teachers, 290 women and 59 men, participated in the study. While 23.2% of the participants studied in the classroom teaching department, 28.6% in the science and mathematics teaching departments, the other participants graduated from the departments of English language education, preschool teaching, social studies teaching and Turkish teaching.

For collecting the data, personal information questions, a scale of commitment to the teaching profession and a scale for evaluating constructivist learning environments were used. Before the application, reliability analyzes and confirmatory factor analyzes of the scales were conducted. As a result of the analysis, it was concluded that the scales were reliable enough to obtain valid results for this study.

Before further analysis, normality hypothesis was tested on the data obtained from tools. As a result, it was predicted that the data collected from pre-service teachers did not

provide the assumption of normality in the subscales, items and the whole of the scale, so non-parametric tests should be conducted in comparisons between groups.

In the study, five research questions were developed depending on the purpose of the research. The commitment levels of the participants and their tendency to create a constructivist learning environment were investigated according to the relationships of these two situations, gender, department, reason for preference. When the results were examined, it was observed that the devotion levels of the preservice teachers to the teaching profession and their tendency to create a constructivist learning environment were high. Positive and high-level relationships were observed between preservice teachers' level of commitment to the teaching profession and their tendency to create a constructivist learning environment. When the results were examined according to their personal characteristics; In the terms of both commitment to teaching profession and creating a constructivist classroom environment, female teachers had more positive results than males, and those who graduated from the departments of preschool and social studies teaching than those who graduated from other departments. It has been observed that those who think teaching as their ideal and dream have more positive averages than others, and teacher candidates who would prefer teaching departments if they take the exam again, than those who would prefer other departments.

Keywords: Constructivism, constructivist learning environment, dedication to the teaching profession

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Varsayımlar	3
1.5. Sınırlılıklar.....	3
1.6. Tanımlar.....	3
İKİNCİ BÖLÜM	5
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Öğretmenlik Mesleği.....	5
2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri.....	6
2.1.2. Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler.....	8
2.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Beklentileri	11
2.1.4. Öğretmenlik Mesleğinin Zorlukları ve Olumlu Yönleri.....	12
2.1.5. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri	13
2.1.6. Öğretmenlik Mesleğinde Adanmışlık	15
2.1.7. Adanmış Öğretmenlerin Özellikleri	17
2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	18
2.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Özellikleri.....	21
2.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri	23
2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenlerin Rollerini.....	27

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	30
YÖNTEM	30
3.1. Araştırmanın Modeli	30
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem	30
3.3. Verilerin Toplanması	32
3.3.1. Veri Toplama Araçları	33
3.4. Verilerin Analizi	39
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	50
BULGULAR	50
4.1. Birinci ve İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	50
4.2. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	52
4.3. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	54
4.3.1. Cinsiyet	55
4.3.2. Bölüm	56
4.3.3. Öğretmenlik mesleğini seçme nedeni	60
4.3.4. Diğer meslek düşüncesi	64
4.4. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	68
4.4.1. Cinsiyet	68
4.4.2. Bölüm	70
4.4.3. Öğretmenlik mesleğini seçme nedeni	74
4.4.4. Diğer meslek düşüncesi	78
BEŞİNCİ BÖLÜM	83
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	83
6.2.Sonuçlar	91
6.3.Öneriler	93
KAYNAKÇA	94
EKLER	101
Ek1: Sosyodemografik Özellikler Veri Toplama Aracı	101
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Maddeler	103
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği Maddeler	104
Özgeçmiş	105
İntihal Raporu	106

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı	31
Tablo 3.2. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Uyum İndeksleri.....	36
Tablo 3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği Uyum İndeksleri	39
Tablo 3.4. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ile Yapılandırmacı Öğrenme Ölçeği İç-tutarlık (Cronbach's Alpha) Hesaplamaları	40
Tablo 3.5. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Değerlendirme Ölçeği Normallik Varsayımı Sınaması Bulguları	41
Tablo 3.6. Adanmışlık Ölçeği ile Yapılandırmacı Öğrenme Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık İncelemesi.....	42
Tablo 4.1. Adanmışlık Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar	50
Tablo 4.2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar.....	51
Tablo 4.3. Adanmışlık Ölçeğinin Alt Ölçekleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiler	53
Tablo 4.4. Cinsiyetlerine Göre Katılımcıların Adanmışlık Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar	55
Tablo 4.5. Öğretmenlik Alanına Göre Katılımcıların Adanmışlık Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar.....	56
Tablo 4.6. Bölümlerine Göre Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması	58
Tablo 4.7. Katılımcıların Bölümü Tercih Etme Nedenlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar	61
Tablo 4.8. Mesleği Tercih Nedenlerine Göre Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması	62
Tablo 4.9. Bu Bölüm Olmasaydı Başka Hangi Alanda Öğrenim Görmek İstediklerine Göre Katılımcıların Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar	65
Tablo 4.10. Yeniden Sınava Girdiklerinde Tercih Etmeyi Düşündükleri Alanlara Göre Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	66

Tablo 4.11. Cinsiyetlerine Göre Katılımcıların Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar	69
Tablo 4.12. Öğretmenlik Alanına Göre Katılımcıların Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar	70
Tablo 4.13. Bölümlerine Göre Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması	72
Tablo 4.14. Katılımcıların Bölümü Tercih Etme Nedenlerine Göre Katılımcıların Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar	75
Tablo 4.15. Mesleği Tercih Nedenlerine Göre Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması	76
Tablo 4.16. Bu Bölüm Olmasaydı Başka Hangi Alanda Öğrenim Görmek İstediklerine Göre Katılımcıların Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar	79
Tablo 4.17. Yeniden Sınava Girdiklerinde Tercih Etmeyi Düşündükleri Alanlara Göre Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması	80

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Madde – Faktör Grafiği	35
Şekil 2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Madde – Faktör Grafiği	38
Şekil 3. Mesleğe Bağlılık QQ Plot Grafiği.....	45
Şekil 4. Öğrencilere Adanma QQ Plot Grafiği.....	45
Şekil 5. Özverili Çalışma QQ Plot Grafiği.....	46
Şekil 6. Adanmışlık Ölçek Bütünü QQ Plot Grafiği	46
Şekil 7. Öğrenci Merkezli QQ Plot Grafiği.....	46
Şekil 8. Düşündüren QQ Plot Grafiği.....	47
Şekil 9. İşbirlikli QQ Plot Grafiği	47
Şekil 10. Yaşamla İlgili QQ Plot Grafiği	47
Şekil 11. Öğretim ve Değerlendirmenin Bir Aradalığı QQ Plot Grafiği.....	48
Şekil 12. Farklı Bakış Açılımları QQ Plot Grafiği	48
Şekil 13. Yapılandırmacı Öğrenme Ölçek Bütünü QQ Plot Grafiği.....	48
Şekil 14. Bölüme Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusundaki Farklılığın Kaynağı.....	59
Şekil 15. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusunda Bölümler Arasındaki İlişkiler .	60
Şekil 16. Bölümü Tercih Nedenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusundaki Farklılığın Kaynağı.....	63
Şekil 17. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusunda Bölüm Tercihleri Arasındaki İlişkiler.....	64
Şekil 18. Tekrar Sınava Girseler Tercih Edecekleri Alanlara Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusundaki Farklılığın Kaynağı.....	67
Şekil 19. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusunda Tekrar Sınava Girince Yönelecekleri Alanlar Arasındaki İlişkiler.....	67
Şekil 20. Bölüme Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusundaki Farklılığın Kaynağı.....	73

Şekil 21. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusunda Bölümler Arasındaki İlişkiler	74
Şekil 22. Bölümü Tercih Nedenine Göre Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusundaki Farklılığın Kaynağı	77
Şekil 23. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusunda Bölüm Tercihleri Arasındaki İlişkiler	78
Şekil 24. Bölümü Tercih Nedenine Göre Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusundaki Farklılığın Kaynağı	81
Şekil 25. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusunda Bölüm Tercihleri Arasındaki İlişkiler	82

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem

Herhangi bir mesleğin gücü o mesleği yapan kişilerin mesleğine bağlılığına dayalıdır. Mesleğine bağlı olmayan ya da kendini çok az adanmış olan öğretmenler mesleklerine karşı ilgisizdirler ve kendilerini geliştirmek için çaba göstermezler. Eğitimde ve politikasında yapılan değişikliklere de daha zor uyum sağlarlar.

Öğretmenlerin niteliğini arttırmak için sadece öğretmenlik mesleği için ne tür öğrencilerin seçileceğine değil aynı zamanda geleceğin öğretmenlerini hazırlamak üzere nitelikli ve adanmış eğitimcilere sahip olmaya dikkat edilmelidir. Öğretmen adayları mesleğini isteyerek seçmeli, sadece bilgileri sunarak değil güncel gelişmeleri de verdiği ya da vereceği eğitime yansıtmalıdır.

Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle eğitim sisteminin geliştirilmesi, değiştirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bununla beraber, ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi ihtiyacı bunlardan birkaçıdır. Bu gereksinimler doğrultusunda üst düzey düşünme becerilerine sahip, kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimci özelliklerine sahip vatandaşlar yetiştirmek gerekmektedir. Buna bağlı olarak, yapılandırmacı yaklaşım öne çıkan kavramlardan biri olmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşım öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze almaktadır. Çünkü 20. yüzyılın son çeyreğine oldukça yoğun olan bilgi artışı karşısında davranışçı ve öğretmen merkezli yaklaşımlar hemen her ülkede eleştirilmiş ve bilginin pasif alıcısı konumundaki bir öğretim anlayışıyla 21. yüzyıl insanının yetiştirilemeyeceği anlaşılmıştır. Buna bağlı olarak 2005 yılında eğitim programları ve bununla beraber sınıf ortamları da yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmaya ve düzenlenmeye başlanmıştır (Arslan, 2007).

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik adanmışlık düzeylerini ve Yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşlerini kişisel özellikleri bağlamında incelemektir. Bu amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik adanmış düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma eğilimleri ne düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma eğilimleri arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
4. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik adanmış düzeyleri cinsiyetlerine, bölümlerine, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine, seçmek istedikleri başka mesleğe göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine, bölümlerine, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine, seçmek istedikleri başka mesleğe göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Türk eğitim sistem yapısı ve uygulamaları incelendiğinde, eğitim programlarının biçimsel ve yapısal olarak Avrupa ülkelerinin eğitim programlarıyla benzer olduğu, bu benzerliğin Bologna süreçleri ve akreditasyon çalışmalarıyla belirlendiği söylenebilir. Bunun yanında, öğretmen adaylarının temel yeterlik ve beceri alanlarıyla ilgili çok önemli ve belirleyici sorunlar yaşandığı yapılan ilgili çalışmalarda ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmanın, öğretmen yetiştirme alanında karşı karşıya kalınan temel sorunlarının başında gelen öğretmenlik mesleğine adanmışlık konusu ile Türk eğitim sisteminin bir gerçeği olan öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretim ortamı oluşturma konusundaki eğilimlerini incelemesi bağlamında alana katkı sağlayıcı bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

1.4.Varsayımlar

1. Aynı alandaki aday öğretmenlerinin benzer öğretim aşamalarından geçtiği varsayılmıştır.
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi becerileri arasında belirgin bir fark olmadığı olduğu kabul edilmiştir.
3. Araştırma süresince kontrol altına alınamayan değişkenlerin bütün aday öğretmenleri benzer şekilde etkileyeceği düşünülmektedir.
4. Aday öğretmenlerin bilgi düzeyi, tecrübe, sosyo-ekonomik faktörler açısından diğer öğretmenlerle benzer olduğu kabul edilmiştir.

1.5.Sınırlılıklar

1. Bu çalışma Antalya ilinde ikamet eden ve 2004 yılı sonrası mezun olmuş henüz atanmamış öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma belirtilen problem ve alt problemlere yanıt arayacak şekilde sınırlandırılmıştır.

1.6.Tanımlar

Adanmış öğretmen: Kendini sürekli motive eden ve kendi ilham kaynağını oluşturarak öğretim sürecinin en etkili ve verimli bir biçimde sürdürmeye çabalayan öğretmendir (Fried, 2001).

Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı: Öğretmen ve öğrenciler arasında etkili bir iletişimin gerçekleşmesini sağlayan, öğrencilerin fikir alış-verişi yapıp fikirlerini diğer öğrencilerle paylaşıp, tartıştığı ve öğrencilerin aktif olduğu bir ortamdır. Öğretmenlerin koordinatörlük görevini üstlendiği derslerinde kısa yönlendirmeler yaparak çoğunlukla öğrencilerin dersi yönetmelerine imkân sağladığı ortamlardır. Öğrencilerin kendi stratejilerini, yöntemlerini ve içeriğini uygulamalarına izin verildiği ortamlardır. Bu

ortamlar öğrenmeyi kolaylaştırıcı özellikler taşıyan, günlük yaşamı yansıtıcı özellikte olan ve öğrencilere öğrenmiş oldukları bilgileri günlük yaşamına uygulama olanağı sağladığı öğrenme ortamıdır. Gerçek yaşamındaki ortamlara benzeyen ortamlardır (Acat vd. 2007).

Yapılandırıcı Yaklaşım: Öğretmen-merkezli öğretim yöntemlerinin günümüz şartlarına göre ihtiyaç duyulan insanların yetiştirmede yetersiz kaldığını öne süren, bilginin etkin bir şekilde öğrenilmesinin bireyin bizzat kendisi tarafından zihninde yapılandırılmasının daha etkili olduğunu kabul eden bir öğretim stratejisidir (MEB, 2005).

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Meslek, toplumun sosyal, ekonomik, sosyolojik ve teknolojik yapısının gerektirdiği bir işbölümü, bireyin ilgi ve yeteneği ve katılım ihtiyacının bir sonucu olarak ortaya çıkan hayati bir olgudur. Sosyal faaliyetler ve toplum, sosyal ve ekonomik yaşamda bireyden sorumluluk almaktadır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Bazı meslekler için resmi eğitim gereklidir. Bu ticaretler her şeyden önce ve toplumun gelişmesi, bilim, endüstri ve teknolojinin ilerlemesi ile öne çıkmaktadır. Bu tür bir kariyere profesyonel kariyer olarak tanımlanmaktadır. Profesyonel meslek, uzmanlaşmış ve yetkin uzmanlıklar, uzun ve derinlemesine eğitim kursları ve bazı özel eğitimleri içeren bir ilerleme ve kariyer yolu olmaktadır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Meslek, hem bireysel hem de sosyal olarak kritik öneme sahip olmaktadır. Bireysel olarak bakıldığında, bireyin sosyal işbölümü ve statüsünde üstleneceği rolü, sosyal sınıfı, elde edilecek kazancı, imkânları belirleyen faaliyet alanıdır. Bireyin yaşamında önemli izler bırakarak, yeteneklerine göre edinebileceği gizli güçlerini, psikolojik doyumunu ve elde edebileceği yaşam kalitesini geliştirmek alanları içerisindedir (Gündüz, 2004).

Öğretmenlik mesleği, diğer tüm mesleklerde etkili olan temel bir alan olduğu için tartışmasız önemlidir. Hayatın her kesiminden insanın eğitim süreçlerinde öğretmenlerle etkileşim içinde olduğu düşünüldüğünde, bu mesleğe mensup kişilerin toplumun bir bütün olarak inşasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Öğretmen; Bu, ailelerden daha fazla çocukla çalışarak kişisel gelişimlerinde önemli bir faktör olmaktadır (Ayas, 2009). Bu açıdan öğretmenlik her zaman “kutsal” bir meslek olarak adlandırılmıştır. Mustafa Kemal Atatürk'ten birçok alıntıda bir öğretmenin Türk kültüründe sahip olduğu değeri bulmak mümkündür. “Başöğretmen” unvanına da sahip olan Atatürk; “Ulusları kurtaranlar sadece öğretmendir.” şeklinde söylemi bulunmaktadır. Mustafa Kemal öğretmenlik mesleğinin önemini ve toplumdaki etkin rolünü vurgulamaktadır. “Dünyadaki öğretmenler toplumdaki en saygın ve sadık insanlardır.” Toplumda öğretmenlerin hak ettiği yeri vurgulamaktadır. Bu, en temel olana ulaşan, özellikle de bir bütün olarak toplumu etkileyebilecek araştırmalar yapan kişidir, bu nedenle öğretmenler bir çocuğun gelecekteki eğitim başarısının kaynağıdır.

Aldıkları bu önemli görev; Öğretmenleri toplumda oynamaya devam edecekleri bir konumda tutmayı gerekli kılmaktadır (Şenyurt, 2016). Celikten'e (2005) göre öğretmenlik mesleği sadece eğitim kurumları veya çocuklarla değil, aynı zamanda ebeveynler aracılığıyla bir bütün olarak topluma ulaşan bir meslek olarak da ilişkilidir. Öğretmen; Bunun çok önemli bir kişi olduğu, çalıştığı bölge ve toplumun beklentilerine uygun davranış ve iş stratejisi geliştirmesi gerektiği belirlenmiştir(Aktürk, 2012).

Öğretmenlik mesleği, toplumdaki en önemli mesleklerden biridir. Toplum bireylerden oluşur ve birey toplumun temelidir. Bir birey, toplumun edindiği değerlere sahip olmalı ve muhafaza etmeli ve bu değerleri onlardan sonra aktarabilmelidir. Kısacası toplumun yarattığı tüm maddi ve manevi değerlerin korunması, korunması ve geliştirilmesi gerekmektedir(Özgür, 1994). Öğretmenin mesleği 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde şu şekilde tanımlanmıştır. *“Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler.”* ifadesi bulunmaktadır.

Milli Eğitim uzmanının temel hukukunda öğretim, bu alanları eğiten ve yöneten uzmanlık alanı olarak tanımlanmakta ve bu nedenle eğitimin sosyal yapıdaki etkin rolünü açıkça görebilmektedir. Sosyal, ekonomik ve kültürel yönlerden profesyonel öğretim; Toplumla etkileşim içinde olan bir alan olmaktadır (Ersoy, 2008).

2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

Literatürde başarılı veya nitelikli öğretmenlerin farklı tanımları yapılmıştır Alan R. Tom(1980), etkili bir öğretmeni "öğrenme davranışını anlayan, belirli hedeflere göre belirli bir öğrenme durumu oluşturabilen, durum için gerekli öğrenme yaklaşımlarını seçebilen, öğrenme ürününü hedeflere göre gözden geçiren ve öğrenme ortamını buna göre yeniden düzenleyen kişi" olarak tanımlanmıştır. Öğretmen, kendisini istenen davranışı sağlayacak kalitede öğreten biri olarak tanımlar. Açıkgöz(1996), sınıf içinde ve dışında etkili bir öğretmenin özelliklerini kategorize etti. Açıkgöz'e göre öğretmen yaşam tarzı, ilgi alanları, kıyafetler, dil ve insan ilişkileri gibi özellikler açısından ideal bir özelliğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Kuzgun(1986), başarılı öğretmenlerin öğrencilerinden akademik beklentileri olan, onları cesaretlendiren ve akademik ilerlemeleri için sorumluluk alan insanlar olduğunu açıklıyor. Öğretmen, konusu üzerinde yeterli kontrole sahip aktif ve

bilgili bir kişi olarak görünür ve sınıftaki dersleri çalışarak yönlendirilir(Gülveren ve Yapıcı, 2007).

Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür bilgisi, uzmanlık ve öğretmenlik mesleği ile yapılır (Demirel, 1999). Bu nitelikleri elde etmek için, öğretmen adayları, yeterlilik seviyelerine bakılmaksızın yüksek öğrenime dayanacaktır. Eğitim ve öğretimde istenen başarı ve verimi elde etmek için belirli koşulların karşılanması gerekir. Bunlar; eğitim sistemini geliştirmek, eğitim için gerekli araç ve gereçleri sağlamak ve gerekli fiziki imkanları hazırlamaktır. Bu şartlara ihtiyaç duyulsa da eğitimde istenilen başarıya ve verime ulaşmak yeterli değildir. Çünkü araç ve gereçleri kullanacak ve kullanacak kişi öğretmen yetiştirme sistemini işletecektir. Öğretmenin kalitesi ve yeterliliği, öğrenme faaliyetinin başarısında en önemli faktördür. Çünkü eğitim hizmetlerinde kullanılan teknoloji araç ve gereçleri ne kadar yeni olursa olsun istihdam edilen öğretmenler kendi alanlarında iyi eğitilmemişse olumsuz talep gelmeyecektir. Bu nedenle eğitimci kendini takım teknolojisi ve uygulamalarında ebeveynin ihtiyaçlarına göre eğitmelidir (Titrek, 2006).

Bir öğretmenin çeşitli özellikleri, becerileri ve görevleri olmalıdır. 2017 yılında öğretmen yetiştirme alanında, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Türkiye'deki kalkınma sürecinde paydaşlar için önemli bir referans haline gelmiştir. Bu yetkinlikler;mesleki eğitim (alan eğitimi, eğitim ve hukuk eğitimi), mesleki beceriler (eğitim planlaması, öğrenme ortamı, öğretme ve öğrenme sürecinin yönetimi ve ölçülmesi ve değerlendirilmesi), tutumlar ve değerler (ulusal, manevi ve evrensel değerler), öğrencilere karşı tutum, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim) (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017). Öğretmenin birçok bilişsel, duyuşsal ve kişilik özelliği vardır. Bu nitelikler; iletişim becerileri, anadilini doğru konuşma, mesleğini sevmeye, toplumu ve evrensel değerleri tanıma, ileri düzeyde entelektüel, eşit ve objektif eğitimle ilgili sorunların incelenmesi, toplumun beklentileri ve ihtiyaçlarıdır.(Şişman, 2009).

Öğretmenin niteliği üzerine yapılan araştırmaya göre, öğretmen ve mesleği en karmaşık insan fenomenlerinden biridir. Dolayısıyla öğretmenin etkililiği ve öğretmenin etkili kişiliği hiçbir şekilde kolay değildir. Araştırmacıların öğretmenin kişiliği için tek kabulünün, etkili öğretim niteliklerinin kültürümüzün ve değerlerimizin tüm niteliklerini kapsamasıyla mümkün olduğunu söylemiştir(Sünbül, 1996). Psikolojik terminolojide, öğretmenin bir "otorite" olduğunu belirtmek ilginçtir. O, iktidarın "temsilcisi"dir, çünkü sonsuz güç ve yetkiye sahip diğer insanlar, onu çocuk danışmanı pozisyonuna atadılar ve

sorumluluklarını yerine getirmesi için ona güç ve özgürlük verdi. Bir öğretmen olarak başarısının ve başarısızlığının çoğu, gücünü nasıl kullandığının sonucudur(Sünbül, 1996).

Toplumda önemli rol oynayan öğretmenlerin mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen sosyal faktörler bulunmaktadır(Uğurlu ve Polat, 2011). Sosyal hayatın en önemli parçalarından biri olan öğretmenlerin eğitimde ve eğitim sonrası dönemlerde zorluklar ve eksiklikler yaşadıklarını herkes bilir(Işık, vd, 2010). Bu sorunlar ve zorluklar, öğretmenin toplumdaki konumundan da kaynaklanabilir. Eğitim ve öğretimin merkezinde yer alan kişiler düşünüldüğünde, mesleki eğitimin tüm alanlarında en etkili kariyerlerden biri olduğu inkar edilemez. Mevcut koşullar altında, eğitimin rolleri ve koşulları toplumda mesleki eğitimin kabulünü genişletebilir ve sınırlandırabilir(Demir ve Arı, 2013). Ne yazık ki, öğretmenlerin görevleri ve rolleri zamanla artmış olsa da, statüleri diğer mesleklere göre aşağı yukarı istikrarlı hale gelmiştir(Kalın vd, 2017). Ekonomik destek ve çeşitli teşviklerle okul yetersizliğinin giderilebileceği söylenebilir, ancak öğretmen eksikliğinin yalnızca ekonomik güçle zor olacağı söylenebilir. Bu nedenle mesleğin toplumdaki değeri ve konumu, öğretmenlerin istihdamını ve ihtiyaçlarını dengelemek için kritiktir. Bu durum, öğretmenlik mesleğini tercih ederek, öğretmen yetiştirme ve gelişiminin tüm aşamalarını etkiler. Öğretmenlik mesleğine erişim koşulları, öğretmen yetiştiren üniversite fakültelerine erişim koşulları, ekonomik koşullar, değer yargıları ve edinilen haklar sürekli değişmekte ve güncellenmektedir(Ünsal,2018).

2.1.2. Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler

Beklenti kavramı, Türkçe Sözlüğünde “*Gerçekleşmesi beklenen şey. Bireyin belli şartlar ve durumların alacağı biçimler veya kendisinden beklenenler konusundaki öngörüsü.*” (TDK, 2011). Oxford Sözlüğünde ise “*Bir şeyin olacağına veya öyle olduğuna yönelik güçlü inanç*” şeklinde tanımlanmıştır (Oxford, 2010). Tanımlar incelendiğinde hem tahmin hem de inanç kavramlarının beklenti tanımına dayandığı görülmektedir. Bu bakış açılarından değerlendirildiğinde, beklenti kavramının, gelecekteki olayların olağan tahminlerinin ötesinde, olaya yönelik güçlü bir inancı da yansıttığı açıktır. Beklenti için, “*Beklenen davranışı ortaya çıkarma sürecinde “kendini doğrulayan kehanet”* denilebilmektedir (Morgan, 2004).

Öğretmene atanan roller kültür, topluluk, zaman ve eğitim algısına göre değişmektedir.

Öğreticilik/Eğiticilik Rolü

- Özel alan bilgisine sahip olma
- Ders için gerekli materyalleri hazırlama
- Çeşitli öğretim teknikleri deneme
- Öğrenmeyi zenginleştirme
- Sınıfı yönetme
- Program geliştirme çalışmalarına katılma
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini başarılı bir şekilde kullanma
- Öğrencileri güdüleme
- Kendi dosyasında düzenli kayıtlar tutabilme
- Danışmanlık yapma
- Öğrencileri disipline sokma
- Sınıfta çeşitli etkinlikler ve konularda karar verme

Temsilcilik Rolü

- Yeni gelişmelere açık olma
- Öğrenci aileleri ile çocukların gelişim süreçlerini tartışma.
- Uygun kıyafet giyme
- Liderlik rolü üstlenme

Liderlik Rolü

- Öğrencilere öğrenme arzusu kazandırma
- Öğrencilerin problemlerini çözebilmesine katkı sağlama
- Öğrenmenin değerini ve önemini kavratma
- Öğretme işini sistematize etme

Sosyal Lider Rolü

- Öğrenciler ve diğer görevlilerle iyi iletişim kurma
- Takımla iyi ilişkiler kurarak çalışma
- Yetişkinlerle iyi iletişim kurma
- Espri anlayışına sahip olma
- Toplumdaki sorunlara çözüm önerileri getirme

Model Olma Rolü

- Uygun kıyafet giyme
- Düzenli ve istikrarlı olma
- Demokratik tutumlar sergileme
- Söylemlerini davranışlarına yansıtma

Değişimci/Yenilikçi Rolü

- Eğitim ve toplum alanında gelişmeleri yakından takip etme
- Değişime ve yeniliklere karşı olumlu tutumlar sergileme
- Öğrencileri değişime ve yeniliklere hazırlayabilme
- Eğitim alanındaki değişiklikleri kolay uygulayabilme

Yargıçlık/Hakemlik Rolü

- Öğrenciler arasında yaşanan sorunları objektif kriterler kullanarak çözümleyebilme.
- İstenmeyen davranışları adil ve tarafsız davranarak giderebilme.
- Doğru yargılarda bulunma.
- Doğru kararlar alabilme.

Ana Baba Rolü

Özellikle okul öncesi ve ilköğretimde öğrencilere karşı ;

- İlgi, şefkat ve nasihat gibi davranışlar gösterme.
- Öğrencilere giyimi, yemesi, içmesi gibi etkinliklerde yardımcı olma.

2.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Beklentileri

Edward Chace Tolman(1998) tarafından geliştirilen beklenti teorisine göre bireyler, hedeflerine ulaşmak için davranışlarını değiştirebilir ve farklı koşulları gözden geçirerek farklı davranabilirler. Tolman'a(1998) göre, bireyi hedefine doğru yönlendiren varsayımlar, bireyin beklentilerini güçlendirmektedir ve daha güçlü beklentiler davranışı pekiştirmektedir (Senemoğlu, 2013). Öğretmen adaylarının en büyük beklentisi öğretmen olarak atanabilmektir. Bu hedefe ulaşmak için yıllarca eğitime devam etmeli ve aldığı eğitimlerde birçok derste başarılı olmaları gerekmektedir.

Literatüre bakıldığında beklentilerin karşılanmasının birbirinin moralini, motivasyonunu ve iş doyumunu etkilediği, moral yükseleceği, beklentiler karşılandıkça motivasyon ve iş tatmini de o kadar fazla gerçekleşeceği belirtilmektedir. Sonuç olarak, insanların işte daha fazla zaman geçirme arzusu ve başarılı olma arzusu artacaktır (Uras ve Kunt, 2005). Ülkemizde gençlerin beklentilerine yönelik çalışmalar olsa da sayıları yetersizdir (Yavuzer, Demir, Meşeci ve Sertelin, 2005). Öğretmenlik yapma umuduyla eğitim fakültelerini seçen ve öğretmenlik bölümüne yerleştirilen öğretmen adaylarının geçmesi gereken akademik bir süreç bulunmaktadır. Ancak üniversite eğitiminin tamamlanmasıyla birlikte yıllardır bekleyen öğretmen adaylarının hayali hemen gerçekleşmeyecektir. Bunun için Kamu Personeli Seçme Sınavını (KPSS) geçmeleri ve bu sınavdan gereken minimum puanı almaları gerekmektedir. Bu süreçte çevrelerindeki pek çok kişinin, özellikle ailelerinin farklı beklentilerle sorduğu sorular, onları psikolojik olarak yok etmeye başlamaktadır. İlk yıl görevlendirilemeyen bazı öğretmenleri için bu sorular gittikçe daha sorunlu hale gelmiş ve öğretmenler olarak kendilerine inançları azalmıştır. Kültürler arası araştırmalar, bireylerin genel kültürel tutum ve hedefleri yansıtmasının beklendiğini göstermektedir. Yani bireyler farklı gelişim dönemlerinde farklı beklentilere sahip olsalar da kültürel değerlerin bir sonucu olarak görülebilmektedir(Yavuzer vd, 2005).

Bugün öğrencilerin ilerlemesi veya başarısızlığı, gelecekteki yaşamlarını değiştirecek yaşam tarzlarına ilişkin beklentileri üzerinde bir etkiye sahiptir(Akman, 1992).

Gençlerin çocukluk hedefleri ve beklentileri ile yetişkinlerin gençlerden bekledikleri ile ilgili ödüller ve cezalar, gençlerin hedefler belirlemede önemli bir ivme sağlamaktadır (Yavuzer ve diğerleri, 2005). Bu nedenle ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukla ilgili beklentilerinin ve kullandıkları ödül teknolojisinin ilköğretimin ilk yıllarında çocuğun geleceğe yönelik beklentilerini etkilediği söylenebilmektedir. Üniversitede okuyan ve üniversitede okumayan ancak herhangi bir iş sektöründe çalışan gençlerle yapılan araştırmanın bulgularına göre üniversitede okuyan öğrencilerin gelecekte en yüksek beklentileri iş sahibi olmak ve istihdamı artırmaktır(Güleri, 1998).

2.1.4. Öğretmenlik Mesleğinin Zorlukları ve Olumlu Yönleri

Öğretim Öğrenmeyi ve öğretmeyi seven insanlar için ideal bir meslektir. Öğretmenlik, tüm ülkelerde en popüler mesleklerden biridir. Ancak sektörün gelir seviyesi çok düşük kademelerde yer almaktadır. Bununla birlikte;

- Sektörün sosyal statüsü de oldukça düşüktür.
- Deneyimli öğretmen eksikliği nedeniyle öğretim durumu azalış yönünde ilerlemektedir.
- Öğretmenlik kariyerinizi geliştirmenin birkaç yolu bulunmaktadır.
- Görevlendirildikleri okullar üniversitelerden uzak olduğu için iş yükleri zorlayıcıdır.

Öğretmenlik, vicdan sahibi kişilerin kullanabileceği en önemli meslektir. Bunun nedeni, bazen bir konunun üç veya beş kez açıklanması gerektiği ve bazen de öğrencilere ebeveynleri gibi davranması gerektiğidir. Bunu yalnızca vicdanlı ve şefkatli bir kişi yapabilir. Sıkıcı bir öğretmen olmadan mesleğini icra edemez. Her gün okulda kendini feda etmeli ve kendini geliştirmelidir. Bu nedenle öğretim okullarla sınırlı değildir.

Büyük kurtarıcı Atatürk, ülkemize gerçek kurtuluş getirecek ve ona hayat verecek öğretmenler için fikirlerini hayata geçirmiştir. Kurtuluş Savaşı sona erdiğinde, Cumhuriyet ilan edilmeden önce Anadolu'nun 15 bölgesi vardı ve bu bölgelerde 15 öğretmenlik bir okul

görev yapmaya başlamıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra Gazi Eğitim Enstitüsü ve teknik öğretmen yetiştiren okullar kurulmuştur. Atatürk döneminde en güçlü eğitimciler ve öğretmenler öğretmen yetiştiren okullarda bir araya gelmiştir. Öğretmen eğitimi kolejlerine kabul edilen öğrenciler, fakültenin en iyi performans gösteren lise öğrencileri arasından özenle seçilir ve uzmanlık, uygulama, okuma alışkanlıkları, okuma keyfi ve öğrenme açısından yatılı okullarda en iyilerdir (Tekışık, 1995). Cumhuriyetin ilanından bu yana mesleki eğitim ile ilgili çeşitli konular gündeme getirilmiş, tartışılmış ve bu konulara çözümler önerilmiştir.

Öğretmenin performansının ve gelişiminin istenilen düzeyde olması için maaşlarının ekonomik açıdan tatmin edici olması gerekmektedir.

Bir öğretmenin sosyal statüsü ve diğer meslekler arasındaki itibarı hakkında bilinmesi gereken en önemli şeylerden biri ekonomik durumdur(Aydın, 1999). Şahan (2003), Öğretmenlerin ekonomik sorunları; Kırsal okullar dışında hiçbir yerde kullanılmayan düşük maaşları bulunduğuna değinmiştir. Birçok öğretmen, tek bir aileyi ve onların eğitim ve gelişimini desteklemek için yeterli fon ayırmaya zorlanmaktadır.

Bu olumsuz taraflarla beraber olumlu yanlarını da sıralanacak olunur ise;

- Yaşamları dönüştürme potansiyeli vardır
- Size sürekli yaratıcı olma fırsatı verir
- Sürekli daha iyi olma fırsatı verir
- Mütevazı bir meslektir
- Her zaman bir şekilde tatmin duygusu yaşatır

2.1.5. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri

Herhangi bir eğitim hedefine ulaşmanın öğretmenlerin yeterlilik ve nitelikleriyle bağlantılı olduğu düşünülmekte ve yeniliklerin ancak öğretmenler tarafından uygulanabileceği vurgulanmaktadır(MEB, 2017). Bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri ortaya çıkarmak için yetkilerin referans metin olarak alınacağı ve üniversitelerde öğretmen yetiştirme derslerini tanımlamak için kullanılacağı belirtilmiştir. Meslek düzeylerinin yenilenme tarihleri açısından yükseköğretim

kurumlarının öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde son iki güncelleme farklılık göstermektedir. İlköğretim müfredatındaki değişiklikler 2006-2007 öğretim yılında uygulanan öğretmen yetiştirme programının yenilenmesinin nedenlerinden biri olarak gösterilse de öğretmenlerin becerileri not edilmemiştir(Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007).

Dünya genelinde öğretmen yeterlik çalışmalarında farklı kavramların kullanıldığı iyi bilinmektedir. Standart kavramın kullanımı, öğretmenin çalışmasının yapay olarak parçalanması ve teknik düzeyde ve bağlamı ve çevresi dışında azaltılması için yeterlilik kavramının eleştirilmesi nedeniyle yaygındır(TED, 2009). Türkiye'de, yetkinlik teriminin kullanılmasına rağmen, yetkinliğin genellikle yeterliliklerin karıştırılmasına ve standart terimlerin birbirinin yerine geçebilirliğine yol açtığı kabul edilmektedir. Yetenekler, bir öğretmenin davranış düzeyinde sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları ve teknik özellikleri içerir, ancak standart kavramın davranış düzeyinde görünmediği açıktır. Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen standartlarını geliştiren Uluslararası Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu (InTASC, 2013), öğretmenler için düzenli aralıklarla standartlar belirler ve bunları farklı eyaletlerde uygular. Öğrenme ve öğretme sürecine doğrudan ve dolaylı etkileri nedeniyle öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır(Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan, 2019).

Öğretmenler sadece bilgiyi değil, aynı zamanda edinmeleri gereken becerileri de deneyim yoluyla elde ederler. Öğrenciler olarak, öğrenirken gelişirler ve sınıfta daha kullanışlı hale gelirler. Yaşadıkları farklı bölgeleri, farklı felsefeleri ve kültürleri birleştirmeye ve mesleki becerilerini geliştirmeye çalışırlar, ancak öğretmen eğitimi deneyim kadar önemlidir. Bu nedenle öğretmen iyi bir öğretim sürecinden geçmelidir(Atmaca, 2017).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, önce öğretmenler için geçerli olan genel ve özel alan yeterliklerini öğrenerek ve daha sonra bu yeterlikleri eğitim öncesi ve hizmet içi eğitim programları yoluyla gelecekteki öğretmenler ve öğretmenler için edinerek mümkündür. Ayrıca eğitim ve öğretimin tüm yönleriyle dinamik bir yapı oluşturması, öğretmenlerin ve bu süreçte oynayacak önemli rolü olanların görevlerinin ve bu görevlerin gerektirdiği uzmanlığın sürekli sorgulanmasını gerektirir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı'nın üniversitelerle işbirliği içinde öğretmenlerin çalışmaları üzerine yürüttüğü çalışmalar devam etmektedir(MEB, 2006)

2.1.6. Öğretmenlik Mesleğinde Adanmışlık

Eğitim sistemlerinde en temel aktörlerin başında öğretmenler gelmektedir. Eğitimin halka açılan penceresi olan öğretmenler okullara yapılan kaydın sayısı ve öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin okullarına devam etmelerinde de öğretmenler etkili olmaktadır. eğitim kurumlarında reform hareketlerinde genel olarak öğretmenler aktif rol üstlenmektedir(Hargreaves, 1997). Eğitim kurumlarının yönetim birimlerinde alınacak kararlarda da öğretmenlerin etkili olduğunu ifade etmek mümkündür. Eğitim sisteminin genelinde ifade edildiği gibi büyük bir öneme sahip öğretmenlerin, mesleki adanmışlıkları sistemin genelinin başarısı üzerinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Beare, 2001). Bu açıdan ele alındığında öğretmenlik mesleğinin en önemli durumları arasında genel olarak mesleki adanmışlık gelmektedir. Yapılan mesleklerin temel gereksinimlerinden daha ötesinde mesleki adanmışlık oldukça önemli bir durumdur.

Öğretmenlerin mesleklerine karşı istek duymalarına aracılık eden üç unsur bulunmaktadır. Bunlar öğretmenlik mesleğine uyarlandığında genel olarak öğretmenlerin mesleklerine olan adanmışlık duyguları da artacaktır. Bunlar; öğretmenlerin alanlarına yönelik bilgi ve hakimiyeti, dünyada gelişen son olaylar ve teknolojik gelişmelere yönelik göstereceği ilgi ve alakası, öğrencilerine karşı sevgisi şeklinde ifade edilebilir (Fried, 2001). Bu unsurların yanı sıra öğretmenler çalıştıkları kurumlarda görev yaptıkları meslektaşları ile olan ilişkilerinde ve okul idaresi ile olan iletişimleri de aynı doğrultuda mesleklerine olan ilgi ve isteklerini artırabilmektedir.

Öğretmenler sadece bir ülkenin kalkınmasında, gelecek nesillerin eğitilmesinde aktif rol üstlenmemektedir. Aynı zamanda insanların ruhlarına da etki ederek onların duygusal yönden de gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Bu durumda öğretmenlerin kendilerini tanımaları öğrencilerini ve uzmanlık alanlarını tanımaları kadar önemlidir (Palmer, 1998). Öğretmenler sürekli olarak standartların etkileşimini, öğrenci motivasyonunu, öğrenmelerini ve başarılarını düşünmelidir. Öğrencilerin standartları başarmalarını, iyi işler çıkarmalarını, görevlerini tamamlamalarını, aynı zamanda da iyi bir ruh hali ve iş hali geliştirmelerinin önemini anlamalarını sağlamalıdır. Kendi için bile başkalarıyla etkileşim halinde olmalı, sorularını, sorunlarını, araştırmalarını paylaşmalı, öğretme ve öğrenme üzerine profesyonel tartışma yürütmelidir. Öğretimlerinin bütünlüğe bir parçası olarak bir araştırma döngüsü

içinde olmaları gereklidir. Öğretme ve öğrenme hakkında önemli sorular sormalı, sınıflarından onların düşüncelerine yardımcı olacak veriler toplamalı, araştırmalarından bilgilenmek için profesyonel okumalar gerçekleştirmeli ve öğrendiklerini araştırmalarına dayalı olarak nasıl uygulamaya geçirdiyse arkadaşlarıyla paylaşmalıdır. Rutin olarak kendini araştırmalarına, gözlemlerine, başarısızlıklarına ve başarılarına göre yenilemelidir(Örer, 2020).

Öğretmenlik mesleği genel olarak talepkar ve karmaşık bir süreç içerisinde gerçekleştirilir. Öğretmenlik sadece bireylerin beyinlerine değil aynı zamanda kalplerine de dokunan bir meslek grubudur (Elliot ve Crosswell, 2001). Öğretmenlik işlerinden duygusal olarak memnun olmaları öğretmenler için profesyonel bir gerekliliktir, çünkü bu duygusal bağ olmaksızın öğretmenler artan yoğunluktaki iş çevresinde sürekli tükenmişlik tehlikesiyle karşı karşıyadır. Day (2000)'a göre öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları bir lük değil daha çok öğretmenlerin sahip olması gereken bir özelliğidir. Kısacası mesleki adanmışlık öğretmenlik mesleği için bir temel unsur teşkil etmektedir. Buda adanmışlığın öğretmenlik mesleği açısından oldukça önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler çevrelerinden sürekli olarak baskı görmektedir. Bu durumun en önemli etkisi de öğrenci ve velilerin başarılı olma konusundaki telkinleridir. MEB politikalarında genellikle öğretmenlerin katı öğretim standartlarını gerçekleştirmelerini, zaman zaman bir öğretmenin ders planlarını değiştirmelerini ve öğretim becerilerinin yalnızca öğrenci test puanlarıyla yargılanmasını gerektirir. Bu katı standartlar öğretmenlerin kendilerini bastırılmış ve verimsiz hissetmesine neden olur ve öğretilerde ilgi ve isteği azaltarak, onların işlerinde hayal kırıklığı yaşamalarına neden olur. Bazen de öğrencilerin testlerinde geçebilmelerini sağlayabilmek için dersleri düzenlemek zorunda kalırlar. Bu durumda öğretmenler derslerinde özgür bir şekilde hareket edemez (Örer, 2020). Yaşanan bu durum derslerin kişiselleştirilmemesindeki en büyük engeller arasında yer almaktadır. Bu durumla karşılaşan öğretmenlerin mesleki adanmış duyguları zarar görebilir ve mesleklerine olan ilgi ve alakaları azalabilir. Bu nedenle katı uygulamalara ve sadece ders geçme amaçlı verilen eğitimlerden uzaklaşmak en doğrusudur.

Öğretmenler eğitim verdikleri kurumlarda ve sınıf ortamlarında mutlu olursa o derece de kendilerini mesleklerine adayabilir. Öğrencinin zihninde öğrenme gerçekleşip geliştikçe daha çok öğrenmeye ve gelişmeye yönelerek artan bir döngü etkisi yapar (Fredrickson, 1998). Bu açıdan değerlendirildiğinde mesleğine sıkı sıkıya bağlanmış

öğretmenler genel olarak olumlu öğrenme döngüsü içerisinde yer alır ve öğrencileri bu alanlarda teşvik eder. Bu durumun aksi düşünüldüğünde, mesleğine ilgisi ve isteği ve de doğal olarak içsel motivasyonu olmayan bir öğretmenin sözleri kadar tavır ve davranışları da öğrencilere tesir edeceğinden öğrenciler de bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Model özeliği bulunan öğretmenler sadece öğretecekleri konular açısından öğrencilere model olmakla yetinmeyip genel olarak her şart altında öğrencilerine rol model olabilmektedir. Mesleğinden hoşnut olmayan öğretmenlerin varlığı öğrenciler açısından olumsuz bir durum teşkil etmekle kalmayıp öğrencilerin yanlış bir şekilde yönlendirilmesine de neden olabilmektedir. Öğretmenlerin bir meslek sahibi olmalarına rağmen yeni gelişmeleri takip etmeleri, öğrencilerinde bu çabaları görmesi onların çalışma isteklerini olumlu yönde desteklerken, tam tersi bir durum da öğrencilerin çalışma isteğinden yoksun olmasıyla sonuçlanabilir.

2.1.7. Adanmış Öğretmenlerin Özellikleri

Mesleğine adanmış öğretmenlerin genel durumları değerlendirildiğinde yaptıkları iş ve işlemlerden dolayı asla pişmanlık duymaz ya da üzüntü yaşamazlar. Bu doğrultuda mesleki adanmışlık ise, bireylerin icra etmekten mutluluk duydukları bir meslek kolu içerisinde yer almaları anlamına gelmektedir. Zira bir insanın yapmak istemediği bir işten dolayı mutluluk duyması beklenen bir durum değildir. Öğretmenlik mesleği üzerinden değerlendirildiğinde ise görevde oldukları yılları yaşamlarının en anlamlı yılları olarak değerlendiren öğretmenlerin kendilerini mesleklerine adadıklarını ifade etmek mümkün olmaktadır (Garrison ve Liston, 2004). Bir öğretmen adanmışlık doğrultusunda kendisini motive etmeli ve kendi ilham kaynağını oluşturması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleklerine adanmış öğretmen olma rolleri ve özellikleri aşağıdaki gibidir (Fried, 2001):

1. Çalışma ortamlarında öğrencilerin olmasından zevk alırlar ve çocukların durumlar hakkındaki fikirlerini önemserler.
2. Öğrencilerin bilgi birikimlerinde ortaya çıkan eksiklikler öğretmenlerin becerilerinin yetersiz kalmasına neden olmaz ve isteksizliğini engeller.
3. Öğrencileri ile sürekli iletişim halindedir.

4. Dünya genelinde yaşanan problemleri sınıf ortamında tartışır ve bu durumları okul içerisinde çeşitli çalışmalarla ele alır.

5. Her zaman ciddi yapısının olmasının yanında mizahi yönünü de öğrencilerine gösterir.

6. Öğrencilerin sergilemiş oldukları anlamsız davranışları gerekli gördüğü müddetçe hoş görür ve olası sonuçları üzerinde eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirerek daha dikkatli olmaları konusunda telkinde bulunur.

7. Sınıf ortamında dersleri işlerken karşılıklı saygı ve sevgi çerçevesinde hareket ederek öğrencilerine model olur.

8. Risk alma konusunda tereddüt etmez gerekli durumlarda risk alır.

9. Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin yapmış oldukları hataların üzerinden gitmeye çalışır.

10. İşini yaparken ciddiyetle yapar ve kimseden çekinmez.

Öğretmenlerin mesleki adanmışlık özelliklerine bakıldığında, mesleki açıdan kendisini adanmış atfeden öğretmenlerin öğrencileri ile ilgilenme ve onlara yardımcı olma özerkliğinin olduğu görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin eksikliklerinin olduğunu kabul etmeli ve onları destekleyerek hoş görülü bir şekilde onlara yaklaşmalıdır Bu tür bir istekli öğretimde hataları düzeltmek çok önemliken, istekli öğretim hataları düzeltmekle ilgili değildir. Öğrencilerin sınıfa getirdiklerini takdir etmekle ilgilidir. Öğrencilere ne öğrendiklerini göstermek ve kaliteli ürün üretmekle ilgilidir, öğrencilere nasıl ilerlemeye devam edeceklerini göstermekle ilgilidir (Wisheart, 2004).

2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım

Öğrenme ve öğretmen süreçlerine yönelik olarak yapılan ilk çalışmalar genel olarak davranışçı yaklaşıma göre olmuştur. Buna göre öğrenme genel olarak deneyimler neticesinde ortaya çıkan kalıcı değişiklikler olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğrenme, uyarıcılar ile davranışlar arasındaki bağa göre şekillenmektedir (Gültekin, 2007). Kısacası öğrenme doğrudan gözlemlenebilen davranışlar olarak yorumlanabilir. Bu

yaklaşımına göre içsel olarak tecrübe edilen yaşantılar genel olarak bilimsel bir şekilde anlamlandırılıp ölçülmediği için Watson, Locke, Skinner gibi araştırmacılar tarafından reddedilmektedir. İnsan zihni daha çok kara kutuya benzetilmektedir (Ersanlı, 2007).

Davranışçı yaklaşımda öğrenme sürecinde öğretmen aktif olarak yer alırken öğrenci pasif konumdadır. Öğrenme sürecinde pekiştiriciler kullanılır ve ödül ceza gibi uyarılarla sağlanmaktadır. Davranışçı kuramda öğrenme sürecinde içsel yaşantılar yok sayıldığı için algılama, bellek, problem çözme gibi süreçler yer almadığından bireyin bilişsel süreçleri açıklanamaz ve yetersiz kalır. Aynı zamanda ezberci sistem ön plandadır. Bu nedenle ortaya çıkan eksiklikleri açıklamak için bilişsel öğrenme yaklaşımları önem kazanmıştır. Bilişsel öğrenme kuramlarında insan zihni daha çok bilgisayara benzetilir. Nesnelcilik ön planda olduğundan öğrenme sürecinde bilgi öğrenciden bağımsız kabul edilir ve bilgi dış dünyaya aktarılmaktadır (Koç ve Demirel, 2004).

Bilgiyi anlama ve anlamlandırma sürecinde yaşanan gelişmeler yerini daha çok post modern yaklaşımlara bırakmıştır. Buna göre bilgiyi öğrenme aşamasında insanlar daha aktif olmaları vurgulanmış ve bilgilerin sunulma biçimlerinde sadece bir yolun olmadığı ifade edilmiştir. Bilginin bilimsel alanda geçirdiği evrimle birlikte yaşanan değişim aynı süre içerisinde eğitim bilimlerinde de yaşanmış ve öznelciliği ön plana çıkartan yapılandırmacılık yaklaşımı gündeme gelmiştir. Buna göre yapılandırmacılık daha çok öznelci yaklaşımı benimseyen post modern bir alan olarak ele alınmıştır (Zengin, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımın temelleri daha çok Piaget, Vygotsky gibi ilerlemeci eğitim felsefesini benimseyen araştırmacılar tarafından desteklenmiş ve insan nasıl öğrenebilir sorusuna cevap aranmıştır. Sonuç olarak yapılandırmacı yaklaşım öğretmen merkezli anlayışların bir kenara bırakılması gerektiği düşüncesinden dolayı davranışçı kuramlara bir tepki olarak ortaya çıktığı söylenebilir (Zeki, 2016).

Teknolojinin gelişmesi ve küreselleşme ile birlikte bilginin önemi giderek artmış ve buna bağlı olarak da bilgi aktarımı noktasında geleneksel yaklaşımlar önemi kaybetmiştir. Bilgi toplumu olarak adlandırılan bu dönemde bireylerin eleştirel düşünce, yaratıcı düşünce, mantıklı bir şekilde akıl yürütme, bağımsız öğrenme gibi çeşitli becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu durum aynı şekilde eğitim süreçlerinde ve bilginin öğrenilmesinde de geçerlidir. Bu nedenle öğrencilerin daha aktif oldukları, öğrenme ortamlarının sunulması, çeşitli yöntem ve tekniklerle bilgiyi anlamlandırmaları istenmektedir. Bu nedenle öğrencinin

bilgiyi anlamlandırması ve farklı durumlarda uygun bir şekilde kullanması beklenmektedir. Bu da bilginin yapılandırma sürecini ortaya çıkartmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin bireysel farklılıkları, gereksinimleri ve ilgilerine daha çok önem verilmektedir (Ev, 2012). Buradan da anlaşılacağı üzere bu yaklaşımda öğrenci merkeze alınarak öğrenme süreçleri kararlaştırılmakta ve öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda bilgi aktarımı sağlanmaktadır.

Bilgi yapılandırmacı yaklaşıma kuramına göre bireyden bağımsız bir şekilde düşünülemez. Bireyin yaşantısına göre şekillenmekte ve anlam kazanmaktadır. Kısacası duruma gözü ilişki ve bireysel anlama bağı olarak gerçekleşmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi bir bireyden diğerine aktarılan bir yapıda değildir. Bilgi birey için özel olarak oluşturulduğu için kişiye özeldir. Bilgi bu yaklaşıma göre keşfedilmez daha çok bilgi birey tarafından oluşturulmaktadır (Gültekin vd., 2007). Bilgi bu açıdan değerlendirildiğinde bireyin yaşantısı doğrultusunda şekillenen bir faaliyet sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Önceki yaşantılar bilgilerin öğrenilmesi sürecinde temel olarak görülmektedir. Yani yeni bilgi eski bilgiler kullanılarak anlamlı hale getirilmektedir. Birey çevresi ile etkileşime girdiği müddetçe kendi bilgisini değerlendirme imkânı bulur. Öğrenme sürecinde öğrencinin bilgiyi öğrenirken eski bilgilerini kullanarak yeni bilgilerine bir yapı oluşturması beklenir(Koç ve Demirel, 2004).

Öğrenme süreci bireyin kavramsal çerçevesi doğrultusunda daha önceden oluşturmuş olduğu öznel bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu süreç içerisinde öğrenci var olan bilgilerini düzenlemekte ve durumlar arasında bağlantı kurmaya çalışmaktadır. Bağlantı kuramadığı noktalarda dengesizlikler yaşanır ve birey zihninde denge kurabilmek adına yeni şemalar oluşturur. Bireyler ellerinde var olan problemlere çözüm ürettiği sürece zihinsel olarak dengede kalabilir. Aksi durumda mevcut bilgi çözüm üretmez hale gelirse o zaman yeni bir bilgiye ihtiyaç duyulur ve yapılandırma süreci devreye girer. Birey bu süreç içerisinde eski öğrenmelerini de öğrenme sürecinde kullandığından dolayı kalıcı öğrenme daha güçlü bir şekilde gerçekleşir (Savaş, 2018).

Yapılandırmacılık kuramında her zaman yeni öğrenmeler ile eski öğrenmeler arasında bir bağ kurulması beklenmektedir. Kurulan bağ üst üste yığılmadan, öğrencinin eski bilgilerinin yeni bilgilerini keşfetmelerine ve harmanlamasına yardımcı olması beklenir. Bu yaklaşım sayesinde öğrenci sürece aktif bir şekilde katılmalı ve eleştirel bir bakış açısı kazanması sağlanır. Öğrenci tüm zeka alanlarını kullanarak önceden öğrendikleri ile yeni bilgileri ilişkilendirir ve kalıcı öğrenme sağlanmaya çalışılır. Yapılandırmacı yaklaşımda üç basamak yer almaktadır. Bunlar (Aykaç, 2016):

1. Bilgi birey tarafından işlenmektedir. Sonuçları birey yorumlar ve değerlendirir.
2. Öğrenilen bilgi geliştirilmeye, farklı fikirler üretmeye ve anlamlı bir şekilde yenilenmeye açıktır.

3. Süreç içerisinde geçmiş yaşantılar ile şimdi yaşantılar birlikte kullanılır.

Birey tarafından bilgi işlenir, sonuçları yorumlanır, değerlendirilir.

2.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Özellikleri

Bilginin öğrenilmesi sürecinde ele alınan ve bir öğrenme yaklaşımı olarak değerlendirilen yapılandırmacı yaklaşım uygulama aşamasında bazı ilkelere ve prensiplere sahip olması gerekmektedir. Bu da yapılandırmacı yaklaşımın özellikleri doğrultusunda şekillenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci, öğretmen, sınıf ortamı ve bireyler arası ilişkilere göre farklı boyutları bulunmaktadır. Bu durumlar aşağıdaki gibidir (Turgut, 2001):

1. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci özerkliği ön plandadır, bilgi öğrenci inisiyatifindedir, öğrencilerin cesaretlendirilmesi gerekmektedir.

2. Yapılandırmacı yaklaşımda elde işlenebilen ve daha çok fiziksel materyaller aracılığı ile birincil kaynaklar doğrultusunda işlenmemiş ham veriler elde edilmekte ve bunlar kullanılmaktadır.

3. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenler sınıflama, analiz ve yaratıcılık gibi üst bilişsel yöntemleri kullanır.

4. Öğretmen, öğrencilerin cevapları doğrultusunda hareket ederek dersin akışına izin vererek öğrencinin bilgiyi anlamlandırma sürecine katkı sağlar ve gerekli durumlarda içeriği değiştirebilir.

5. Herhangi bir kavramın öğretilmesi noktasında bilgi paylaşılmadan önce öğrencilerin söz konusu kavramlara yönelik keşfetme süreci desteklenir.

6. Öğrencilerin öğretmen ve sınıfta yer alan diğer öğrenciler ile iletişime geçmesi desteklenir.

7. Öğrenciye düşündürücü ve açık uçlu sorular sorularak öğrencinin araştırma yapmaya yönlendirilmesi sağlanır. Aynı zamanda öğrenciler birbirlerine sorular sorarak öğrenme pekiştirilebilir ve merak duygusu geliştirilir.

8. Öğrencilerin konuya ilişkin olarak vermiş oldukları cevaplar konusunda gerekli analizler yaparak süreci yönetmek.

9. Öğrencilerin zihinlerini karıştırarak çelişkili bir zihinsel yapı doğrultusunda hareket etmelerini sağlamak ve gerekli tartışma ortamını oluşturmak.

10. Öğrencilerde merak ya da araştırma duygusunu geliştirmek amacı ile sorulan sorularda verecekleri cevaplar için gereken süreyi tanımak.

11. Öğrencilere bilgiler arasında ilişki kurabilmeleri ve farklı metaforlar oluşturabilmeleri için yeteri kadar süre vermek.

12. Sürekli olarak yeni bilgiler öğrenildiği için öğrencinin merak duygusu sürekli olarak aktif tutulması sağlanmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda yukarıdaki özellikler özetlenecek olursa öğrencilerin bu süreç içerisinde aktif oldukları ve bilgiyi kendi yaşantıları neticesinde anlamlandırıdıkları söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilerin merak duyguları geliştirilir ve bu da öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmaları için oldukça önemli görülmektedir.

2.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri

Yapılandırmacı yaklaşımın farklı boyutları bulunmaktadır. Literatüre bakıldığında bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık türlerinin olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu bölümünde bilişsel yapılandırmacılık ile alakalı bilgilere yer verilmiştir.

2.2.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Piaget, bilişsel yapılandırmacılığın gelişim ve öğrenme ile alakalı çalışmaları doğrultusunda gerçekleştirdiğini savunmaktadır. Buna göre bilişsel gelişim süreci örgütlenme, uyum sağlama ve dengede durma kavramları ile açıklanmaktadır. Birey farklı şekillerde edinmiş olduğu bilgiyi birbiri ile ilişkilendirerek bir araya getirir ve örgütler. Örgütlenen bilgiler şema ile ifade edilmektedir. Bu bağlamda bilişsel gelişim bireyin çevresi ile gerçekleştirmiş olduğu etkileşime göre sürekli olarak gelişir ve farklı şemalarla birleşerek ilerleme sağlar (Ev, 2012). Buna göre öğrenilen bilgi yeni bir şemada uygun bir şekilde saklanır ve zihin kendisini yeniden organize etmektedir. Bu süreçte öğrenilen bilgi zihinden kopuk değildir. Fakat bazı farklılıkları bulunmaktadır. Bu durum şemanın gelişmesi ve karmaşık bir yapıya bürünmesine neden olmaktadır.

Bireyler genel olarak hem çevresi hem de kendisi ile sürekli olarak uyum içerisinde olmak ister. Çünkü bireyin uyum sağlaması hayatın devamlılığı için birey açısından oldukça önemlidir. Birey yeni bir bilgi öğrendiğinde ilk olarak kendi zihninde bulunan şemalardan yararlanmaktadır. Eğer yeni bir bilgiyi zihninde bulunan şemalardan birisine yerleştirirse bu durum özümseme ile açıklanır. Fakat yeni edindiği bilgi zihinde yerleştirecek herhangi bir şema bulamazsa birey dengesizlik yaşar ve düzenleme yaparak yeni bir şema oluşturur. Zihne gelen yeni bilgiler eğer mevcut şemalar doğrultusunda ilişkilendirilmiyor ise bireyde dengesizlik meydana gelir ve bu durum öğrenen bireyi rahatsız eder. Bu nedenle bu bilişsel çelişki giderilmeye çalışılır. Bu süreçte dengeleme devreye girer ve rahatsızlık ortadan kaldırılmaya çalışılır. Bu sayede zihinsel gelişim sağlanmaktadır (Savaş, 2018).

Aşağıda bilişsel yapılandırmacılağa ilişkin şu çıkarımlarda bulunulabilir (Yurdakul, 2019);

1. Öğrenilen bilginin yorumlanmasında ve sonraki öğrenmelerin gerçekleşebilmesi sosyal durumlardan etkilenmektedir.

2. Bireyin farklı bilgilerle karşılaşmak için bilgi gelişim için oldukça önemlidir.

3. Öğretim programları geliştirilirken öğrenen bireylerin bilişsel gelişim düzeylerine dikkat edilmesi gerekmektedir.

4. Öğrencilerin hedeflere ulaşabilmesi ve uygulayabilmesi için farklı imkânlar sunulmalıdır. Çalışmalarda tekrar oldukça önemli bir konuma sahiptir.

5. Öğretici konumunda bulunanlar öğrenenler için rehber fikirler sunmalı, mevcut olan şemaların gelişmesi için alternatif yaşantılar sunmalı ve geliştirmelidir.

6. Bireylerin kendi mekanizmalarında doğal bir süreç içerisinde bulunan merak duygusunu açığa çıkartmak için birey teşvik edilmelidir.

7. Bireyde bulunan bütün bilgiler yeni öğrenilen bilgi için temel oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrenilen her yeni bilgi diğerlerinin üzerine inşa edilmektedir. Bu nedenle öğrenme süreçlerinde ön bilgiler dikkate alınmalıdır.

8. Yanlış öğrenilen bilgilerin sebepleri araştırılmalı ve yanlış öğrenmeye neden olan unsurlar ortaya çıkartılmalıdır.

2.2.2.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılık kuramı Piaget 'in bilişsel gelişim kuramına bazı eleştirilerde bulunmakta ve bilginin öğrenilmesi sürecinde bireyin çok ön planda tutulduğu bu nedenle de çevresinin öneminin unutulduğu vurgulamıştır. Sosyal yapılandırmacılık kuramında iki unsur ele alınmaktadır. Bunlardan birincisi bireyin öğrenmesine yardımcı olan çevre ikincisi ise dış dünya ile temasını sağlayan psikolojik unsurlardır. Aynı zamanda sosyal yapılandırmacılık yaklaşımında bilginin öğrenilmesi sürecinde dil ve kültür ön plana çıkmaktadır. Bilginin yapılandırılmasında dil kritik bir öneme sahiptir. Bunun en önemli nedeni ise bilginin dil ya da sembollerle ifade edilmesidir. Öğrenme süreci sadece gelişimsel dönemlerle ilişkili değildir. Aynı zamanda öğrenme gelişimin önünde yer alır ve gelişimi etkilemektedir. Bu nedenle bireyin kendi başına yaptığı işler ile başkaları ile işbirliği içerisinde işleri kıyasladığında aradaki farkı görmesi gerekmektedir (Aydın, 2012). Buradan da anlaşılacağı üzere bilginin öğrenilmesinde sosyal çevre, dil ve kültür oldukça önemlidir.

Sosyal yapılandırmacılık kuramına göre bilişsel gelişim üç temel kavramla ifade edilmektedir. Bunlardan birincisi içselleştirmedir. Bu kavram genel olarak gözlenen

ortamdan edinilen bilginin kazandırılması sürecidir. Bilgi ve beceriler daha çok problem çözme aşamasında semboller ya da sosyal etkileşim neticesinde kazanılmaktadır. Bilginin öğrenilmesinde birey ilk olarak çevresi ile etkileşime geçer ve oradan bilgi toplar ve birey bilgiyi zihninde yapılandırır. İçselleştirme süreci daha çok gelişimsel bir mekanizmadır. İçselleştirme daha çok bireyin edinmiş olduğu bilgiyi sadece kendisinin kullanacağını ifade etmektedir. Düşünce ve dil her zaman bir biri ile ilişkilidir. Bu nedenle karmaşık durumların içselleştirilmesinde dil gelişimi gerekmektedir. Bilişsel gelişim için kullanılan bir başka kavram ise yakınsal gelişim alanıdır. Bu kavram çocukların gelişim alanlarında yetişkinlerin önemini ifade etmek için kullanılmaktadır. Çocuklar kendi başlarına yapamadıkları bir şeyi yetişkinler yardımı ile yapabilir hale gelmektedir. Üçüncü kavram ise bilişsel gelişim araçlarıdır. Bunlar kültür, dil ve çocuğun çevresindeki önemli kişilerdir (Yurdakul, 2019).

Vygotsky, düşünce ve dilin birbiri ile olan yakın ilişkisi doğrultusunda hareketle düşünce gelişimi açısından dil gelişiminin önemli olduğu savunmaktadır. İçsel kavramların daha anlamlı ve doğru olabilmesi için de bireyin bilimsel kavramlarla yüzleşmesi gerekmektedir. Bilişsel gelişim sürecinde birey gözlemleri doğrultusunda bir öğrenme gerçekleştirdiği için öğretmen ve diğer öğrenenler birey için model oluşturmaktadır. Öğrenen bireyin herhangi bir beceriyi öğrenerek içselleştirebilmesi için öğretmenler beceriye ilişkin örnekler vererek ne yaptıkları ya da niçin yaptıklarını açıklamaları gerekmektedir. Sonraki aşamada ise öğrenen bireyler öğretmenin yaptığını taklit ederek aynısını yapmaya çalışır. Daha sonra ise öğrenenler öğrendikleri üzerinde daha fazla hâkimiyet kurmaya başladığını gören öğretmen ortamdan kendisi geri çeker. En son aşamada ise öğrenen durumu içselleştirebilmesi için beceriye ilişkin daha çok örnek yapması gerekmektedir (Yurdakul, 2019).

Sonuç olarak yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir şekilde işlendiğinde ortamda ön bilgiler ortaya çıkmalı, eksik öğrenmeler göz önüne alınarak yanlış öğrenmeler düzeltilmelidir. Aynı zamanda öğrenme sürecinde sosyal etkileşime dikkat edilmeli ve öğrencinin sınıf içerisinde arkadaşları yakın ilişkiler kuracağı etkinlikler ve materyallerle öğrenme süreci desteklenmelidir. Bu yaklaşım doğrultusunda karşılaştırma, analiz, çözümlenme gibi üst bilişsel etkinliklere daha çok yer verilmelidir. Konu öğrenimi bir bütün olarak sunulması gerekir. Aksi halde bölerek öğrenen birey parçaları birleştirme noktasında sorun yaşar. Öğretilecek konu sınıf ortamına sunulmadan önce öğrenenlerin konuya ilişkin görüşleri alınmalı ve bakış açılarının belirlenmesi gerekir (Yeşilyaprak ve Uçar, 2007).

Piaget ve Vygotsky'nin Yapılandırmacılık görüşlerinin karşılaştırılması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Bilişsel ve Sosyal Yapılandırmacılığın Karşılaştırılması

Karşılaştırılan Durumlar	Bilişsel Yapılandırmacılık	Sosyal Yapılandırmacılık
Temel soru	Herhangi bir bilgi bütün kültürlerde nasıl oluşturulması gerekir?	Bilginin araçları yeni bir kültüre nasıl aktarılır? Bilgi araçları dil ve kültürdür.
Dilin Rolü	Sembolik düşünmeye yardımcı olur ve nitelikli zihinsel işlevlerin düzeyinde etkili değildir.	Kültürel aktarım ve öz düzenleme sürecinde oldukça önemlidir. Zihinsel işlev düzeyi artırır.
Sosyal Etkileşim Süreci	Şemaları değerlendirmek ve geçerli kılmak için bir araçtır.	Bilgilerin kültürel değişim ve dil becerilerinin gelişmesi için uygun ortam sunar.
Öğrenenlerin Görüşleri	Nesnelerin ya da fikirlerin öğrenilmesinde kullanılan etkin bir araçtır.	Sosyal olarak etkileşim sürecinde etkindir.
Öğretim	Dengesizlik oluşturarak öğrenme yaşantılarını yeniden düzenler.	Çalışmanın temelini oluşturur ve etkileşimi sağlar.

2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenlerin Rollerini

Yapılandırmacı eğitim felsefesini benimseyen öğretmenler yapılandırmacılığın ne olduğu konusunda bilgi sahibi olan kişilerdir. Aynı zamanda öğrenme sürecinin nasıl işlediği, duygusal, bilişsel ve fiziksel özelliklerini en iyi şekilde analiz eden bir yapısı bulunmaktadır. Bundan 20 yıl öncesine kadar öğretmen yetiştirme tarzları ele alındığında yapılandırmacı öğretmenin yetiştirilmesi oldukça zor ve sıkıntılı bir durum olarak görülebilir. Bu durum yapılan köklü değişimlerle mümkün kılınmış ve öğretmenlerin yetiştirildiği üniversitelerde yapılandırmacı yaklaşıma uygun nesillerin yetiştirilmesinde aracılık eden öğretmen eğitimleri verilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek öğrenme süreçlerini bu şekilde düzenlemeye çalışan öğretmenler, öğrencilerin daha fazla sorumluluk aldığı ve bireysel öğrenme sürecinde üst düzey becerilerin geliştiğini yakından görecektir (Özden, 2010).

Yapılandırmacı eğitim felsefesinin eğitim kurumlarında hayata geçirilmesiyle birlikte eğitimcilerin sınıf içerisindeki rolleri de farklılık göstermeye başlamıştır. Özellikle Brooks ve Brooks (akt. Yıldırım, 20011), yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretmenlerin öğrencilere uygun etkinli hazırlama, öğrencilerin kendileri ve çevreleri ile iletişim kurmalarına yardımcı olma, iş birliğini artıracak, öğrencilerin fikirlerini ve sorularını açık bir şekilde sunacakları sınıf ortamı oluşturmak gibi önemli rolleri bulunmaktadır. Öğretmen, öğrenme süreci içerisinde bilgiyi aktaran ve konuya hakim olan tek kişi değildir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenler fikirleri önemseyen, teknolojik yenilikleri takip eden, mesleki olarak kendisi geliştiren ve sınıf ortamında öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun bir öğrenme ortamı sunan kişidir. Öğretmen bilginin öğrenilmesi sürecinde bir araç değil daha çok rehber konumundadır. Öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarına, yapılan hataların görülmesine ve ön öğrenmelerin desteklenerek yeni bilginin öğretilmesine yardımcı olmaktadır. Öğretmen aynı zamanda çağın gerekliliğine uygun bir şekilde sınıf ortamını bilen ve tanıyan kişidir (Kaya, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda öğretmenin en önemli rollerinden birisi de öğrenme sürecinde sınıf ortamının ve çevresel koşulların öğrenmeye uygun hale getirilmesini sağlamasıdır. Bu durum aynı zamanda öğrenmenin kalıcı ve etkili olması için bir gerekliliktir. Öğretmen anlatacağı konuya uygun olarak öğrencilerinde merak uyandırmalı ve onları deste karşı motive etmelidir. Öğrencilerin karşılaştıkları problem durumlarını çözebilmesi için cesaretlendirmesi gerekmektedir. Öğretmen bütün bunları

yaparken sınırlandırıcı olmamalı aksine daha çok öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkartabilmek için sınıf içerisinde sürekli gözlem yapılmalıdır (Tokatlı, 2018).

2.3.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Çiçek'in (2005) "Yeni Bir Müfredat ve Yapılandırmacı Bir Yaklaşım" başlıklı çalışması, yapılandırmacı bir yaklaşımın 2005-2006 öğretim yılında ülke çapında yaygınlaştırılacak yeni müfredatın eğitim sistemine etkisini tartışmayı amaçlamıştır. Araştırmada yapılandırmacı yaklaşımın tüm içeriği belirlenmiş ve eğitim sistemi ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın başlıkları aşağıdaki gibidir. "Öğrenmede bireysel süreç, öğrenmede sosyal süreç, bilginin doğası, takım çalışması, okul öğrenmesi ile gerçek hayat arasındaki ilişki, bir öğrenme aracı olarak yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme-öğretme süreci, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin rolü." Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının aktif ve öğrenme odaklı öğrenme ortamlarının hazırlanmasına önemli katkı sağlayacağı ve eğitim kalitesinin artırılmasında önemli bir faktör olacağı ortaya çıkmıştır.

Beck'in "Sınıflarında Yapılandırıcılığı Uygulayan Öğretmen Fikirleri" başlıklı 1997 tarihli bir çalışmasının amacı: Öğretmenlerin kendi sınıflarında yapıcı davranışlarını olumlu ve olumsuz etkileyen faktörleri değerlendirmek olmuştur (Şahin, 2007).

Gash and Gash(1999) tutum değişikliği üzerine bir dizi deneysel çalışma yürütmüştür. Çalışmalarında yapılandırmacı bir yaklaşım modelini kullanmıştır. Gash ve Gash'ın(1999) çalışmasında, yapılandırmacı yaklaşım ilkokuldaki çocukların önyargıların üstesinden gelmesine ve tutumlarını olumlu yönde değiştirmesine yardımcı olmuştur. Bunu sağlamak için, öğretmenlerin rehberliğinde ve yapıcı öğretim yöntemlerinde (örn. Grup çalışması, sosyal etkileşim, rol yapma) çocukların tutumlarında değişiklikler sağlanmıştır. Ek olarak; Yapılandırmacı bir yaklaşımın belirli yaklaşım ve yöntemler için faydalı olabileceği ve öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarını kullanmalarına imkan verebileceği söylenebilir(Williams ve Burden, 1995).

Smith (2007), "İngilizce Yöntemler Dersinde Teori ve Pratiği Birleştirmek: Öğretme Davranışı Geliştirmek" başlıklı makalesinde, öğretmenlerin öğrenme becerilerinin

öğrencilerden gelen bir dizi temel değere bağlı olduğunu göstermektedir (Gordon, 2008:328-329).

Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Müfredatına İlişkin İlkokul Öğretmen ve Müdürlerinin Görüşleri” başlıklı makalesinde, bu araştırmaya katılanların yapıcı eğitim yaklaşımı ve müfredata yönelik genel olarak olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeliyle, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarıyla ve veri çözümleme teknikleriyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için, tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da birey kendi şartları içinde ve olduğu gibi anlatılmaya çalışılır. Onları, hiçbir şekilde değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2014).

İki ya da daha fazla değişken arasındaki farklılaşmanın incelendiği araştırmalar, genel tarama desenlerinde karşılaştırma türü tarama deseni olarak adlandırılır (Karasar, 2014). Bu çalışmada, genel tarama modeliyle, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı (sınıf ortamı) oluşturma eğilimlerinin kişisel özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Antalya ilinde ikamet eden, 2004 yılı sonrası mezun olmuş ve henüz atanmamış Türkçe, Sosyal Bilgiler, Sınıf, Okul Öncesi, Fen Bilgisi, Matematik ve İngiliz Dili Eğitimi bölümlerinden mezun olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma için gerekli örneklem G-Power 3.1 programı ile alpha katsayısı 0.05, güç %80 alınarak 346 olarak bulunmuştur.

Çalışma 290'ı kadın, 59'u erkek olmak üzere, 349 öğrenci seçilerek örneklem grubu oluşturulmuştur (Balcı, 2007). Örneklem grubunda yer alan katılımcılara ait demografik bulgular Tablo 3.1'de verilmiştir:

Tablo 3.1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	290	83.1
	Erkek	59	16.9
Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği	42	12.0
	İngiliz Dili Öğretmenliği	40	11.5
	Matematik Öğretmenliği	58	16.6
	Okulöncesi Öğretmenliği	38	10.9
	Sınıf Öğretmenliği	81	23.2
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	11.7
	Türkçe Öğretmenliği	49	14.0
Bölümü Tercih Nedeni	Ailenin yönlendirmesi	8	2.3
	İdealim, hayalim	221	63.3
	Mesleğin saygınlığı, avantajları	22	6.3
	Tercih puanının buraya yetmesi	85	24.4
	Yanlış tercih	13	3.7
Başka Bölüm Seçseydi Hangi Alanda Olurdu?	Hukuk Alanında	23	6.6
	Mühendislik, Mimarlık	32	9.2
	Eğitim Alanında	222	63.6
	Sağlık Alanında	72	20.6

Çalışmaya, 290'ı kadın (%83), 59'u erkek (%17) olmak üzere 349 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının %23.2'si sınıf öğretmenliği bölümünden, %12'si fen bilgisi ve %16.6'sı matematik öğretmenliği bölümlerinden mezunken, diğer katılımcılar da %38.2'si İngiliz dili ve edebiyatı, okulöncesi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuşlardır.

Aday öğretmenlerin %63.3'ü mezun olduğu bölümde öğretmenliğinin kendisinin ideali ve hayali olması nedeniyle öğrenim gördüğünü ifade ederken, %24.4'ü tercih puanının okuduğu bölüme yetmesi nedeniyle öğrenim gördüğünü ifade etmiştir. Mesleğin saygınlığı ve avantajları için bölümü tercih eden %6.3 öğretmen adayı, ailesinin yönlendirmesiyle bölümden mezun olan %2.3 öğretmen adayı ile yanlış tercih nedeniyle öğretmenlik öğrenimi gören % 3.7'sini oluşturan öğretmen adayı bulunmaktadır.

Katılımcıların %63.6'sı tekrar sınava girse yine eğitim aldığı bölümü tercih edeceğini ifade ederken, 20.6'sı sağlık alanına yönelmeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %9.2'si mühendislik ve mimarlık bölümlerinde gideceğini, 6.6'sı ise olası bölüm tercihinde hukuk alanına yöneleceğini ifade etmiştir.

3.3.Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri, covid-19 pandemisi nedeniyle, çevrimiçi ortamda ücretli öğretmenlik için oluşturulan gruptan Whatsapp uygulamasından Google formlar aracılığıyla gönüllülük esasıyla toplanmıştır. Çalışma başında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerine yapılmak üzere gerekli etik kurul izni alınmıştır, ancak pandeminin başlamasıyla eğitime ara verilmek zorunda kalınmış, katılımcılara ulaşım zorluğu nedeniyle örneklem grubu mecburen değiştirilmiştir. Öğretmen adaylarından toplanan ham veri bilgisayar ortamında düzenlenerek kaydedilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcı aday öğretmenlerin cinsiyetleri, bölümleri, bölümü tercih nedenleri ile tekrar sınava girse hangi bölümlere yöneleceklerine ilişkin görüşlerini toplamak üzere sorulara cevap alınmıştır. Ayrıca Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği kullanılarak öğretmenlerin eğilimleri ölçülmüştür.

3.3.1.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Sosyal demografik bilgi almak için araştırmanın amacı ve problemi göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara 4 soru yöneltilmiştir. Sorular katılımcıların *cinsiyet, öğretmenlik alanı, öğretmenlik mesleğini tercih nedeni ile yeniden sınava girseler tekrar tercih edecekler alanlar* şeklinde çeşitlenmektedir.

3.3.1.2. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği

Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geliştirilen ölçek, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarını belirlemeye yönelik 20 maddelik bir ölçektir. Ölçek maddeleri katılımcıların belirtilen durumlara/davranışlara ne düzeyde katıldıklarını “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde tercihte bulunabilecekleri 5’li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin üç alt ölçek içerdiği gözlenmiştir. Alt ölçekler mesleğe bağlılık, öğrencilere adanma ve özverili çalışma olarak adlandırılmıştır.

Ölçek maddelerinin, alt ölçeklere dağılımı şu şekildedir:

Mesleğe bağlılık: M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8

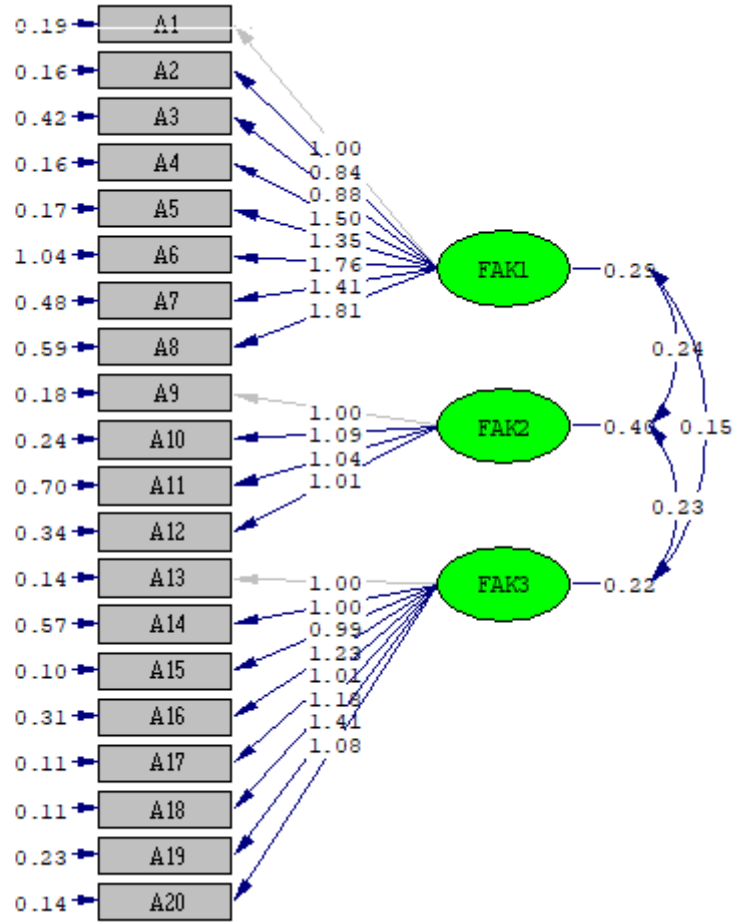
Öğrencilere adanma: M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20

Özverili çalışma: M9, M10, M11, M12

Ölçüt Geçerliği kapsamında, ölçeğin iç ölçüte dayalı geçerliğini test etmek amacıyla %27'lik üst grupla %27'lik alt grubun toplam ölçekten aldıkları puanlar arasındaki fark t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda anlamlı fark bulunmuştur ($t(174)=37.002$, $p<0.01$). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha değerleri; birinci faktör için 0.92, ikinci faktör için 0.86, üçüncü faktör için 0.70, toplam ölçek için ise 0,90 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018).

Bu ölçekte *mesleğe bağlılık*, öğretmenin mesleğini severek yaptığını, meslekte olmaktan gurur duyduğunu ve bu mesleğe kendini ait hissederek mesleği devam ettirmek istediğini göstermektedir. *Öğrencilere adanma*, öğretmen adayının öğrencilerin gelişimi için elinden gelenin en iyisini yaptığını, zaman ve mekân gözetmeksizin öğrencilere destek olduğunu ve tüm imkânları onlar için kullandığını göstermektedir. *Özverili çalışma* ise öğretmenin mesleki gelişimi için çok çaba harcadığını ve kendi alanındaki gelişmeleri takip ettiğini göstermektedir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018).

Bu çalışmada nihai uygulama öncesi Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin faktör-madde yapısının incelenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ulaşılan bulgulara dayalı olarak Şekil 1'deki grafik oluşturulmuştur:



Şekil 1. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Madde – Faktör Grafiği

Ölçeğin yapı geçerliliğinin testinde yapısal eşitlik modeline göre, Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ait diyagram Şekil 1’de, uyum indeksleri ise Tablo 3.2’de verilmiştir. Oluşturulan modelin sunulan uyum indeksleri incelendiğinde: Ki-kare istatistiğinin serbestlik derecelerine oranı (χ^2/sd) 3,58; yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) 0,110; Tucker-Lewis indeksi (TLI) değeri 0,912 ve karşılaştırmalı uyum indeks (CFI) değeri ise 0,950 olarak bulunmuştur. Böylelikle, tüm modele ilişkin değerlerin iyiye yakın orta uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Uyum İndeksleri

Değişken	χ^2	sd	χ^2/sd	GFI	AGFI	CFI	TLI	RMSEA
Ölçüt			≤ 5	$\geq 0,85$	$\geq 0,80$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\leq 0,08$
Bilgi paylaşımı	944	263	3,58	0,790	0,730	0,950	0,912	0,110

Doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin geçerliliği için yeterli düzeyde bulguya erişildiği kabul edilerek ölçeğin uygulanmasına karar verilmiştir. Araştırmada hipotezlerin analizine geçmeden önce ölçeğin boyutlarına ilişkin iç-tutarlılık sınaması yapılmış ve bu konuda ulaşılan bulgular verilerin analizi kısmında karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

3.3.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği

Arkün ve Aşkar (2010) tarafından, öğretmenlerin Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini belirlemeye dönük geliştirilen ölçek 28 madde içermektedir ve ölçek maddeleri 7’li Likert tipte derecelendirilmiştir. Yapı geçerliğini belirlemek için yapılan analizlerde ölçeğin, öğrenci merkezli, düşündürücü, işbirlikli, yaşamla ilgili, öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı ile farklı bakış açıları kazandıran olmak üzere altı faktör içerdiği görülmüştür.

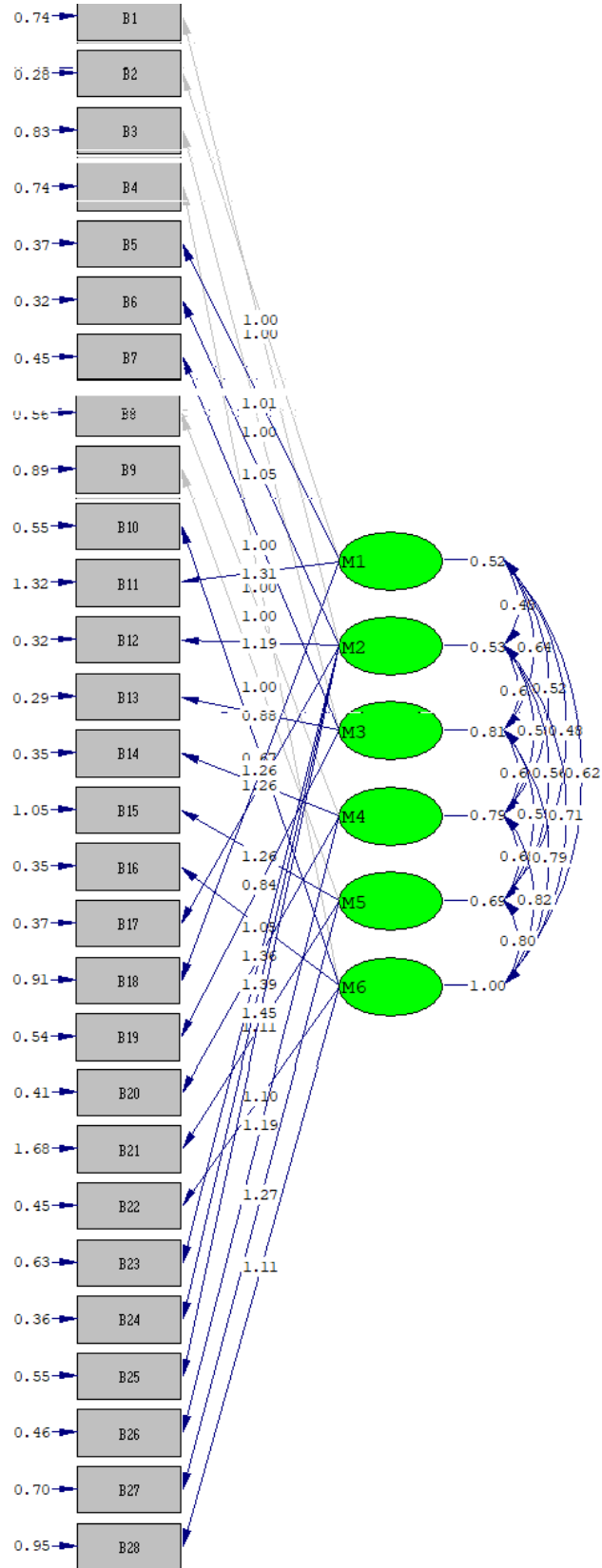
Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach’s Alpha değerleri; öğrenci merkezli boyutu için 0,762, düşündürücü boyutu için 0,876; işbirlikli boyutu için 0,754; yaşamla ilgili boyutu için 0,890; öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı boyutu için 0,809; farklı bakış açıları boyutu için 0,827 ve ölçek bütünü için 0,961 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin uygulanmasından elde edilen en düşük puan 28, en yüksek puan 198’dir. Ölçek yorumlanırken, elde edilen puanın yüksekliği oranında dersin yapılandırmacı

olduđunu söylemek mümkündür, benzer şekilde puanın dűşűklűđű de dersin daha az yapılandırmacı olduđunu belirtmektedir (Arkűn ve Aűkar, 2010).

Sűz konusu ۆlçek űniversite dűzeyindeki yűz yűze yapılandırmacı ۆđrenme ortamlarını deđerlendirmek űzere geliűtirilmiűtir. Ancak teknolojidaki ilerleme, İnternete eriűim sađlayan kiűi sayısındaki artıű gibi faktűrler çevrimiçii programlara ve kurslara talebi artırmaktadır ve yapılandırmacı ۆđrenme ortamlarını çevrimiçii olarak da oluűturmak mümkündür. Bu bađlamda daha sonra yapılabilecek çalıűmalarla yapılandırmacı ۆđrenme ortamını deđerlendirme ۆlçeiđinin űniversite dűzeyinde çevrimiçii ortamlara uyarlanması uygun gűzűkmektedir (Arkűn ve Aűkar, 2010).

Asıl uygulama ۆncesi Yapılandırmacı ۆđrenme ortamlarını deđerlendirme ۆlçeiđinin faktűr-madde yapısının incelenmesi amacıyla dođrulayıcı faktűr analizi yapılmıűtır. Ulaűılan bulgulara dayalı olarak Őekil 2'deki grafik oluűturulmuűtur:



Şekil 2. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Madde – Faktör Grafiği

Ölçeğin yapı geçerliliğinin testinde yapısal eşitlik modeline göre, Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ait diyagramı Şekil 2’de, uyum indeksleri Tablo 3.3’te verilmiştir. Oluşturulan modelin sunulan uyum indeksleri incelendiğinde: Ki-kare istatistiğinin serbestlik derecelerine oranı (χ^2/sd) 4,80; yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) 0,120; Tucker-Lewis indeksi (TLI) değeri 0,924 ve karşılaştırmalı uyum indeks (CFI) değeri ise 0,940 olarak bulunmuştur. Böylelikle, tüm modele ilişkin değerlerin iyiye yakın orta uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Uyum İndeksleri

Değişken	χ^2	sd	χ^2/sd	GFI	AGFI	CFI	TLI	RMSEA
Ölçüt			≤ 5	$\geq 0,85$	$\geq 0,80$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\leq 0,08$
Bilgi paylaşımı	1610	335	4,80	0,810	0,730	0,940	0,924	0,120

Doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin geçerliliği için yeterli düzeyde bulguya erişildiği kabul edilerek ölçeğin uygulanmasına karar verilmiştir. Nihai uygulama öncesi ölçeğin boyutlarına ilişkin iç-tutarlılık sınaması yapılmış ve bu konuda ulaşılan bulgular verilerin analizi kapsamında karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Örneklem grubuna veri toplama araçlarının uygulanmasından elde edilen veri düzenlenerek elektronik ortamda kayıt altına alınmış LISREL 8.7 programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve veriler SPSS 20 istatistiksel analiz paket programında çözümlenmiştir.

Son uygulama öncesi ölçeklerin iç tutarlık katsayıları hesaplanarak güvenilirlik sınaması yapılmıştır. Güvenirlik testi sonucunda alt ölçeklere ait Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 3.4):

Tablo 3.4. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ile Yapılandırmacı Öğrenme Ölçeği İç-tutarlık (Cronbach's Alpha) Hesaplamaları

Ölçek	Madde Sayısı	Mevcut Araştırma	Orijinal Form
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği	20	0.932	0.900
Yapılandırmacı Öğrenme Ölçeği	28	0.969	0.961

Tablo 3.4'teki bulgular incelendiğinde Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Değerlendirme ölçeklerinden elde edilecek verinin araştırmada ulaşılmak istenen özellikleri belirlemeye yönelik yapılacak analizler için güvenilir sonuçlar vereceğini göstermektedir.

Ölçeklere ilişkin standardize edilmiş puanların hesaplanmasının ardından katılımcıların ölçeklerden elde etmiş oldukları ortalamalar incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle katılımcıların yanıtlarından yola çıkarak, katılımcıların alt ölçeklerden elde etmiş oldukları puanların madde ve grup bazındaki normallik dağılımları incelenmiştir. Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov testleri yürütülmüştür. Bu konuda ulaşılan bulgular Tablo 3.5'te gösterilmiştir:

Tablo 3.5. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Değerlendirme Ölçeği Normallik Varsayımı Sınaması Bulguları

Ölçek	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	<i>Değer</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>	<i>Değer</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Mesleğe Bağlılık	.208	349	.000	.804	349	.000
Öğrencilere Adanma	.244	349	.000	.698	349	.000
Özverili Çalışma	.183	349	.000	.837	349	.000
Adanmışlık Ölçek Bütünü	.175	349	.000	.817	349	.000
Öğrenci Merkezli	.179	349	.000	.820	349	.000
Düşündüren	.168	349	.000	.850	349	.000
İşbirlikli	.176	349	.000	.851	349	.000
Yaşamla ilgili	.126	349	.000	.912	349	.000
Öğretim ve Değerlendirmenin bir aradalığı	.188	349	.000	.827	349	.000
Farklı Bakış Açıları	.163	349	.000	.860	349	.000
Yapılandırmacı Öğrenme Ölçek Bütünü	.145	349	.000	.876	349	.000

Tablo 3.5 incelendiğinde, Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Değerlendirme Ölçeğinin alt ölçeklerinde ve ölçek bütünlerinde, ölçek maddelerinin ve ilişkili faktörlerin normallik varsayımını sağlayamadıkları, diğer bir ifade ile normal dağılım göstermedikleri görülmektedir.

Yanı sıra normallik varsayımı, alt ölçekler ve maddelerin skewness ve kurtosis değerleri açısından da incelenmiştir. Skewness ve kurtosis değerlerinin +1 -1 aralığında olmasına dikkat edilir. Bu aralığın dışına taşan maddelerin normallik varsayımını sağlayamadıklarına karar verilir (Doğan ve Başokçu, 2010). Bu değerlerin kullanılan ölçeklerin çoğunluğunda istenen aralıkta olmadıkları gözlenmiştir. Yanı sıra, ölçeklere ilişkin ortalama, ortanca, mod, standart sapma, ranj, çeyrekler arası ranj, minimum ve

maksimum değerler, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve ulaşılan bulgular Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Adanmışlık Ölçeği ile Yapılandırmacı Öğrenme Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık İncelemesi

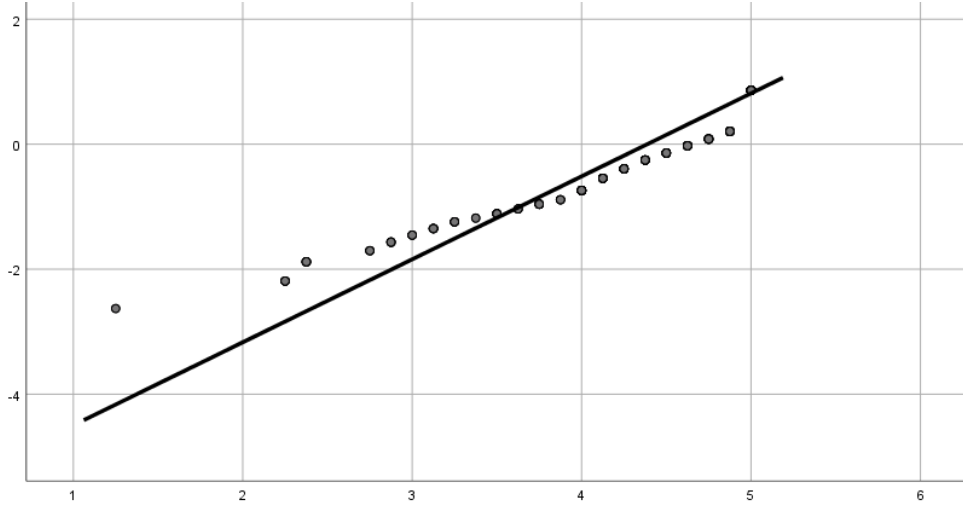
Ölçüm İşlemi	İstatistiksel İşlem	Değer	St. Hata	
Mesleğe Bağlılık	Ortalama		4.3875	
	95% İçgüven aralığı Ortalama	4.3082		
		4.4668		
	5% Kesilmiş Ortalama		4.4690	
	Medya		4.6250	
	Varyans		.567	
	Standart sapma		.75327	
	Minimum		1.25	
	Maksimum		5.00	
	Ranj		3.75	
	Çeyreklerarası Ranj		1.00	
	Çarpıklık		-1.428	.131
	Basıklık		1.794	.260
Öğrencilere Adanma	Ortalama		4.6178	
	95% İçgüven aralığı Ortalama	4.5598		
		4.6758		
	5% Kesilmiş Ortalama		4.6927	
	Medya		4.7500	
	Varyans		.303	
	Standart sapma		.55088	
	Minimum		1.00	
	Maksimum		5.00	
	Ranj		4.00	
	Çeyreklerarası Ranj		.50	
	Çarpıklık		-2.725	.131
	Basıklık		11.086	.260
Özverili Çalışma	Ortalama		4.3481	
	95% İçgüven aralığı Ortalama	4.2722		
		4.4241		
	5% Kesilmiş Ortalama		4.4218	
	Medya		4.5000	
	Varyans		.520	
	Standart sapma		.72134	
	Minimum		1.25	
	Maksimum		5.00	
	Ranj		3.75	
	Çeyreklerarası Ranj		1.00	
	Çarpıklık		-1.359	.131
	Basıklık		2.200	.260
Adanmışlık Ölçeği	Ortalama		4.4718	
	95% İçgüven aralığı Ortalama	4.4122		
		4.5313		
	5% Kesilmiş Ortalama		4.5356	
	Medya		4.6000	
Varyans		.320		

	Standart sapma		.56573	
	Minimum		1.15	
	Maksimum		5.00	
	Ranj		3.85	
	Çeyreklerarası Ranj		.70	
	Çarpıklık		-2.032	.131
	Basıklık		6.777	.260
Öğrenci Merkezli	Ortalama		4.9467	.03811
	95% İçgüven aralığı Ortalama	4.8717		
		5.0217		
	5% Kesilmiş Ortalama		5.0260	
	Medya		5.2000	
	Varyans		.507	
	Standart sapma		.71198	
	Minimum		1.00	
	Maksimum		5.60	
	Ranj		4.60	
	Çeyreklerarası Ranj		1.00	
	Çarpıklık		-1.855	.131
	Basıklık		5.484	.260
Düşündüren	Ortalama		6.1097	.04958
	95% İçgüven aralığı Ortalama	6.0122		
		6.2072		
	5% Kesilmiş Ortalama		6.1985	
	Medya		6.2857	
	Varyans		.858	
	Standart sapma		.92621	
	Minimum		1.14	
	Maksimum		7.00	
	Ranj		5.86	
	Çeyreklerarası Ranj		1.29	
	Çarpıklık		-1.576	.131
	Basıklık		4.272	.260
İşbirlikli	Ortalama		5.9921	.05785
	95% İçgüven aralığı Ortalama	5.8783		
		6.1059		
	5% Kesilmiş Ortalama		6.0870	
	Medya		6.2500	
	Varyans		1.168	
	Standart sapma		1.08068	
	Minimum		1.00	
	Maksimum		7.00	
	Ranj		6.00	
	Çeyreklerarası Ranj		1.75	
	Çarpıklık		-1.279	.131
	Basıklık		1.981	.260
Yaşamla ilgili	Ortalama		5.7271	.05869
	95% İçgüven aralığı Ortalama	5.6116		
		5.8425		
	5% Kesilmiş Ortalama		5.8076	
	Medya		6.0000	
	Varyans		1.202	
	Standart sapma		1.09638	
	Minimum		1.00	

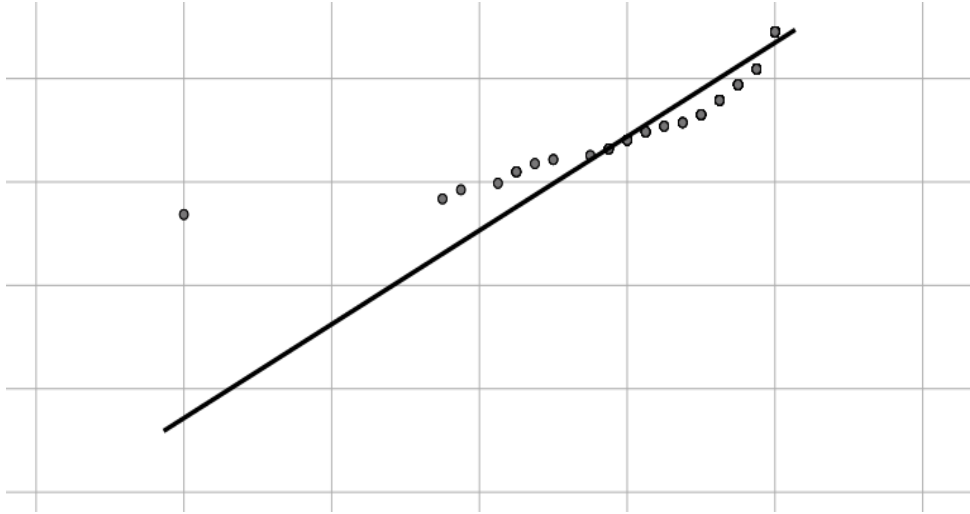
	Maksimum		7.00	
	Ranj		6.00	
	Çeyreklerarası Ranj		1.75	
	Çarpıklık		-.911	.131
	Basıklık		1.210	.260
Öğretim ve Değerlendirmenin bir aradalığı	Ortalama		6.0752	.05587
	95% İçgüven aralığı Ortalama	5.9653		
		6.1851		
	5% Kesilmiş Ortalama		6.1825	
	Medya		6.5000	
	Varyans		1.089	
	Standart sapma		1.04371	
	Minimum		1.00	
	Maksimum		7.00	
	Ranj		6.00	
	Çeyreklerarası Ranj		1.50	
	Çarpıklık		-1.567	.131
	Basıklık		3.216	.260
Farklı Bakış Açıları	Ortalama		6.0437	.05219
	95% İçgüven aralığı Ortalama	5.9411		
		6.1463		
	5% Kesilmiş Ortalama		6.1292	
	Medya		6.2500	
	Varyans		.950	
	Standart sapma		.97493	
	Minimum		1.00	
	Maksimum		7.00	
	Ranj		6.00	
	Çeyreklerarası Ranj		1.50	
	Çarpıklık		-1.362	.131
	Basıklık		3.166	.260
Yapılandırıcı Öğrenme Ölçek Bütünü	Ortalama		5.8162	.04724
	95% İçgüven aralığı Ortalama	5.7233		
		5.9091		
	5% Kesilmiş Ortalama		5.8899	
	Medya		5.9643	
	Varyans		.779	
	Standart sapma		.88249	
	Minimum		1.04	
	Maksimum		6.75	
	Ranj		5.71	
	Çeyreklerarası Ranj		1.30	
	Çarpıklık		-1.437	.131
	Basıklık		4.007	.260

Skewness ve kurtosis değerlerinin +1 -1 aralığında olmasına dikkat edilir. Bu aralığın dışına taşan maddelerin normallik varsayımını sağlayamadıklarına karar verilir (Doğan ve Başokçu, 2010). Bu değerlerin kullanılan ölçeklerin çoğunda istenen aralıkta oldukları gözlenmiştir. Buna dayalı olarak ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin ölçek bütünlerinde ve alt ölçeklerde normal olmayan dağılıma işaret ettiği gözlenmiştir. Devamında, nihai kararı vermeden önce, alt ölçeklere ait QQ plot grafikleri incelenmiştir.

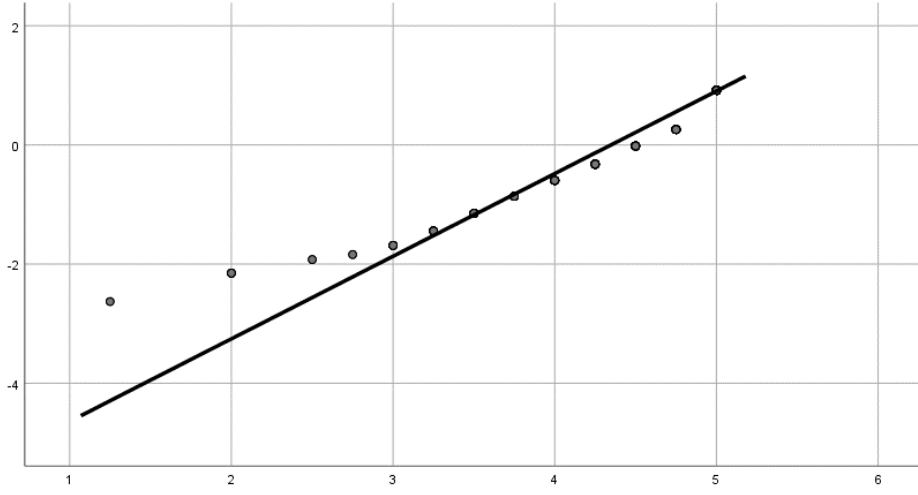
Bu konuda ulaşılan bulgulardan yararlanılarak Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4 ve Şekil 5 oluşturulmuştur.



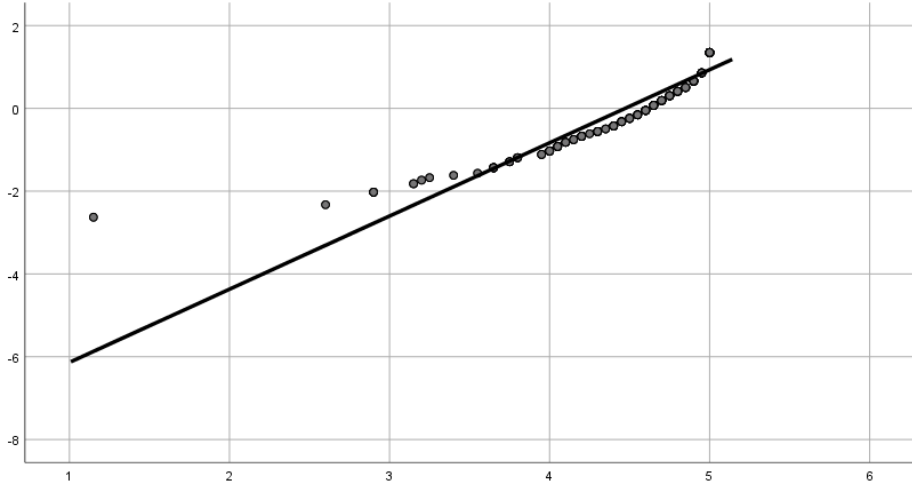
Şekil 3. Mesleğe Bağlılık QQ Plot Grafiği



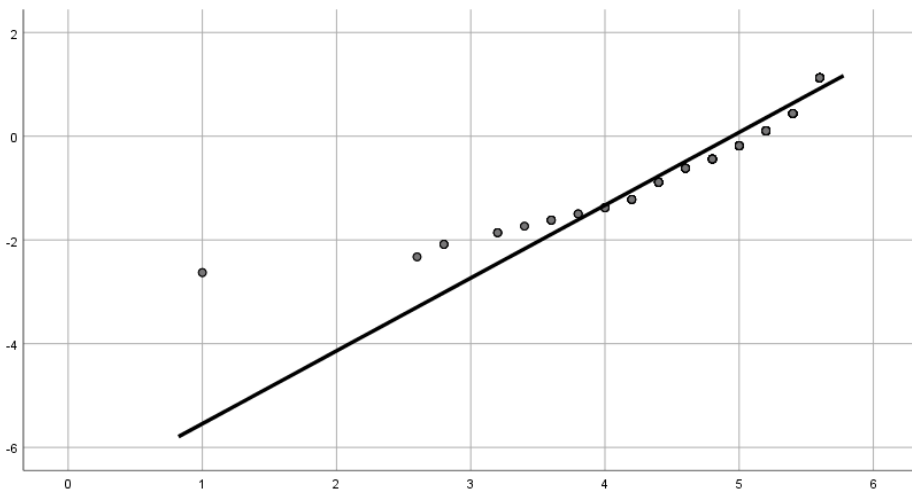
Şekil 4. Öğrencilere Adanma QQ Plot Grafiği



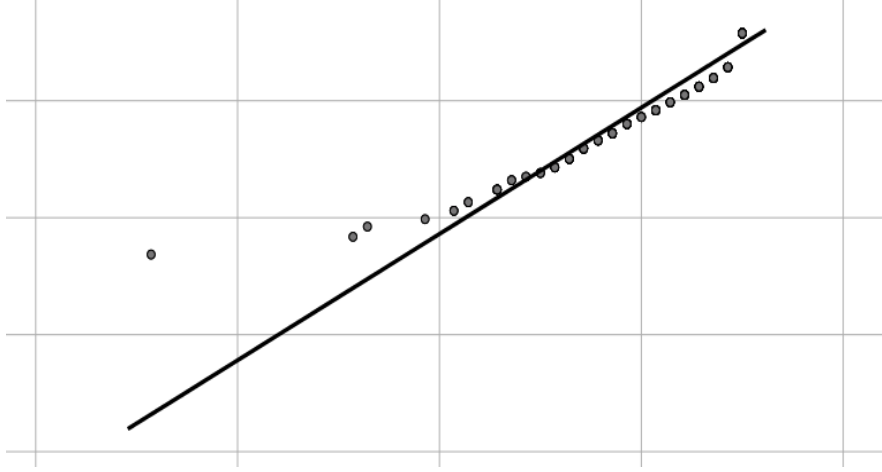
Şekil 5. Özverili Çalışma QQ Plot Grafiği



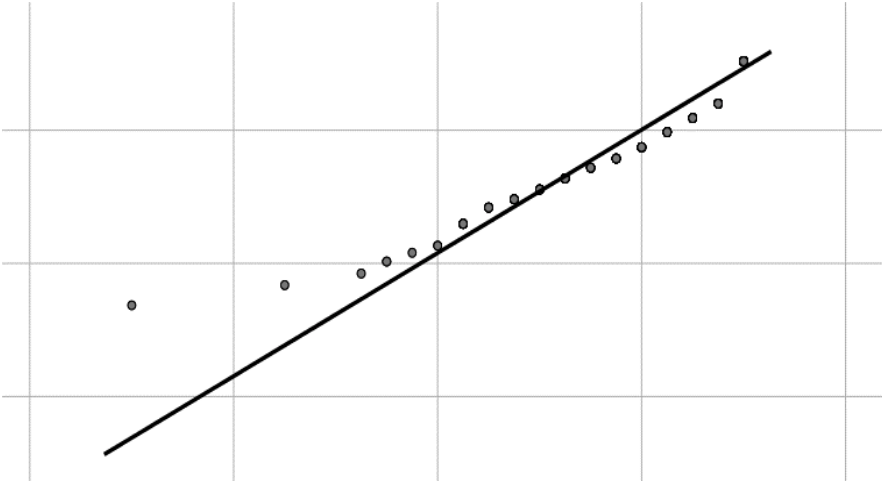
Şekil 6. Adanmışlık Ölçek Bütünü QQ Plot Grafiği



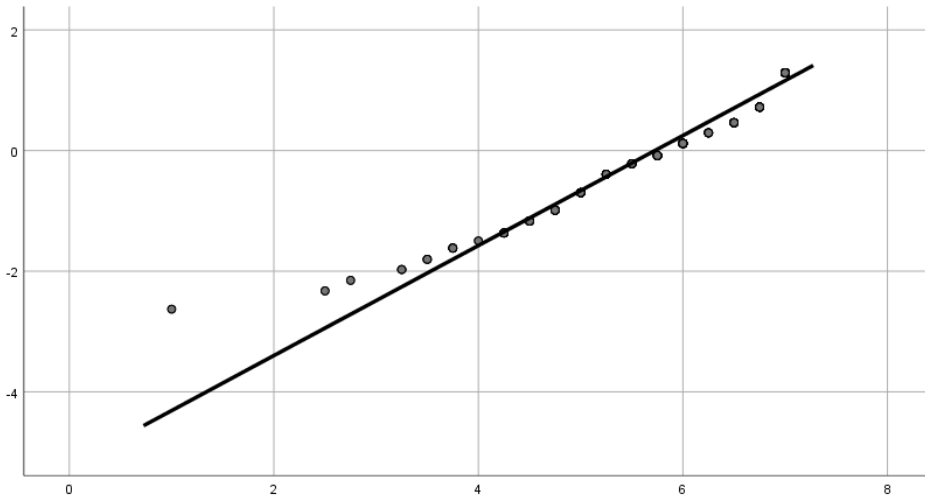
Şekil 7. Öğrenci Merkezli QQ Plot Grafiği



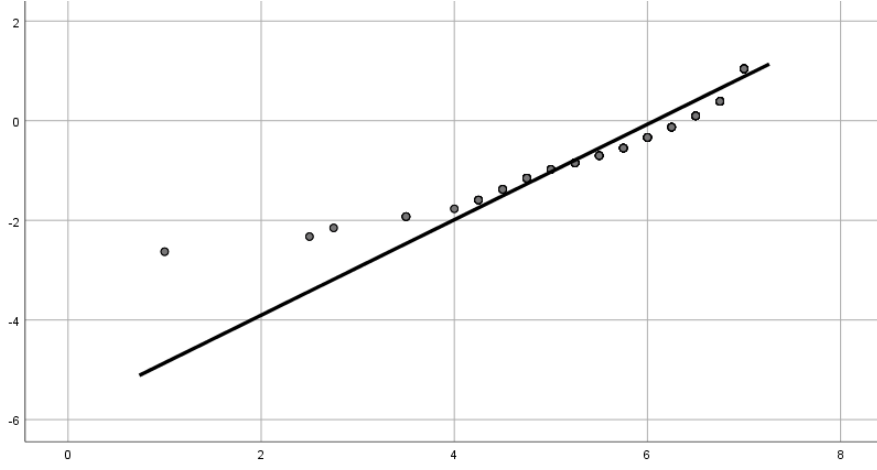
Şekil 8. Düşündürten QQ Plot Grafiği



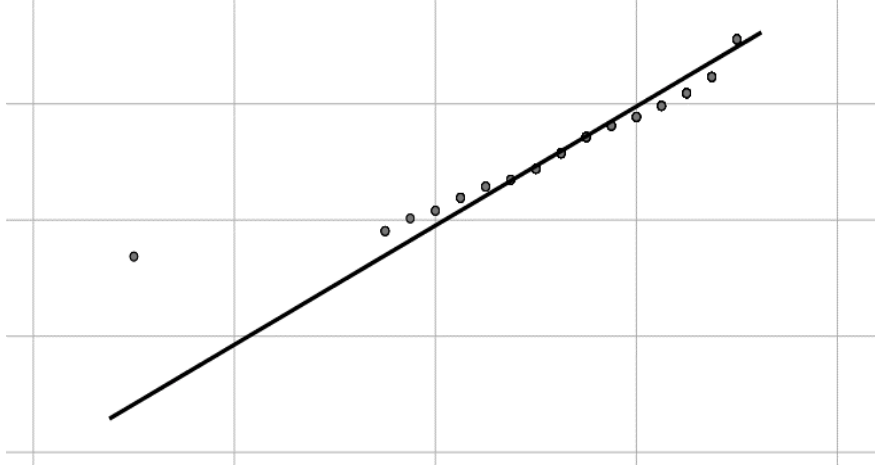
Şekil 9. İşbirlikli QQ Plot Grafiği



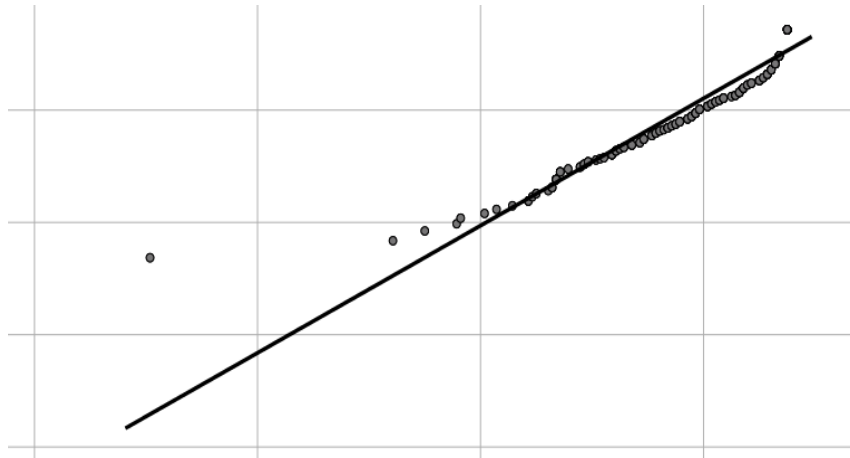
Şekil 10. Yaşamla İlgili QQ Plot Grafiği



Şekil 11. Öğretim ve Değerlendirmenin Bir Aradalığı QQ Plot Grafiği



Şekil 12. Farklı Bakış Açıları QQ Plot Grafiği



Şekil 13. Yapılandırmacı Öğrenme Ölçek Bütünü QQ Plot Grafiği

Elde edilen basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri incelendiğinde çalışmada kullanılan ölçeklerin maddelerinde ve alt ölçeklerinde beklenen değerlerin gözlenen değerleri karşılamadığı gözlenmiştir. Diğer taraftan plot analizleri incelendiğinde şekillerdeki dağılımın genel olarak regresyon çizgisinin altında ve üzerinde düzgün olmayan bir dizilim gösterdikleri gözlenmektedir. Tüm bu değerlendirmeler ışığında katılımcıların ölçekten elde ettikleri ortalamalarının genel olarak normal dağılım göstermediği söylenebilir. O nedenle ölçeklerle ilgili çözümlerinde parametrik olmayan testler yapılmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir (Huck, 2008).

Araştırma örneğinde yer alan katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde; birbirinden bağımsız iki grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılarak ortalamalar arasındaki farkın belirli bir anlamlılık düzeyinde (.05), istatistiksel olarak anlamlı, önemli olup olmadığını test etmeye dönük olarak çeşitli testler yapılmıştır.

Gruplar arası karşılaştırmalarda, ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi, ikiden çok gruplu karşılaştırmalarda Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Farklılık gözlenmesi durumunda farklılığın kaynağını belirlemek için pairwise comparison karşılaştırmaları yapılmıştır (Akbulut, 2010; Hancock, 2004).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde veri toplama araçlarının uygulanmasından elde edilen verilerin çözümlenmesine, çözümlenen verilerden ulaşılan bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Bulgular bölümü birinci ve ikinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular, üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular, dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular olmak üzere dört alt bölümden oluşmaktadır.

4.1. Birinci ve İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusu: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik adanmışlık düzeyleri nedir?

İkinci araştırma sorusu: Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma eğilimleri ne düzeydedir?

Araştırmada yanıtı aranan ilk soru, katılımcı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin belirlenmesine dönüktür. Bu konuda öncelikle katılımcıların Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin ölçek bütünü ve alt ölçeklerinden elde ettikleri ortalamalar hesaplanmıştır. Bu amaçla katılımcıların ölçek bütün ile alt ölçeklerden elde ettikleri ortalamalar standardize edilerek Tablo 4.1’de verilmiştir:

Tablo 4.1. Adanmışlık Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar

Ölçek	Min.	Max.	\bar{X}	S.Min.	S.Max.	Std. \bar{X}	ss	Sh.
Mesleğe Bağlılık	10.00	40.00	35.12	1.25	5.00	4.39	0.75	0.04
Öğrencilere Adanma	8.00	40.00	36.96	1.00	5.00	4.62	0.55	0.03
Özverili Çalışma	5.00	20.00	17.40	1.25	5.00	4.35	0.72	0.04
Ölçek Bütünü	23.00	100.00	89.48	1.15	5.00	4.47	0.57	0.03

Tablo 4.1 incelendiğinde Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen standardize ortalamaların tümünde orta noktanın (\bar{X} : 2.50) üzerinde çıktığı görülmektedir. Genel ortalamalar incelendiğinde, katılımcı öğretmenler $\bar{X}_{\text{mesleğe bağlılık}} = 4.39$; $\bar{X}_{\text{öğrencilere adanma}} = 4.62$; $\bar{X}_{\text{özveri çalışması}} = 4.35$ ve $\bar{X}_{\text{ölçek bütünü}} = 4.47$ ortalamalar elde etmişlerdir. Bulgulara göre, katılımcı öğretmenler öğretmenlik mesleğine adanmışlık konusunda ortanın üzerinde ve yüksek düzeylerde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara dayalı olarak, katılımcıların öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumlarının hayli yüksek olduğunu, öğretmen adaylarının öğretmenliğe yüksek motivasyonla hazır buldukları söylenebilir.

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru, katılımcı öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamını değerlendirme konusunda görüşlerinin belirlenmesine dönüktür. Bu konuda öncelikle katılımcıların Yapılandırmacı öğrenme ortamı değerlendirme ölçeğinin ölçek bütünü ve alt ölçeklerinden elde ettikleri ortalamalar hesaplanmıştır. Bu amaçla katılımcıların ölçek bütünü ile alt ölçeklerden elde ettikleri ortalamalar standardize edilerek Tablo 4.2’de verilmiştir:

Tablo 4.2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar

Ölçek	Min.	Max.	\bar{X}	S.Min.	S.Max.	Std. \bar{X}	ss	Sh.
Öğrenci Merkezli	4.00	22.40	19.80	1.00	5.60	4.95	0.71	0.04
Düşündürücü	7.98	49.00	42.77	1.14	7.00	6.11	0.93	0.05
İşbirlikli	4.00	28.00	23.97	1.00	7.00	5.99	1.08	0.06
Yaşamla ilgili	4.00	28.00	22.92	1.00	7.00	5.73	1.10	0.06
Öğretim ve Değerlendirmenin Bir Aradalığı	4.00	28.00	24.32	1.00	7.00	6.08	1.04	0.06
Farklı Bakış Açılımları	5.00	35.00	30.20	1.00	7.00	6.04	0.97	0.05
Ölçek Bütünü	29.12	189.00	163.98	1.04	6.75	5.86	0.88	0.05

Tablo 4.2 incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme ortamları değerlendirme ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen standardize ortalamaların tümünde orta noktanın (\bar{X} : 3.50) üzerinde çıktığı görülmektedir. Genel ortalamalar incelendiğinde, katılımcı öğretmenler \bar{X} öğrencimerkezli = 4.95; \bar{X} düşündürücü = 6.11; \bar{X} işbirlikli = 5.99; \bar{X} yaşamlailgili = 5.73; \bar{X} öğretimvedeğerlendirmeninbiraradalığı = 6.08; \bar{X} farklıbakışaçıları = 6.04 ve \bar{X} ölçekbütünü = 5.86 ortalamalar elde etmişlerdir. Bulgulara göre, katılımcı öğretmen adayları yapılandırmacı öğretim yapma eğilimleri konusunda ortanın üzerinde ve yüksek düzeylerde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara dayalı olarak, katılımcıların öğretmenlik mesleğine başladıklarında yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturmaya, derslerini yapılandırmacılığın özelliklerine göre işleyeceklerine yönelik güçlü eğilimler gösterecekleri izlenimi edinilmiştir.

4.2. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma eğilimleri arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

Araştırmada yanıtı aranan üçüncü soru, katılımcı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma eğilimleri arasındaki ilişkinin düzeyinin belirlenmesine dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla Spearman korelasyon analizi yapılarak, öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği alt ölçekleri ve ölçek bütünü ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin alt ölçekleri ve ölçek bütünü arasındaki ilişki düzeyleri incelenmiştir. Bu konuda ulaşılan bulgular Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Adanmışlık Ölçeğinin Alt Ölçekleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiler

Ölçek		Mesleğe Bağlılık	Öğrencilere Adanma	Özverili Çalışma	Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçek Bütünü	Öğrenci Merkezli	Düşündürücü	İşbirlikli	Yaşamla ilgili	Öğretim ve Değerlendirmenin bir aradalığı	Farklı Bakış Açılıarı
Mesleğe Bağlılık	r	1									
	p	.									
Öğrencilere Adanma	r	.458**	1								
	p	0.000	.								
Özverili Çalışma	r	.454**	.651**	1							
	p	0.000	0.000	.							
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçek Bütünü	r	.852**	.764**	.777**	1						
	p	0.000	0.000	0.000	.						
Öğrenci Merkezli	r	.524**	.587**	.564**	.662**	1					
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	.					
Düşündürücü	r	.524**	.598**	.616**	.688**	.833**	1				
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.				
İşbirlikli	r	.529**	.538**	.569**	.672**	.810**	.910**	1			
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.			
Yaşamla ilgili	r	.449**	.448**	.513**	.577**	.695**	.842**	.793**	1		
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.		
Öğretim ve Değerlendirmenin bir aradalığı	r	.496**	.533**	.562**	.629**	.814**	.881**	.831**	.820**	1	
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.	
Farklı Bakış Açılıarı	r	.434**	.574**	.602**	.613**	.803**	.859**	.798**	.796**	.829**	1
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçek Bütünü	r	.535**	.595**	.617**	.695**	.885**	.962**	.921**	.900**	.929**	.917**
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Tablo 4.3 incelendiğinde, Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçek bütünü ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçek bütünü arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.695$, $p = 0.000$). Bu bulguya dayalı olarak, öğretmenlik mesleğine yüksek düzeyde adanmışlık içerisinde olan öğretmen adaylarının, yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma eğilimlerinin de yüksek düzeyde olduğu, diğer bir ifadeyle, katılımcı öğretmen adayları mesleklerine ne kadar adanmışlık hissedelerse görev yaptıklarında yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma isteklerinin de o derece yüksek olacağı söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki ilişkiler $r=0.458$ ile $r=0.852$ arasındadır. Bu bulgu öğretmen adaylarının mesleğe bağlılık, öğrencilere adanma ve özverili çalışma konularında birbiriyle uyumlu özellikler sergileyeceklerini düşündürmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin alt ölçekleri arasında $r=0.793$ ile $r=0.962$ arasında yüksek düzeyli ilişkiler gözlenmiştir. Bu bulguya dayalı olarak öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken öğrenci merkezli, düşündürücü, işbirlikli, yaşamla ilgili konulara odaklanma, öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığını sağlama ve farklı bakış açılarını ortaya çıkarma ve uygulama gibi özellikleri birbirleri ile uyum içinde olduğu söylenebilir.

4.3. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Dördüncü araştırma sorusu: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik adanmış düzeyleri cinsiyetlerine, bölümlerine, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine, seçmek istedikleri başka mesleğe göre farklılaşmakta mıdır?

Dördüncü araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla öncelikle katılımcı öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri ortalamalar cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri öğretmenlik bölümlerine, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ve seçmek istedikleri başka mesleğe göre hesaplanmıştır.

Devamında gruplar arası karşılaştırmalar için, ikili grup karşılaştırmalarında Mann Whitney U testleri, ikiden çok grup karşılaştırmalarında ise Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. İkiden çoklu grupta karşılaştırmalarda çıkan farkın kaynağını belirlemek amacıyla ikili karşılaştırma analizleri yapılmıştır.

4.3.1. Cinsiyet

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların cinsiyetlerine göre Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri ortalamalar incelenmiştir. [4 (1) adanmışlık x 2 cinsiyet] yapılan istatistiksel çözümleme sonucuna göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmiştir. Gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir:

Tablo 4.4. Cinsiyetlerine Göre Katılımcıların Adanmışlık Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	P
Mesleğe Bağlılık	Kadın	290	178.52	51770	7535	-1.489	0.137
	Erkek	59	157.71	9305			
	Total	349					
Öğrencilere Adanma	Kadın	290	181.23	52557	6748	-2.63	0.009**
	Erkek	59	144.37	8518			
	Total	349					
Özverili Çalışma	Kadın	290	181.05	52504	6801	-2.55	0.011**
	Erkek	59	145.27	8571			
	Total	349					
Adanmışlık Ölçeği	Kadın	290	178.71	51826	7479	-1.528	0.126
	Erkek	59	156.76	9249			
	Total	349					

*p<.05,

** p<.01

Tablo 4.4 incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin öğrencilere adanma ($U: 6748, z=-2.63, p = 0.008$) ve özverili çalışma ($U: 6801, z=-2.55, p = 0.011$) alt ölçeklerinde erkek öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve farkın kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, kadın öğretmen adaylarının kendini öğretmenlere adama ve özverili çalışma konusunda erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla motivasyona sahip oldukları söylenebilir.

4.3.2. Bölüm

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların öğrenim gördükleri bölüme göre Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri ortalamalar incelenmiştir. [4 (1) adanmışlık x 7 bölüm] yapılan istatistiksel çözümlene sonucuna göre farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmiştir. Gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir:

Tablo 4.5. Öğretmenlik Alanına Göre Katılımcıların Adanmışlık Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar

Ölçek	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	df	P
Mesleğe Bağlılık	Fen Bilgisi Öğretmenliği	42	157.62	62.216	6	0.000**
	İngiliz Dili Öğretmenliği	40	196.25			
	Matematik Öğretmenliği	58	104.71			
	Okulöncesi Öğretmenliği	38	237.22			
	Sınıf Öğretmenliği	81	159.79			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	224.21			
	Türkçe Öğretmenliği	49	191.47			
	Total	349				
Öğrencilere Adanma	Fen Bilgisi Öğretmenliği	42	189.36	12.542	6	0.051
	İngiliz Dili Öğretmenliği	40	165.29			
	Matematik Öğretmenliği	58	155.77			
	Okulöncesi Öğretmenliği	38	216.26			
	Sınıf Öğretmenliği	81	164.62			

	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	190.15			
	Türkçe Öğretmenliği	49	165.88			
	Total	349				
Özverili Çalışma	Fen Bilgisi Öğretmenliği	42	173.79	25.647	6	0.000**
	İngiliz Dili Öğretmenliği	40	193.94			
	Matematik Öğretmenliği	58	143.33			
	Okulöncesi Öğretmenliği	38	210.79			
	Sınıf Öğretmenliği	81	148.54			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	215.87			
	Türkçe Öğretmenliği	49	179.86			
	Total	349				
Adanmışlık Ölçeği	Fen Bilgisi Öğretmenliği	42	170.46	50.841	6	0.000**
	İngiliz Dili Öğretmenliği	40	186.93			
	Matematik Öğretmenliği	58	112.38			
	Okulöncesi Öğretmenliği	38	241.05			
	Sınıf Öğretmenliği	81	158.8			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	222.41			
	Türkçe Öğretmenliği	49	179.15			
	Total	349				

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin ölçek bütününde ($H: 50.841$, $sd=6$, $p = 0.000$) öğrenim gördükleri alana göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Benzer şekilde, mesleğe bağlılık alt ölçeğinde ($H: 62.216$, $sd=6$, $p = 0.000$) ve özverili çalışma alt ölçeğinde ($H: 25.647$, $sd=6$, $p = 0.000$) de standardize edilmiş ortalamalarının öğrenim gördükleri öğretmenlik alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

Gözlenen farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını incelemek amacıyla ikili karşılaştırma analizi yapılmıştır.

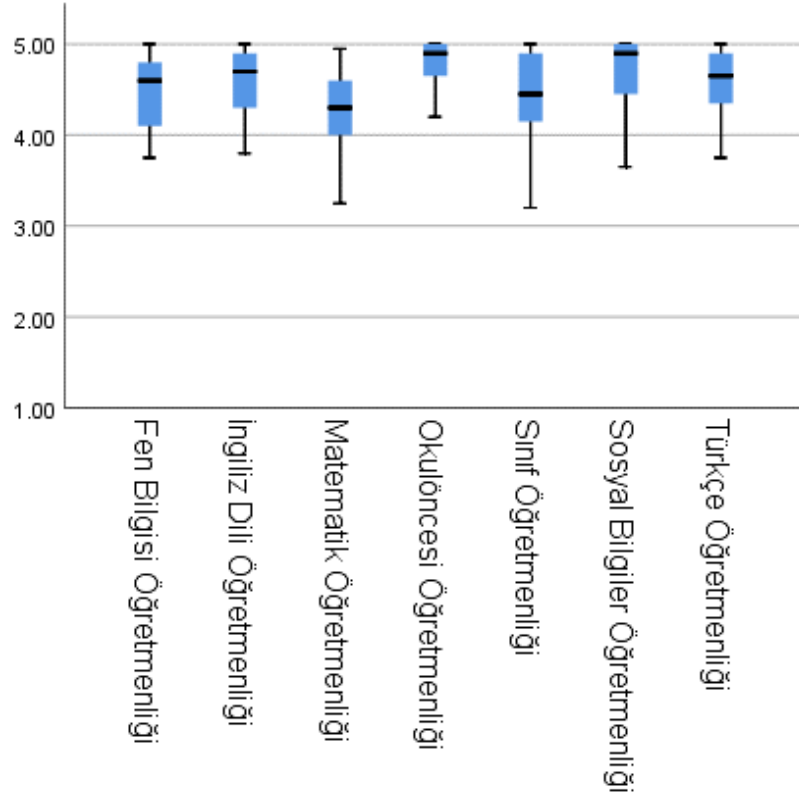
Ölçek bütününde farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin bölümlerine göre farklılaşması konusunda, farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla pairwise comparison incelemesi yapılmıştır. Bu konuda elde edilen bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir:

Tablo 4.6. Bölümlerine Göre Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması

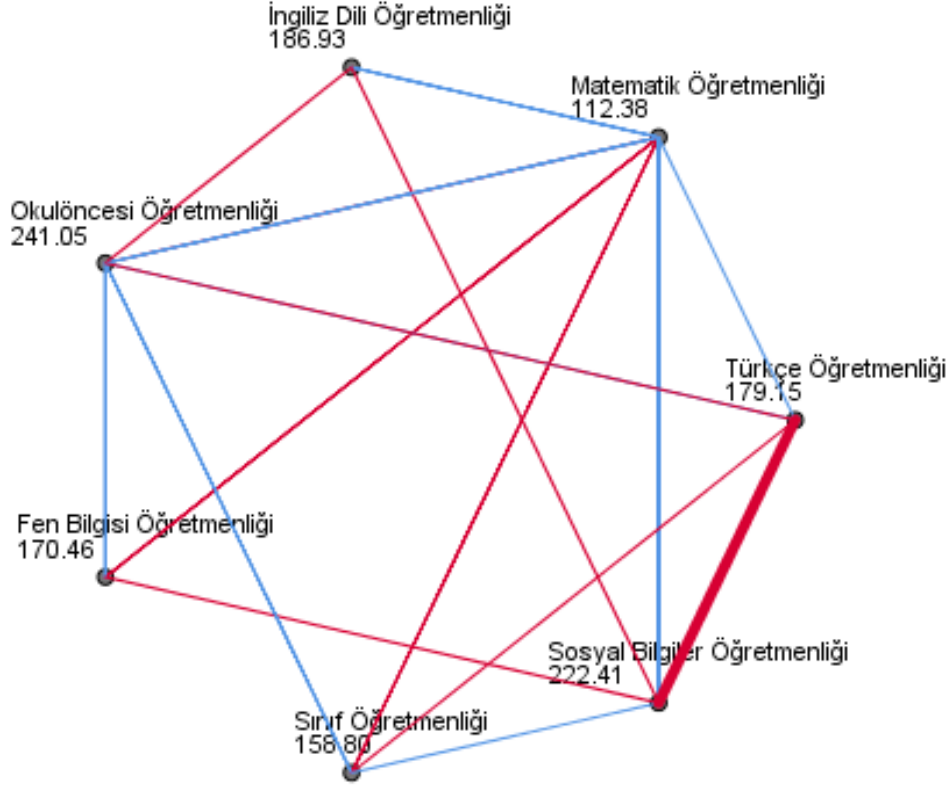
Grup 1 – Grup 2	Test Değeri	Std. Hata	Standardize Değer	P
Matematik Öğretmenliği-Sınıf Öğretmenliği	-46.423	17.296	-2.684	0.153
Matematik Öğretmenliği-Fen Bilgisi Öğretmenliği	58.085	20.373	2.851	0.092
Matematik Öğretmenliği-Türkçe Öğretmenliği	-66.774	19.511	-3.422	0.013
Matematik Öğretmenliği-İngiliz Dili Öğretmenliği	74.546	20.666	3.607	0.007
Matematik Öğretmenliği-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-110.035	20.517	-5.363	0.000
Matematik Öğretmenliği-Okulöncesi Öğretmenliği	-128.673	20.986	-6.131	0.000
Sınıf Öğretmenliği-Fen Bilgisi Öğretmenliği	11.662	19.12	0.61	1.000
Sınıf Öğretmenliği-Türkçe Öğretmenliği	-20.351	18.198	-1.118	1.000
Sınıf Öğretmenliği-İngiliz Dili Öğretmenliği	28.123	19.432	1.447	1.000
Sınıf Öğretmenliği-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-63.612	19.273	-3.301	0.020
Sınıf Öğretmenliği-Okulöncesi Öğretmenliği	82.25	19.771	4.16	0.001
Fen Bilgisi Öğretmenliği-Türkçe Öğretmenliği	-8.689	21.144	-0.411	1.000
Fen Bilgisi Öğretmenliği-İngiliz Dili Öğretmenliği	-16.461	22.215	-0.741	1.000
Fen Bilgisi Öğretmenliği-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-51.95	22.076	-2.353	0.391
Fen Bilgisi Öğretmenliği-Okulöncesi Öğretmenliği	-70.588	22.513	-3.136	0.036
Türkçe Öğretmenliği-İngiliz Dili Öğretmenliği	7.772	21.427	0.363	1.000
Türkçe Öğretmenliği-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	43.262	21.283	2.033	0.884
Türkçe Öğretmenliği-Okulöncesi Öğretmenliği	61.9	21.735	2.848	0.092
İngiliz Dili Öğretmenliği-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-35.49	22.347	-1.588	1.000
İngiliz Dili Öğretmenliği-Okulöncesi Öğretmenliği	-54.128	22.778	-2.376	0.367
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği-Okulöncesi Öğretmenliği	18.638	22.643	0.823	1.000

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğretmenliğe adanmışlık konusunda gruplar arasında gözlenen farklılığın, matematik, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmen adayları ile Türkçe, İngiliz dili, okulöncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmen adayların ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir. Gözlenen farklılıklar okulöncesi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümleri mezunları lehinedir. Buna dayalı olarak, öğretmenlik

mesleğine adanmışlık konusunda Türkçe, İngiliz dili, okulöncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinden mezun olan aday öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin, matematik, sınıf ve fen bilgisi alanlarından mezun olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu konuda elde edilen bulgulardan yararlanılarak Şekil 14 ve Şekil 15'teki grafikler oluşturulmuştur.



Şekil 14. Bölüme Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusundaki Farklılığın Kaynağı



Şekil 15. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusunda Bölümler Arasındaki İlişkiler

4.3.3. Öğretmenlik mesleğini seçme nedeni

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri ortalamalar incelenmiştir. (4 (1) adanmışlık x 5 mesleği tercih nedeni) yapılan istatistiksel çözümleme sonucuna göre farklı nedenlerle bölümlerini tercih eden öğretmen adaylarının ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmiştir. Gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir:

Tablo 4.7. Katılımcıların Bölümü Tercih Etme Nedenlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar

Ölçek	Öğretmenlik Nedeni	N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	df	P
Mesleğe Bağlılık	Ailenin yönlendirmesi	8	169.38	123.262	4	0.000**
	İdealim, hayalim	221	218.38			
	Mesleğin saygınlığı, avantajları	22	109.59			
	Tercih puanının buraya yetmesi	85	92.65			
	Yanlış tercih	13	90.12			
	Total	349				
Öğrencilere Adanma	Ailenin yönlendirmesi	8	110.69	22.438	4	0.000*
	İdealim, hayalim	221	190.28			
	Mesleğin saygınlığı, avantajları	22	124.55			
	Tercih puanının buraya yetmesi	85	148.82			
	Yanlış tercih	13	211.35			
	Total	349				
Özverili Çalışma	Ailenin yönlendirmesi	8	178.5	27.519	4	0.000**
	İdealim, hayalim	221	188.56			
	Mesleğin saygınlığı, avantajları	22	90.05			
	Tercih puanının buraya yetmesi	85	154.16			
	Yanlış tercih	13	222.42			
	Total	349				
Adanmışlık Ölçeği	Ailenin yönlendirmesi	8	162.44	78.561	4	0.000**
	İdealim, hayalim	221	210.41			
	Mesleğin saygınlığı, avantajları	22	99.59			
	Tercih puanının buraya yetmesi	85	108.21			
	Yanlış tercih	13	145.04			
	Total	349				

** $p < .01$

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin ölçek bütününde (H: 78.561, $sd=4$, $p = 0.000$) bölümü tercih etme nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleğe bağlılık alt ölçeğinde (H: 123.262, $sd=4$, $p = 0.000$); öğrencilere adanma alt ölçeğinde (H: 22.438, $sd=4$, $p = 0.000$) ve özverili çalışma alt ölçeğinde (H: 27.519, $sd=4$,

$p = 0.000$) de standardize edilmiş ortalamalarının bölümü tercih etme nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

Gözlenen farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını incelemek amacıyla ikili karşılaştırmalar analizleri yapılmıştır.

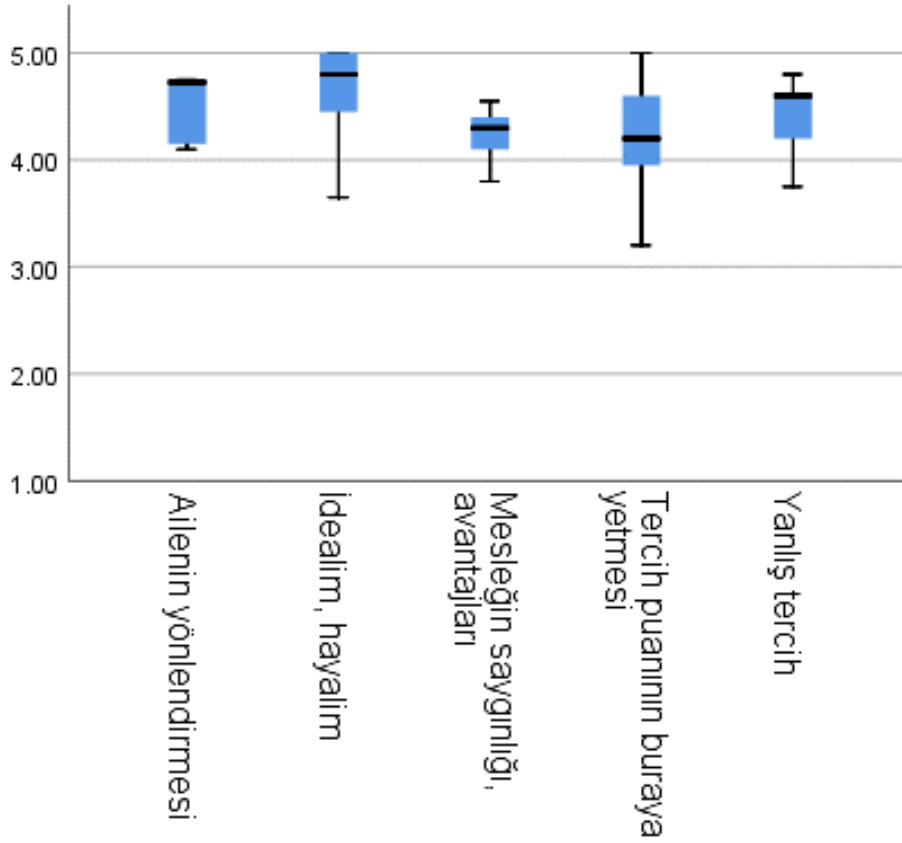
Ölçek bütününde bölümlerini tercih etme nedenleri farklı olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin tercih türüne göre farklılaşması konusunda, farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili karşılaştırma incelemesi yapılmıştır. Bu konuda elde edilen bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir:

Tablo 4.8. Mesleği Tercih Nedenlerine Göre Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması

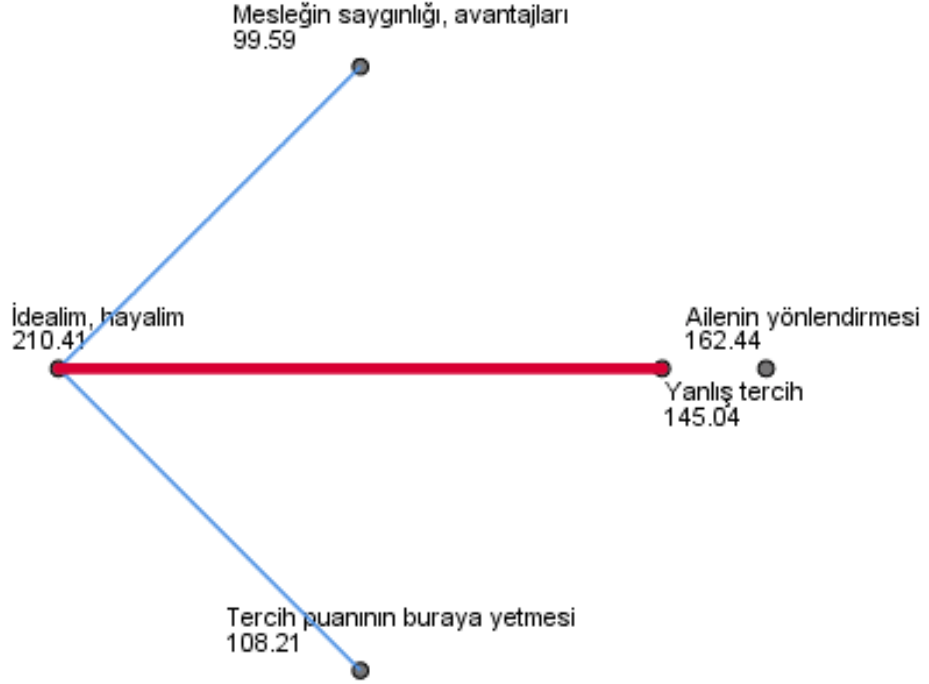
Grup 1 – Grup 2	Test Değeri	Std. Hata	Standardize Değer	P
Mesleğin saygınlığı, avantajları-Tercih puanının buraya yetmesi	-8.621	24.053	-.358	1.000
Mesleğin saygınlığı, avantajları-Yanlış tercih	-45.448	35.176	-1.292	1.000
Mesleğin saygınlığı, avantajları-Ailenin yönlendirmesi	62.847	41.515	1.514	1.000
Mesleğin saygınlığı, avantajları-İdealim, hayalim	110.821	22.480	4.930	.000
Tercih puanının buraya yetmesi-Yanlış tercih	-36.827	29.945	-1.230	1.000
Tercih puanının buraya yetmesi-Ailenin yönlendirmesi	54.226	37.186	1.458	1.000
Tercih puanının buraya yetmesi-İdealim, hayalim	102.200	12.834	7.963	.000
Yanlış tercih-Ailenin yönlendirmesi	17.399	45.184	.385	1.000
Yanlış tercih-İdealim, hayalim	65.373	28.697	2.278	.227
Ailenin yönlendirmesi-İdealim, hayalim	-47.974	36.189	-1.326	1.000

Tablo 4.8 incelendiğinde, öğretmenliğe adanmışlık konusunda gruplar arasında gözlenen farklılığın, mesleğin saygınlığı, avantajları ve tercih puanının buraya yetmesi nedenini gösteren öğretmen adaylarının ortalamaları ile idealim, hayalim tercihlerini yapan öğretmen adaylarının ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı, idealim, hayalim nedenini işaretleyen öğrencilerin lehine olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlik mesleğini ideali, hayali olduğu için tercih eden aday öğretmenlerin ortalamalarının sayılan iki gruba göre daha yüksek olması dikkat çekicidir. Bu bulgulara dayalı olarak, bu mesleği ideali ya da hayali olarak görenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin, okuduğu bölümde mesleğin saygın olması, çeşitli avantajlar içeriyor olması ve sınav puanının bu bölümde okumaya yetmesi gibi nedenleri işaretleyen aday öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu konuda elde edilen verilerden yararlanılarak Şekil 16 ve Şekil 17’deki grafikler oluşturulmuştur.



Şekil 16. Bölümü Tercih Nedenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusundaki Farklılığın Kaynağı



Şekil 17. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusunda Bölüm Tercihleri Arasındaki İlişkiler

4.3.4. Diğer meslek düşüncesi

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri tekrar sınava girseydi tercih etmeyi düşündüğü bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların tekrar üniversite sınavına girselerdi tercih etmeyi düşündükleri bölümlere göre Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri ortalamalar incelenmiştir. [4 (1) adanmışlık x 4 diğer meslek düşüncesi] yapılan istatistiksel çözümleme sonucuna göre tekrar sınava girdiğinde tercih edecekleri alanlara göre öğretmen adaylarının ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmiştir. Gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.9'da verilmiştir:

Tablo 4.9. Bu Bölüm Olmasaydı Başka Hangi Alanda Öğrenim Görmek İstediklerine Göre Katılımcıların Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar

Ölçek	Meslek Tercihi	N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	df	P
Mesleğe Bağlılık	Hukuk Alanında	23	108.02	152.149	3	0.000
	Mühendislik, Mimarlık	32	52.77			
	Eğitim Alanında	222	222.77			
	Sağlık Alanında	72	103.42			
	Total	349				
Öğrencilere Adanma	Hukuk Alanında	23	185.46	7.91	3	0.048
	Mühendislik, Mimarlık	32	133.47			
	Eğitim Alanında	222	182.69			
	Sağlık Alanında	72	166.4			
	Total	349				
Özverili Çalışma	Hukuk Alanında	23	177.28	13.437	3	0.004
	Mühendislik, Mimarlık	32	117.58			
	Eğitim Alanında	222	184.89			
	Sağlık Alanında	72	169.28			
	Total	349				
Adanmışlık Ölçeği	Hukuk Alanında	23	133.5	74.258	3	0.000
	Mühendislik, Mimarlık	32	78.73			
	Eğitim Alanında	222	208.63			
	Sağlık Alanında	72	127.34			
	Total	349				

**** p<.01**

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin ölçek bütününde (H: 74.258, sd=3, $p = 0.000$) tekrar sınava girseler öğrenim görmek istedikleri alanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleğe bağlılık alt ölçeğinde (H: 152.149, sd=3, $p = 0.000$); öğrencilere adanma alt ölçeğinde (H: 7.910, sd=3, $p = 0.048$) ve özverili çalışma alt ölçeğinde (H: 13.437, sd=3, $p = 0.004$) de standardize edilmiş ortalamalarının yeniden sınava

girseler öğrenim görmek istedikleri alana göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

Gözlenen farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını incelemek amacıyla pairwise comparison analizleri yapılmıştır.

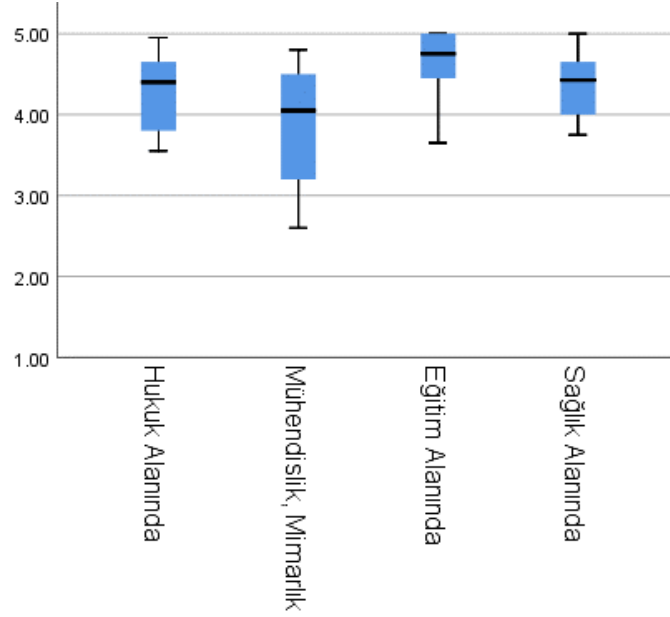
Ölçek bütününde tekrar sınava girince tercih edecekleri alanlar farklı olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin tercih türüne göre farklılaşması konusunda, farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla pairwise comparison incelemesi yapılmıştır. Bu konuda elde edilen bulgular Tablo 4.10'da verilmiştir:

Tablo 4.10. Yeniden Sınava Girdiklerinde Tercih Etmeyi Düşündükleri Alanlara Göre Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup 1 – Grup 2	Test Değeri	Std. Hata	Standardize Değer	P
Mühendislik, Mimarlık-Sağlık Alanında	-48.606	21.363	-2.275	.137
Mühendislik, Mimarlık-Hukuk Alanında	54.766	27.488	1.992	.278
Mühendislik, Mimarlık-Eğitim Alanında	-129.899	19.013	-6.832	.000
Sağlık Alanında-Hukuk Alanında	6.160	24.084	.256	1.000
Sağlık Alanında-Eğitim Alanında	81.293	13.637	5.961	.000
Hukuk Alanında-Eğitim Alanında	-75.133	22.026	-3.411	.004

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğretmenliğe adanmışlık konusunda gruplar arasında gözlenen farklılığın, tekrar sınava girse eğitim alanında öğrenim görmek isteyen katılımcılar ile mühendislik, mimarlık, sağlık ve hukuk alanlarını tercih edecek katılımcıların ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı ve farkın eğitim alanındaki katılımcılar lehine olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara dayalı olarak, yeniden sınava girdiklerinde yine eğitim alanında öğrenim görmeyi isteyen öğretmen adaylarının, öğretmenliğe adanmışlık düzeylerinin, eğitimden başka alanlara yönelmeyi düşünenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu konuda elde edilen bulgulardan yararlanılarak Şekil 19 ve Şekil 19'daki grafikler oluşturulmuştur.



Şekil 18. Tekrar Sınava Girseler Tercih Edecekleri Alanlara Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusundaki Farklılığın Kaynağı



Şekil 19. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Konusunda Tekrar Sınava Girince Yönelecekleri Alanlar Arasındaki İlişkiler

4.4. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Beşinci araştırma sorusu: Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine, bölümlerine, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine, seçmek istedikleri başka mesleğe göre farklılaşmakta mıdır?

Beşinci araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla öncelikle katılımcı öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri ortalamalar cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri öğretmenlik bölümlerine, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ve seçmek istedikleri başka mesleğe göre hesaplanmıştır.

Devamında gruplar arası karşılaştırmalar için, ikili grup karşılaştırmalarında Mann Whitney U testleri, ikiden çok grup karşılaştırmalarında ise Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. İkiden çoklu grupta karşılaştırmalarda çıkan farkın kaynağını belirlemek amacıyla pairwise comparison analizleri yapılmıştır.

4.4.1. Cinsiyet

Katılımcıların yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin değerlendirmeleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların cinsiyetlerine göre Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri ortalamalar incelenmiştir. [6 (1) yapılandırmacı eğilim x 2 cinsiyet] yapılan istatistiksel çözümleme sonucuna göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmiştir. Gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir:

Tablo 4.11. Cinsiyetlerine Göre Katılımcıların Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	P
Öğrenci Merkezli	Kadın	290	178.07	51639.5	7665.5	-1.276	0.202
	Erkek	59	159.92	9435.5			
	Total	349					
Düşündürücü	Kadın	290	180.31	52289	7016	-2.197	0.028*
	Erkek	59	148.92	8786			
	Total	349					
İşbirlikli	Kadın	290	178.13	51657.5	7647.5	-1.304	0.192
	Erkek	59	159.62	9417.5			
	Total	349					
Yaşamla ilgili	Kadın	290	178.05	51634	7671	-1.259	0.208
	Erkek	59	160.02	9441			
	Total	349					
Öğretim ve Değerlendirmenin bir aradalığı	Kadın	290	180.56	52363	6942	-2.319	0.020*
	Erkek	59	147.66	8712			
	Total	349					
Farklı Bakış Açılıarı	Kadın	290	182.16	52825	6480	-2.972	0.003**
	Erkek	59	139.83	8250			
	Total	349					
Yapılandırmacı Öğrenme Ölçek Bütünü	Kadın	290	180.33	52297	7008	-2.194	0.028*
	Erkek	59	148.78	8778			
	Total	349					

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.11 incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme eğilimlerinin, düşündürücü boyutunda (U: 7016, $z = -2.197$, $p = 0.088$); Öğretim ve Değerlendirmenin bir aradalığı boyutunda (U: 6942, $z = -2.319$, $p = 0.020$); farklı bakış açıları boyutunda (U: 6840, $z = -2.972$, $p = 0.003$) ve ölçek bütününde (U: 7008, $z = -2.194$, $p = 0.028$) erkek öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve farkın kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, kadın öğretmen adaylarının öğretmenliğe başladıklarında yapılandırmacı öğretime dayalı sınıf ortamı oluşturma konusunda erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla eğilim taşıdıkları söylenebilir.

4.4.2. Bölüm

Katılımcıların yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin değerlendirmeleri öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların öğrenim gördükleri bölüme göre Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri ortalamalar incelenmiştir. [6 (1) yapılandırmacı eğilim x 7 bölüm] yapılan istatistiksel çözümlene sonucuna göre farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmiştir. Gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir:

Tablo 4.12. Öğretmenlik Alanına Göre Katılımcıların Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar

Ölçek	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	df	P
Öğrenci Merkezli	Fen Bilgisi Öğretmenliği	42	178.26	46.205	6	0.000**
	İngiliz Dili Öğretmenliği	40	157.51			
	Matematik Öğretmenliği	58	107.52			
	Okulöncesi Öğretmenliği	38	221.49			
	Sınıf Öğretmenliği	81	175.35			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	220.89			
	Türkçe Öğretmenliği	49	191.33			
	Total	349				
Düşündüren	Fen Bilgisi Öğretmenliği	42	204.57	55.991	6	0.000**
	İngiliz Dili Öğretmenliği	40	163.43			
	Matematik Öğretmenliği	58	103.5			
	Okulöncesi Öğretmenliği	38	227.92			
	Sınıf Öğretmenliği	81	161.02			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	222.8			
	Türkçe Öğretmenliği	49	185.8			
	Total	349				
İşbirlikli	Fen Bilgisi Öğretmenliği	42	195.86	54.888	6	0.000**
	İngiliz Dili Öğretmenliği	40	171.99			
	Matematik Öğretmenliği	58	102.93			
	Okulöncesi Öğretmenliği	38	225.18			
	Sınıf Öğretmenliği	81	161.46			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	225.8			
	Türkçe Öğretmenliği	49	185.85			
	Total	349				

Yaşamla ilgili	Fen Bilgisi Öğretmenliği	42	196.32	41.190	6	0.000**
	İngiliz Dili Öğretmenliği	40	169.21			
	Matematik Öğretmenliği	58	111.91			
	Okulöncesi Öğretmenliği	38	207.46			
	Sınıf Öğretmenliği	81	161			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	220.6			
	Türkçe Öğretmenliği	49	195.94			
	Total	349				
Öğretim ve Değerlendirmenin bir aradalığı	Fen Bilgisi Öğretmenliği	42	186.52	47.171	6	0.000**
	İngiliz Dili Öğretmenliği	40	162.48			
	Matematik Öğretmenliği	58	107.06			
	Okulöncesi Öğretmenliği	38	222.16			
	Sınıf Öğretmenliği	81	167.72			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	218.68			
	Türkçe Öğretmenliği	49	194.67			
	Total	349				
Farklı Bakış Açıları	Fen Bilgisi Öğretmenliği	42	197.14	36.682	6	0.000**
	İngiliz Dili Öğretmenliği	40	168.95			
	Matematik Öğretmenliği	58	120.37			
	Okulöncesi Öğretmenliği	38	225.7			
	Sınıf Öğretmenliği	81	160.96			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	211.7			
	Türkçe Öğretmenliği	49	178.82			
	Total	349				
Yapılandırıcı Öğrenme Ölçek Bütünü	Fen Bilgisi Öğretmenliği	42	194.32	54.342	6	0.000**
	İngiliz Dili Öğretmenliği	40	165.98			
	Matematik Öğretmenliği	58	101.4			
	Okulöncesi Öğretmenliği	38	225.72			
	Sınıf Öğretmenliği	81	163.77			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	223.51			
	Türkçe Öğretmenliği	49	191.57			
	Total	349				

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama eğilimlerinin ölçek bütününde (H: 54.342, sd=6, $p = 0.000$) öğrenim gördükleri alana göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Benzer şekilde,

Öğrenci Merkezli boyutunda (H: 46.205, sd=6, $p = 0.000$); Düşündürücü boyutunda (H: 55.991, sd=6, $p = 0.000$); İşbirlikli boyutunda (H: 54.88, sd=6, $p = 0.000$); Yaşamla ilgili boyutunda (H: 41.190, sd=6, $p = 0.000$); Öğretim ve Değerlendirmenin bir aradalığı boyutunda (H: 54.342, sd=6, $p = 0.000$) ve Farklı Bakış Açıları boyutunda (H: 36.682, sd=6,

$p = 0.000$) da standardize edilmiş ortalamalarının öğrenim gördükleri öğretmenlik alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

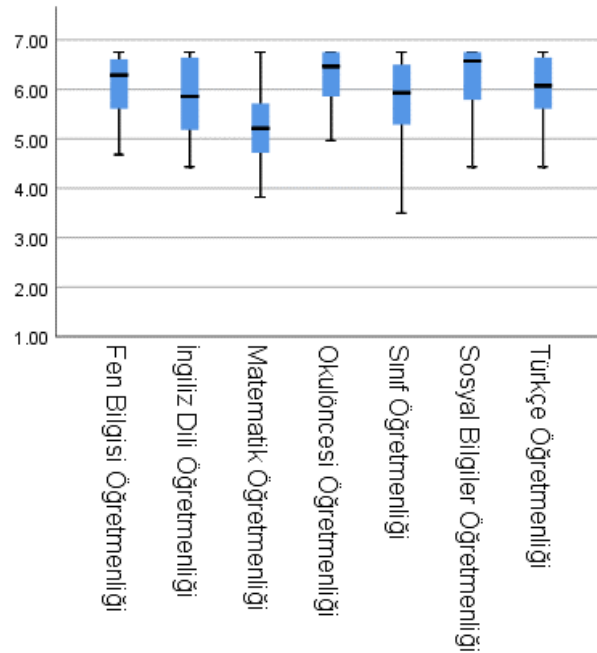
Gözlenen farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını incelemek amacıyla pairwise comparison analizleri yapılmıştır.

Ölçek bütününde farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma eğilimlerinin bölümlerine göre farklılaşması konusunda, farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla pairwise comparison incelemesi yapılmıştır. Bu konuda elde edilen bulgular Tablo 4.13'te verilmiştir:

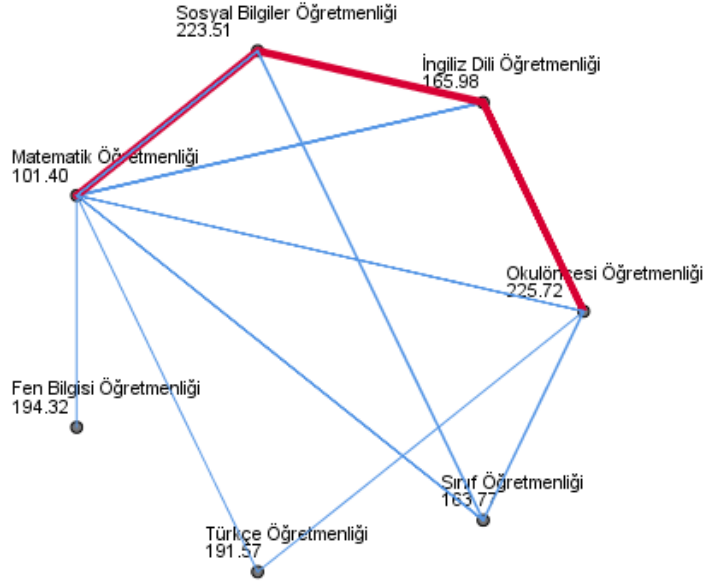
Tablo 4.13. Bölümlerine Göre Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup 1 – Grup 2	Test Değeri	Std. Hata	Standardize Değer	P
Matematik Öğretmenliği-Sınıf Öğretmenliği	-62.369	17.322	-3.601	.007
Matematik Öğretmenliği-İngiliz Dili Öğretmenliği	64.578	20.697	3.120	.038
Matematik Öğretmenliği-Türkçe Öğretmenliği	-90.175	19.540	-4.615	.000
Matematik Öğretmenliği-Fen Bilgisi Öğretmenliği	92.925	20.404	4.554	.000
Matematik Öğretmenliği-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-122.116	20.547	-5.943	.000
Matematik Öğretmenliği-Okulöncesi Öğretmenliği	-124.327	21.017	-5.916	.000
Sınıf Öğretmenliği-İngiliz Dili Öğretmenliği	2.210	19.461	.114	1.000
Sınıf Öğretmenliği-Türkçe Öğretmenliği	-27.806	18.225	-1.526	1.000
Sınıf Öğretmenliği-Fen Bilgisi Öğretmenliği	30.556	19.148	1.596	1.000
Sınıf Öğretmenliği-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-59.747	19.301	-3.095	.041
Sınıf Öğretmenliği-Okulöncesi Öğretmenliği	61.958	19.801	3.129	.037
İngiliz Dili Öğretmenliği-Türkçe Öğretmenliği	-25.596	21.459	-1.193	1.000
İngiliz Dili Öğretmenliği-Fen Bilgisi Öğretmenliği	28.346	22.248	1.274	1.000
İngiliz Dili Öğretmenliği-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-57.537	22.380	-2.571	.213
İngiliz Dili Öğretmenliği-Okulöncesi Öğretmenliği	-59.749	22.812	-2.619	.185
Türkçe Öğretmenliği-Fen Bilgisi Öğretmenliği	2.750	21.176	.130	1.000
Türkçe Öğretmenliği-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	31.941	21.315	1.499	1.000
Türkçe Öğretmenliği-Okulöncesi Öğretmenliği	34.152	21.768	1.569	1.000
Fen Bilgisi Öğretmenliği-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-29.191	22.109	-1.320	1.000
Fen Bilgisi Öğretmenliği-Okulöncesi Öğretmenliği	-31.402	22.546	-1.393	1.000

Tablo 4.13 incelendiğinde, yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturma eğilimi konusunda gruplar arasında gözlenen farklılığın, matematik, sınıf öğretmenliği ve İngiliz dili öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ile okulöncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir. Gözlenen farklılıklar okulöncesi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümleri öğrencileri lehinedir. Buna dayalı olarak, yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturma eğilimi konusunda okulöncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören aday öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin, matematik, sınıf, İngiliz dili ve Türkçe alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu konuda elde edilen bulgulardan yararlanılarak Şekil 20 ve Şekil 21’deki grafikler oluşturulmuştur.



Şekil 20. Bölüme Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusundaki Farklılığın Kaynağı



Şekil 21. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusunda Bölümler Arasındaki İlişkiler

4.4.3. Öğretmenlik mesleğini seçme nedeni

Katılımcıların yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin değerlendirmeleri öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri ortalamalar incelenmiştir. [6 (1) yapılandırmacı eğilim x 5 mesleği tercih nedeni] yapılan istatistiksel çözümlene sonucuna göre farklı nedenlerle bölümlerini tercih eden öğretmen adaylarının ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmiştir. Gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.14'te verilmiştir:

Tablo 4.14. Katılımcıların Bölümü Tercih Etme Nedenlerine Göre Katılımcıların Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar

Ölçek	Öğretmenlik Nedeni	N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	df	P
Öğrenci Merkezli	Ailenin yönlendirmesi	8	168.44	28.951	4	0.000**
	İdealim, hayalim	221	191.38			
	Mesleğin saygınlığı, avantajları	22	121.77			
	Tercih puanının buraya yetmesi	85	137.65			
	Yanlış tercih	13	234.88			
	Total	349				
Düşündürücü	Ailenin yönlendirmesi	8	166.31	23.357	4	0.000**
	İdealim, hayalim	221	191.84			
	Mesleğin saygınlığı, avantajları	22	142.64			
	Tercih puanının buraya yetmesi	85	135.39			
	Yanlış tercih	13	207.85			
	Total	349				
İşbirlikli	Ailenin yönlendirmesi	8	174.56	25.701	4	0.000**
	İdealim, hayalim	221	192.01			
	Mesleğin saygınlığı, avantajları	22	134.09			
	Tercih puanının buraya yetmesi	85	135.42			
	Yanlış tercih	13	214.15			
	Total	349				
Yaşamla ilgili	Ailenin yönlendirmesi	8	180.75	17.113	4	0.000**
	İdealim, hayalim	221	191.17			
	Mesleğin saygınlığı, avantajları	22	145.84			
	Tercih puanının buraya yetmesi	85	141.91			
	Yanlış tercih	13	162.27			
	Total	349				
Öğretim ve Değerlendirmenin bir aradalığı	Ailenin yönlendirmesi	8	169.19	18.578	4	0.000**
	İdealim, hayalim	221	190.44			
	Mesleğin saygınlığı, avantajları	22	161.14			
	Tercih puanının buraya yetmesi	85	136.86			
	Yanlış tercih	13	188.92			
	Total	349				
Farklı Bakış Açıları	Ailenin yönlendirmesi	8	174.94	21.203	4	0.000**
	İdealim, hayalim	221	187.33			
	Mesleğin saygınlığı, avantajları	22	127.82			
	Tercih puanının buraya yetmesi	85	145.34			
	Yanlış tercih	13	239.12			
	Total	349				
Yapılandırmacı Öğrenme Ölçek Bütünü	Ailenin yönlendirmesi	8	173.31	24.525	4	0.000**
	İdealim, hayalim	221	192.52			
	Mesleğin saygınlığı, avantajları	22	137.05			
	Tercih puanının buraya yetmesi	85	134.81			
	Yanlış tercih	13	205.27			
	Total	349				

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama eğilimlerinin ölçek bütününde (H: 24.525, sd=4, $p = 0.000$) bölümlerini tercih etme nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Benzer şekilde,

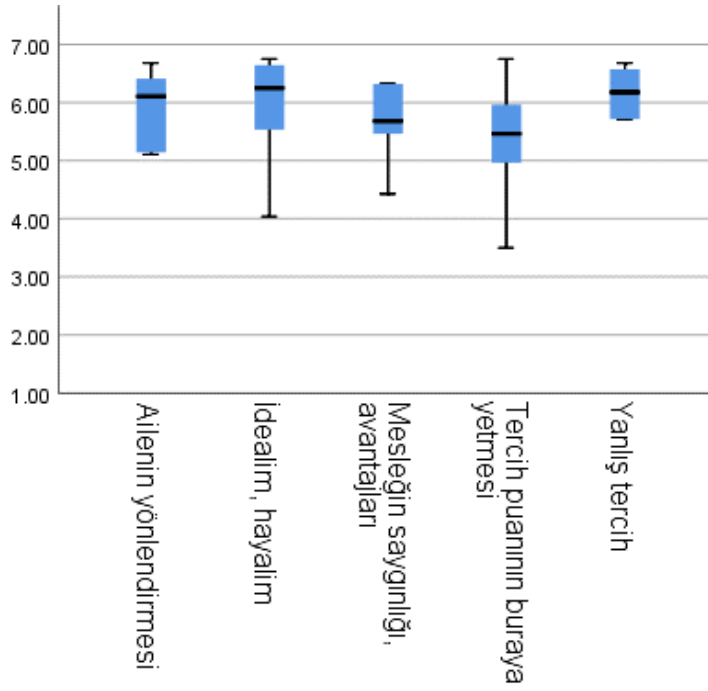
Öğrenci Merkezli boyutunda (H: 28.951, sd=4, $p = 0.000$); Düşündürücü boyutunda (H: 23.357, sd=4, $p = 0.000$); İşbirlikli boyutunda (H: 25.701, sd=4, $p = 0.000$); Yaşamla ilgili boyutunda (H: 17.113, sd=4, $p = 0.000$); Öğretim ve Değerlendirmenin bir aradalığı boyutunda (H: 18.578, sd=4, $p = 0.000$) ve Farklı Bakış Açıları boyutunda (H: 21.203, sd=4, $p = 0.000$) da standardize edilmiş ortalamalarının öğrenim gördükleri öğretmenlik alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

Gözlenen farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını incelemek amacıyla pairwise comparison analizleri yapılmıştır. Ölçek bütününde bölümlerini tercih etme nedenleri farklı olan öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma eğilimlerinin bölü tercih türüne göre farklılaşması konusunda, farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla pairwise comparison incelemesi yapılmıştır. Bu konuda elde edilen bulgular Tablo 4.15'te verilmiştir:

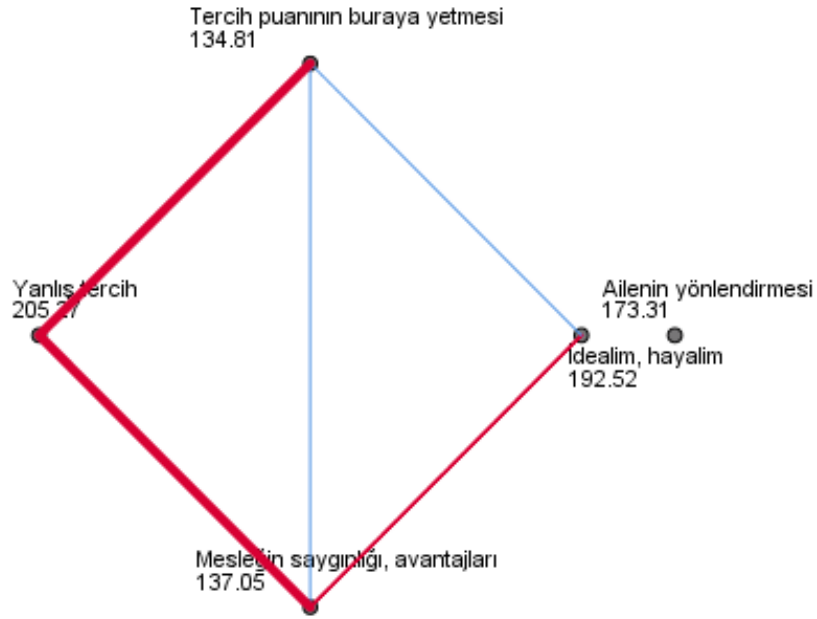
Tablo 4.15. Mesleği Tercih Nedenlerine Göre Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup 1 – Grup 2	Test Değeri	Std. Hata	Standardize Değer	P
Tercih puanının buraya yetmesi-Mesleğin saygınlığı, avantajları	2.234	24.089	.093	1.000
Tercih puanının buraya yetmesi-Ailenin yönlendirmesi	38.501	37.242	1.034	1.000
Tercih puanının buraya yetmesi-İdealim, hayalim	57.704	12.853	4.490	.000
Tercih puanının buraya yetmesi-Yanlı tercih	-70.457	29.990	-2.349	.188
Mesleğin saygınlığı, avantajları-Ailenin yönlendirmesi	36.267	41.577	.872	1.000
Mesleğin saygınlığı, avantajları-İdealim, hayalim	55.470	22.513	2.464	.137
Mesleğin saygınlığı, avantajları-Yanlı tercih	-68.224	35.229	-1.937	.528
Ailenin yönlendirmesi-İdealim, hayalim	-19.203	36.243	-.530	1.000
Ailenin yönlendirmesi-Yanlı tercih	-31.957	45.252	-.706	1.000
İdealim, hayalim-Yanlı tercih	-12.753	28.740	-.444	1.000

Tablo 4.15 incelendiğinde, yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturma eğilimi konusunda gruplar arasında gözlenen farklılığın, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni olarak ideali, hayali olmasını gösteren öğretmen adaylarının ortalamaları ile öğrenim gördüğü bölümü, tercih puanının buraya yetmesi nedeniyle okuyan öğrencilerin ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir. Gözlenen farklılıklar bölümü ideali, hayali olduğu için okuyan öğretmen adayları lehinedir. Buna dayalı olarak, yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturma eğilimi konusunda öğretmenliğin onun bir ideali ve hayali olması nedeniyle öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören aday öğretmenlerin diğer nedenlerle bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamı, yapılandırmacı sınıf oluşturma eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu konuda elde edilen bulgulardan yararlanılarak Şekil 22 ve Şekil 23'teki grafikler oluşturulmuştur.



Şekil 22. Bölümü Tercih Nedenine Göre Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusundaki Farklılığın Kaynağı



Şekil 23. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusunda Bölüm Tercihleri Arasındaki İlişkiler

4.4.4. Diğer meslek düşüncesi

Katılımcıların yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin değerlendirmeleri tekrar sınava girseydi tercih etmeyi düşündüğü bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların tekrar üniversite sınavına girselerdi tercih etmeyi düşündükleri bölümlere göre Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri ortalamalar incelenmiştir. [6 (1) yapılandırmacı eğilim x 4 diğer meslek düşüncesi] yapılan istatistiksel çözümlene sonucuna göre tekrar sınava girdiğinde tercih edecekleri alanlara göre öğretmen adaylarının ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmiştir. Gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.16'da verilmiştir:

Tablo 4.16. Bu Bölüm Olmasaydı Başka Hangi Alanda Öğrenim Görmek İstediklerine Göre Katılımcıların Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar

Ölçek	Meslek Tercihi	N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	df	P
Öğrenci Merkezli	Hukuk Alanında	23	182.04	19.363	3	0.000
	Mühendislik, Mimarlık	32	132.03			
	Eğitim Alanında	222	190.95			
	Sağlık Alanında	72	142.65			
	Total	349				
Düşündürücü	Hukuk Alanında	23	156.72	22.531	3	0.000
	Mühendislik, Mimarlık	32	126.11			
	Eğitim Alanında	222	193.63			
	Sağlık Alanında	72	145.13			
	Total	349				
İşbirlikli	Hukuk Alanında	23	145.17	23.689	3	0.000
	Mühendislik, Mimarlık	32	136.36			
	Eğitim Alanında	222	194.54			
	Sağlık Alanında	72	141.47			
	Total	349				
Yaşamla ilgili	Hukuk Alanında	23	148.17	22.874	3	0.000
	Mühendislik, Mimarlık	32	129.48			
	Eğitim Alanında	222	194.14			
	Sağlık Alanında	72	144.79			
	Total	349				
Öğretim ve Değerlendirmenin bir aradalığı	Hukuk Alanında	23	173.61	21.263	3	0.000
	Mühendislik, Mimarlık	32	135.58			
	Eğitim Alanında	222	192.45			
	Sağlık Alanında	72	139.16			
	Total	349				
Farklı Bakış Açıları	Hukuk Alanında	23	152.43	11.260	3	0.010
	Mühendislik, Mimarlık	32	132.98			
	Eğitim Alanında	222	187.27			
	Sağlık Alanında	72	163.03			
	Total	349				
Yapılandırmacı Öğrenme Ölçek Bütünü	Hukuk Alanında	23	163.26	23.291	3	0.000
	Mühendislik, Mimarlık	32	123.7			
	Eğitim Alanında	222	193.77			
	Sağlık Alanında	72	143.68			
	Total	349				

** p<.01

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama eğilimlerinin ölçek bütününde (H: 23.291, sd=3, p = 0.000) tekrar sınava girseler

öğrenim görmek istedikleri alanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Benzer şekilde,

Öğrenci Merkezli boyutunda (H: 19.363, sd=3, $p = 0.000$); Düşündüren boyutunda (H: 22.531, sd=3, $p = 0.000$); İşbirlikli boyutunda (H: 23.689, sd=3, $p = 0.000$); Yaşamla ilgili boyutunda (H: 22.874, sd=3, $p = 0.000$); Öğretim ve Değerlendirmenin bir aradalığı boyutunda (H: 21.263, sd=3, $p = 0.000$) ve Farklı Bakış Açıları boyutunda (H: 11.260, sd=3, $p = 0.000$) da standardize edilmiş yeniden sınava girseler öğrenim görmek istedikleri alana göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

Gözlenen farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını incelemek amacıyla pairwise comparison analizleri yapılmıştır.

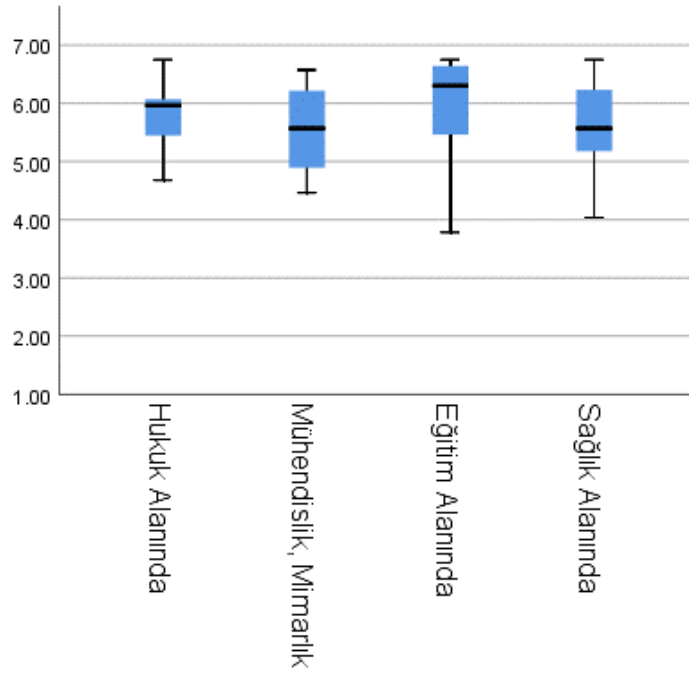
Ölçek bütününde ekrrar sınava girince tercih edecekleri alanlar farklı olan öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma eğilimlerinin tercih türüne göre farklılaşması konusunda, farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla pairwise comparison incelemesi yapılmıştır. Bu konuda elde edilen bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir:

Tablo 4.17. Yeniden Sınava Girdiklerinde Tercih Etmeyi Düşündükleri Alanlara Göre Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması

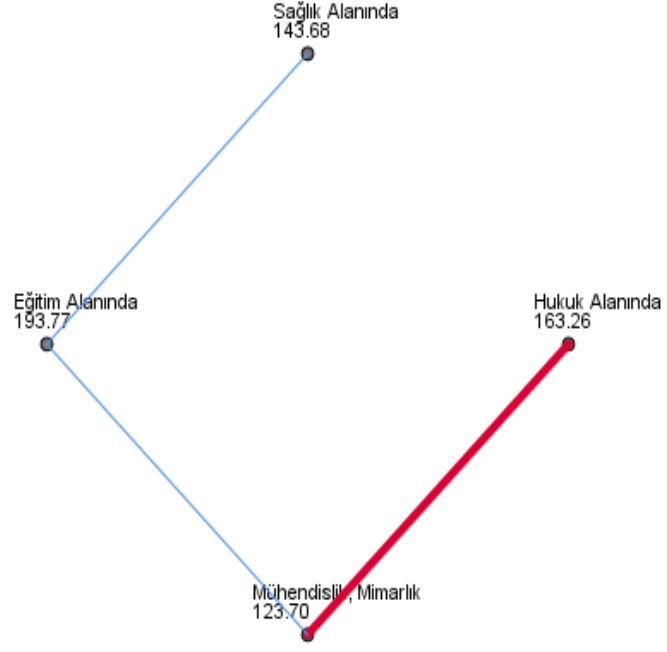
Grup 1 – Grup 2	Test Değeri	Std. Hata	Standardize Değer	P
Mühendislik, Mimarlık-Sağlık Alanında	-19.977	21.395	-.934	1.000
Mühendislik, Mimarlık-Hukuk Alanında	39.558	27.529	1.437	.904
Mühendislik, Mimarlık-Eğitim Alanında	-70.065	19.042	-3.680	.001
Sağlık Alanında-Hukuk Alanında	19.580	24.120	.812	1.000
Sağlık Alanında-Eğitim Alanında	50.087	13.658	3.667	.001
Hukuk Alanında-Eğitim Alanında	-30.507	22.059	-1.383	1.000

Tablo 4.17 incelendiğinde, yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturma eğilimi konusunda gruplar arasında gözlenen farklılığın, tekrar sınava girse eğitim alanında öğrenim görmek isteyen katılımcılar ile mühendislik, mimarlık ve sağlık alanlarını tercih edecek katılımcıların ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı ve farkın eğitim alanındaki katılımcılar lehine olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara dayalı olarak, yeniden sınava girdiklerinde yine eğitim alanında öğrenim görmeyi isteyen öğretmen adaylarının, öğretmenliğe adanmışlık düzeylerinin, eğitimden başka alanlara yönelmeyi düşünenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu konuda elde edilen bulgulardan yararlanılarak Şekil 24 ve Şekil 25'teki grafikler oluşturulmuştur.



Şekil 24. Bölümü Tercih Nedenine Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusundaki Farklılığın Kaynağı



Şekil 25. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Oluşturma Eğilimi Konusunda Bölüm Tercihleri Arasındaki İlişkiler

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1.Tartışma

Bu bölümde öncelikle, çalışmada ulaşılan bulguların tartışılmasına yer verilmiştir.

Tarama modelinde yürütülen bu çalışmada, Antalya ilinde yaşayan Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinden mezun olmuş öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik adanmışlık düzeylerini ve yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşleri kişisel özellikleri bağlamında incelenmiştir.

Çalışmaya, 290'ı kadın, 59'u erkek olmak üzere 349 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların yaklaşık dörtte biri sınıf öğretmenliği bölümünden, yaklaşık üçte biri fen bilgisi ve matematik öğretmenlik bölümlerinden mezun olmuşken, diğer katılımcı öğretmen adayları da İngiliz dili ve edebiyatı, okulöncesi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuşlardır.

Veri toplama araçları olarak; kişisel bilgi soruları, öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Uygulama öncesi güvenilirlik analizleri ile ölçeklere ait doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeklerin bu çalışma için güvenilir ve geçerli bulgular vereceği sonucuna ulaşılmıştır.

Veri toplama araçlarından elde edilen veri üzerinde ileri analizler yapılmadan önce normallik varsayımı sınaması yapılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarından toplanan verinin alt ölçekler, maddeler ve ölçek bütününde normallik varsayımını sağlamadığını, dolayısıyla gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik olmayan testlerin yürütülmesini sağlamıştır.

Çalışmada, araştırmanın amacına bağlı olarak beş araştırma sorusu geliştirilmiştir. Birinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık konusunda 5'li likerte göre ortanın üzerinde ve yüksek düzeylerde görüş belirttikleri gözlenmiştir. Bu sonuç, katılımcıların öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumlarının hayli yüksek olduğunu, öğretmen adaylarının öğretmenliğe yüksek motivasyonla hazır buldukları düşündürmektedir.

Ulaşılan bu sonuçların ilgili alanyazınla tutarlı olduğu gözlenmiştir (Kozikoğlu, 2016; Delima, 2015; Bututcha, 2013, Celep ve arkadaşları, 2000).

İlgili alanyazın incelendiğinde, eğitim fakültelerinde öğrenim gören aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik adanmışlık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu, bunda da mesleğin doğasının etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelen bireylerde genel olarak idealist kişilik yapısının gözlemlenmesinin yanında, mesleğin çalışanları araştırmacı bir yapıya büründürmesi nedeniyle işlerini istekle yapan kişilere dönüştürme potansiyeli taşıdığı da düşünülebilir.

Celep ve arkadaşlarının (2000) ortaöğretimde görevli öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin meslekleri hakkında övündükleri, meslekleri ile gurur yaşadıkları, kendi mesleklerini diğer mesleklerden farklı gördükleri ve ders haricinde de öğrencilerine yardımcı oldukları tespit edilmiştir. Turhan ve arkadaşlarının (2012) sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirmiş oldukları çalışmada öğretmenlerin mesleklerinde başarı sağlamak adına mücadele içinde oldukları ve mesleklerine yönelik sevgi besledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve Büyükkasap'ın (2005) bu konudaki görüşleri önemlidir: Özveri, sabır ve devamlı olarak bir çalışma hayatı gerektiren öğretmenlikte başarı sağlamak adına mesleğini isteyerek ve severek icra etmesi önemli görülmektedir. Bu durumun sebepleri arasında öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sayılabilir.

Bunların yanında diğer mesleklere göre çok bireysel zamana sahip olması, para, ortaya konulan çaba ve gayretlere bağlı olarak daha fazla istihdam ve kariyer basamaklarını barındırabilmesi öğretmenlerin mesleğe yönelik adanmışlık düzeylerini artırıcı etki yapabilmektedir (Moses, Admiral, Berry ve Saab, 2019; Tyree, 1996; Meyer, Allen & Smith, 1993).

Hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının mesleğe adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğunu gösteren araştırma bulgularının yanında, hizmet yıllarında mesleğe yönelik doyumlarında düşüşler olabildiği, bunun da öğretmenleri aktif görevleri esnasında öğretmenlik mesleğine yönelik adanmışlık düzeylerinde düşmeye yol açabildiği görülmektedir (Pusmaz, 2008; Çiftçi, 2008; Aydoğan, 2002).

Bu düşünceyi destekler nitelikte, Michel (2013)'in çalışmasında da özellikle mesleğe henüz başlamış olan öğretmenlerin mesleklerinden büyük memnuniyet duydukları, mesleklerine yönelik tutkularını sürdürdükleri ve adanmışlık seviyelerinin oldukça yüksek olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Kozikoğlu'nun (2016) öğretmenlerde mesleki adanmışlık hakkında yapmış olduğu araştırmada okulların fiziki olanaklarının ve diğer öğretmenlerle ilişkilerin mesleki adanmışlıkla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yöneticilerle ilişkilerinin niteliği, sorun yaşanıp yaşanmaması mesleki adanmışlık üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin okulda görev yapma isteğini etkileyen bu hususlar aynı zamanda mesleki adanmışlık hakkında ulaşılan sonuçların benzerlikler taşıdığını göstermektedir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlara göre, katılımcı öğretmen adayları yapılandırmacı öğretim yapma eğilimleri konusunda ortanın üzerinde ve yüksek düzeylerde görüş belirtmişlerdir. Buna dayalı olarak, katılımcıların öğretmenlik mesleğine başladıklarında yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturmaya, derslerini yapılandırmacılığın özelliklerine göre işleyeceklerine yönelik güçlü eğilimler gösterecekleri izlenimi edinilmiştir. Bu konudaki görüşleri destekleyen bir diğer çalışmada da, Picard ve Kutsyuruba (2017), okul kültürünün öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları üzerinde belirleyici etkileri olduğunu gösteren sonuçlar elde etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları, güçlü bir liderlik anlayışının olması ve liderlik kültürünün sürdürülmesiyle ilişkilidir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde, Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçek bütünü ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçek bütünü arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlik mesleğine yüksek düzeyde adanmışlık içerisinde olan öğretmen adaylarının, yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma eğilimlerinin de yüksek düzeyde olduğu, diğer bir ifadeyle, katılımcı öğretmen adayları mesleklerine ne kadar adanmışlık hissedelerse görev yaptıklarında yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma isteklerinin de o derece yüksek olacağı söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki ilişkiler yüksek düzeyli ve pozitif yönlüdür. Bu bulgu öğretmen adaylarının mesleğe bağlılık, öğrencilere

adanma ve özverili çalışma konularında birbiriyle yüksek düzeyde uyumlu özellikler sergileyeceklerini düşündürmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin alt ölçekleri arasında da yüksek düzeyli ve pozitif yönlü ilişkiler gözlenmiştir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken öğrenci merkezli, düşündürücü, işbirlikli, yaşamla ilgili konulara odaklanma, öğretim ve değerlendirmenin biraradalığını sağlama ve farklı bakış açılarını ortaya çıkarma ve uygulama gibi özellikleri birbirlerine uyumlu olarak işe koşacağı söylenebilir.

Dördüncü araştırma sorusu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumlarını cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri öğretmenlik bölümlerine, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ve seçmek istedikleri başka mesleğe göre karşılaştırmaya dönüktür. Sonuçlar incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin öğrencilere adanma ve özverili çalışma alt ölçeklerinde erkek öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve farkın kadın öğretmen adayları lehine olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, kadın öğretmen adaylarının kendini öğretmenlere adama ve özverili çalışma konusunda erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla motivasyona sahip oldukları söylenebilir.

Kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık konusunda erkeklerden daha yüksek adanmışlığa sahip olduğu sonucunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Guarino, Santibañez ve Daley (2006) tarafından yapılan çalışmada, kız öğretmen adaylarının erkeklere göre daha yüksek ve olumlu bir düzeyde öğretmenlik mesleğine adanmışlık puan ortalamasına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğrenim gördükleri bölüme göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin ölçek bütününde öğrenim gördükleri alana göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Benzer şekilde, mesleğe bağlılık alt ölçeğinde ve özverili çalışma alt ölçeğinde de standardize edilmiş ortalamalarının öğrenim gördükleri öğretmenlik alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. öğretmenliğe adanmışlık konusunda gruplar arasında gözlenen farklılığın, matematik, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ile Türkçe, İngiliz dili, okulöncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören

öğrencilerin ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı görülmüştür. Gözlenen farklılıklar okulöncesi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümleri öğrencileri lehinedir. Buna dayalı olarak, öğretmenlik mesleğine adanmışlık konusunda Türkçe, İngiliz dili, okulöncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören aday öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin, matematik, sınıf ve fen bilgisi alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bir diğer karşılaştırma alanında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin ölçek bütününde bölümü tercih etme nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının mesleğe bağlılık alt ölçeğinde; öğrencilere adanma alt ölçeğinde ve özverili çalışma alt ölçeğinde de standardize edilmiş ortalamalarının bölümü tercih etme nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Detaylı incelemeler yapıldığında, öğretmenliğe adanmışlık konusunda gruplar arasında gözlenen farklılığın, mesleğin saygınlığı, avantajları ve tercih puanının buraya yetmesi nedenini gösteren öğretmen adaylarının ortalamaları ile idealim, hayalim tercihlerini yapan öğretmen adaylarının ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı, idealim, hayalim nedenini işaretleyen öğrencilerin lehine olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlik mesleğini ideali, hayali olduğu için tercih eden aday öğretmenlerin ortalamalarının sayılan iki gruba göre daha yüksek olması dikkat çekicidir. Bu bulgulara dayalı olarak, bu mesleği ideali ya da hayali olarak görenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin, okuduğu bölümde mesleğin saygın olması, çeşitli avantajlar içeriyor olması ve sınav puanının bu bölümde okumaya yetmesi gibi nedenleri işaretleyen aday öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sonuçlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin ölçek bütününde tekrar sınava girseler öğrenim görmek istedikleri alanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının mesleğe bağlılık alt ölçeğinde; öğrencilere adanma alt ölçeğinde ve özverili çalışma alt ölçeğinde de standardize edilmiş ortalamalarının yeniden sınava girseler öğrenim görmek istedikleri alana göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Detaylı incelemelerde, öğretmenliğe adanmışlık konusunda gruplar arasında gözlenen farklılığın, tekrar sınava girse eğitim alanında öğrenim görmek isteyen katılımcılar ile mühendislik, mimarlık, sağlık ve hukuk alanlarını tercih edecek katılımcıların ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı ve farkın eğitim alanındaki katılımcılar lehine olduğu görülmüştür. Bu

sonuçlara dayalı olarak, yeniden sınava girdiklerinde yine eğitim alanında öğrenim görmeyi isteyen öğretmen adaylarının, öğretmenliğe adanmışlık düzeylerinin, eğitimden başka alanlara yönelmeyi düşünenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Beşinci araştırma sorusu öğretmen adaylarının yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturma eğilimlerini cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri öğretmenlik bölümlerine, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ve seçmek istedikleri başka mesleğe göre karşılaştırmaya dönüktür. Cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme eğilimlerinin, düşündürülen boyutunda, Öğretim ve Değerlendirmenin bir aradalığı boyutunda; farklı bakış açıları boyutunda ve ölçek bütününde erkek öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve farkın kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara dayalı olarak, kadın öğretmen adaylarının öğretmenliğe başladıklarında yapılandırmacı öğretime dayalı sınıf ortamı oluşturma konusunda erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla eğilim taşıdıkları söylenebilir.

İkinci olarak, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama eğilimlerinin ölçek bütününde öğrenim gördükleri alana göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Benzer şekilde, öğrenci merkezli boyutunda, düşündürülen boyutunda, işbirlikli boyutunda, yaşamla ilgili boyutunda, öğretim ve değerlendirme bir aradalığı boyutunda ve farklı bakış açıları boyutunda da standardize edilmiş ortalamalarının öğrenim gördükleri öğretmenlik alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Bu konuda detaylı incelemeler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturma eğilimi konusunda gruplar arasında gözlenen farklılığın, matematik, sınıf öğretmenliği ve İngiliz dili öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ile okulöncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı görülmüştür. Gözlenen farklılıklar okulöncesi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümleri öğrencileri lehinedir. Buna dayalı olarak, yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturma eğilimi konusunda okulöncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören aday öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin, matematik, sınıf, İngiliz dili ve Türkçe alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama eğilimlerinin ölçek bütününde bölümlerini tercih etme nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Benzer şekilde, öğrenci merkezli boyutunda; düşündürücü boyutunda, işbirlikli boyutunda, yaşamla ilgili boyutunda, öğretim ve değerlendirme bir aradalığı boyutunda ve farklı bakış açıları boyutunda da standardize edilmiş ortalamalarının öğrenim gördükleri öğretmenlik alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Bu konudaki detaylı incelemelerde, yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturma eğilimi konusunda gruplar arasında gözlenen farklılığın, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni olarak ideali, hayali olmasını gösteren öğretmen adaylarının ortalamaları ile öğrenim gördüğü bölümü, tercih puanının buraya yetmesi nedeniyle okuyan öğrencilerin ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı görülmüştür. Gözlenen farklılıklar bölümü ideali, hayali olduğu için okuyan öğretmen adayları lehinedir. Buna dayalı olarak, yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturma eğilimi konusunda öğretmenliğin onun bir ideali ve hayali olması nedeniyle öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören aday öğretmenlerin diğer nedenlerle bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamı, yapılandırmacı sınıf oluşturma eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Son olarak, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama eğilimlerinin ölçek bütününde tekrar sınava girseler öğrenim görmek istedikleri alanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Benzer şekilde, Öğrenci Merkezli boyutunda, Düşündürücü boyutunda, İşbirlikli boyutunda, Yaşamla ilgili boyutunda, Öğretim ve Değerlendirme bir aradalığı boyutunda ve Farklı Bakış Açılı boyutunda da standardize edilmiş yeniden sınava girseler öğrenim görmek istedikleri alana göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Detaylı incelemeler sonucunda, yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturma eğilimi konusunda gruplar arasında gözlenen farklılığın, tekrar sınava girse eğitim alanında öğrenim görmek isteyen katılımcılar ile mühendislik, mimarlık ve sağlık alanlarını tercih edecek katılımcıların ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı ve farkın eğitim alanındaki katılımcılar lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak, yeniden sınava girdiklerinde yine eğitim alanında öğrenim görmeyi isteyen öğretmen adaylarının, öğretmenliğe adanmışlık düzeylerinin, eğitimden başka alanlara yönelmeyi düşünenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin adanmışlıkları, ileride sorumluluğunu alacağı öğrenciler ve onların yetişmesiyle hayata karışacak cevherler açısından umut vadedicidir.

Ulaşılan tüm sonuçlara dayalı olarak, bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sunması nedeniyle önemli olduğu değerlendirilmiştir.

6.2.Sonuçlar

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Katılımcıların beşte biri erkek, beşte dördü kadın öğretmen adayıdır.
- En çok katılımcı sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve matematik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmektedir.
- Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumları yüksek düzeydedir.
- Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma eğilimleri yüksek düzeydedir.
- Kadın öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine adanmışlık konusunda erkeklerden daha olumlu durumdadır.
- Kadın öğretmen adayları yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmaya erkeklerden daha eğilimlidir.
- Araştırmaya katılan okulöncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği alanındaki aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri diğer alanlardakilerden daha yüksektir.
- Katılımcılardan okulöncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği alanındaki aday öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma eğilimleri diğer alanlardakilerden daha yüksektir.
- Öğretmenlik mesleğini ideali ve hayali olduğu için tercih eden öğretmen adayları, diğer nedenlerle bölümde okuyanlara göre öğretmenlik mesleğine daha fazla adanmışlık hissetmektedirler.
- Öğretmenlik mesleğini ideali ve hayali olduğu için tercih eden öğretmen adayları, puanı yettiği için eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturmaya daha fazla eğilim göstermektedirler.
- Tekrar sınava girseler yine eğitim alanında öğrenim görmek istediğini söyleyen katılımcılar, tekrar sınava girseler mühendislik, mimarlık, sağlık ve hukuk alanını tercih ederim diyenlere göre öğretmenlik mesleğine daha fazla adanmışlık eğilimi göstermektedir.

- Tekrar sınava girseler yine eğitim alanında öğrenim görmek istediğini söyleyen katılımcılar, tekrar sınava girseler mühendislik, mimarlık ve sağlık alanını tercih ederim diyenlere göre yapılandırmacı öğrenme oluşturma konusuna daha fazla eğilim göstermektedirler.
- Sonuç olarak, ulaşılan sonuçlar bağlamında bu çalışmanın ilgili alan yazına katkı sunacağı değerlendirilmiştir.

6.3.Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar bağlamında ileri araştırmalara ve karar alıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Karar Alıcılara Yönelik Öneriler

1. Yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturmalarında ve nitelikli olarak sürdürmelerinde öğretmenlere materyal ve doküman desteği sunulabilir.
2. MEB, MEM ve Üniversitelerin ilgili birimleri arasında yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmaya dönük çalıştaylar düzenlenebilir.
3. Öğretmenlerin ders içi ve ders dışı aktivitelere yönlendirmek amacıyla destek sunularak, yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmaları konusunda cesaretlendirilebilirler.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin tüm öğretmenlik alanlarını kapsayacak biçimde genişletilerek çalışmanın tekrarlanması önerilir.
2. Yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma konusunda farklı alanlardaki öğretmenlerin eğilimlerini belirlemek amacıyla nitel desenlenmiş çalışmalar yürütülebilir.
3. Yapılandırmacı öğrenme ortamı konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla farklı branşlardaki ve farklı öğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yürütülebilir.
4. Yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini karşılaştırmak amacıyla ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki örneklem gruplarıyla karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2010). Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akman, Y. (1992). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin meslek, evlilik ve geleceğe yönelik beklentileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (7), 125-149.
- Aktürk, A. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumları, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atmaca, Ç. (2017). “İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Açısından Öğretmen Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(4), 1641-1669.
- Ayas, A. (2009). The importance of teaching profession and current problems in teacher training. Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE), 10(3), 1-11.
- Aydın, H. (2012). Felsefi Temeller Işığında Yapılandırmacılık. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık,
- Aydın, İ. (1999). Dünden Bugüne Öğretmenler (1965-2005). Eğitim Sen Yayınları Araştırma Dizisi 2. Ankara: Volkan Matbaacılık.
- Aydın, M. Z. (2016). *Din Öğretiminde Yöntemler*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Aydoğan, İ. (2002). MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği) (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 120695)
- Aykaç, N. (2016). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık,
- Balcı, A. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler (6. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.

- Beare, H. (2001). *Creating the Future School*. London: Routledge Falmer
- Butucha, K. G. (2013). Teachers' perceived commitment as measured by age, gender and school type. *Greener Journal of Educational Research*, 3 (8), 363-372.
- Celep, C, Bülbül, T. ve Tunç, B. (2000). Aday öğretmenlerin örgütsel adanma durumları, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 11.
- Çelik, Ö, Yorulmaz, A. ve Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğret-menleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 203-215.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237
- Çiftçi, E. (2008). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 219045)
- Çokluk, Ö, Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Day, C. (2000). *A Passion for Teaching*. London: Routledge Falmer.
- Delima, V. T. (2015). Professional identity, Professional commitment and teachers'performance, *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 2(4), 1-12.
- Demir, M. K, & Arı, E. (2013). Öğretmen Sorunları-Çanakkale İli Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1).
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem
- Elliot, B, & Crosswell, L. (2001). Commitment to Teaching: Australian Perspectives on the Interplays of the Professional and the Personal in Teachers' Lives, *The International Symposium on Teacher Commitment at the European Conference on Educational Research*, Lille, France.

- Ersanlı, K. (2007). "Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar". Eğitim Psikolojisi. ed. B. Yeşilyaprak. 181-216. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Ersoy, E. (2008). İlköğretim I. kademe fen ve teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasının değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ev, H. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to Design and Evaluate Research In Education*. New York: McGaw-Hill International Edition
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Fried, R.L. (2001). *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Boston: Beacon Pres.
- Garrison, J. & Liston, D. (2004). *Teaching, Learning, and Loving*. New York: Teachers College Press.
- Guarino, C. M, Santibañez, L, & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2),173-208. doi:10.3102%2F00346543076002173
- Güleri, M. (1998). Üniversiteli ve işçi gençliğin gelecek beklentileri ve kötümserlik iyimserlik düzeyleri. *Kriz Dergisi*, 6 (1), 55-65.
- Gültekin, M, Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). "Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(2), 503-528.
- Gündüz, M. (2005). Günümüzde Öğretmen Yetiştirme. <http://mail.başkent.edu.tr/t.karacay/angora/öğret.htm>
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Gürcü, K. ve Demirel, M. (2004). “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Pradigma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C (1997). Öğretmenlik Uygulamaları. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Hancock, R. G. (2004). “Experimental, quasi-experimental and nonexperimental design and analysis with latent variables”. D. Kaplan (Ed.), *The sage handbook of quantitative methodology for the social sciences* (ss. 91-105). USA: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (Ed). (1997). *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Işık, A, ÇİLTAŞ, A. & BAŞ, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Kalin, J, Cepic, R, & Šteh, B. (2017). Status of Teachers and the Teaching Profession: A Study of Elementary School Teachers' Perspectives. *Bulgarian Comparative Education Society*, 15, 59-65.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Tasarımları* (14.Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık. Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara Nobel Yayınevi.
- Kaya, A. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 367-380.
- Kozikoğlu, İ. (2016). Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları. Doktora Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Meyer, J. P. Allen, N. J. & Smith, C.A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.

- Michel, H. A. (2013). The first five years: Novice teacher beliefs, experiences, and commitment to the profession, Doctoral Thesis, San Diego: University of California.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Öğretmen yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitaplar Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Morgan, C.T. (2004). Psikolojiye giriş (15). (Çevirenler: H. Arıcı ve diğ.). Ankara: Meteksan A.Ş. (Orijinal çalışma basım tarihi 1981).
- Moses, I, Admiral, W. Berry, A. & Saab, N. (2019). Student-teachers' commitment toteaching and intentions to enter the teaching profession in Tnzania. South African Jouenal of Education, 39(1), 1- 15.
- Oxford. (2010). Oxford dictionary of English. Oxford University Press (Third Edition).
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Örer, H. (2020). *Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlik Alguları, Mesleki Adanmışlık Alguları Ve Mesleki Dayanıklılık İnançlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özgür, N.(1994). Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum. Yayınlanmamış Doktora Tezi.Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Picard, K. ve Kutsyuruba, B. (2017). Teachers' engagement in Professional development. Educational Policies and Current Practices, 2 (2), 89-100.
- Pusmaz, A. (2008). Matematik öğretmenlerinin problem çözme sürecinin belirlenmesi ve bu sürecin geliştirilmesinde web tabanlı mesleki gelişim çalışmalarının değerlendirilmesi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.228969)

- Savaş, B. (2018). *Yapılandırmacı Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi
- Sünbül, A. M. (1996). “Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:8, Dönem:Güz, S:597-608.
- Şahan, G. (2003). “Öğretmen Sorunları ve Çözüm Önerileri”. *Eğitim ve Denetim*. Ankara: Minpa Matbaacılık. 1(11):21-25
- Şenyurt, S. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 63-82.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tekışık, H. (1995). “Atatürk’ün Öğretmenleri”. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Ankara: Tekışık Yayıncılık. 20(215): 1-3.
- Titrek, O. (2006). *Öğretmenlik Mesleği*. Eğitim Bilimine Giriş. Editörler: Ş. Erçetin ve N. Tozlu. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tokatlı, Ö. (2018). *Ortaokul Müzik Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Algı Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turgut, H. (2001). *Fen Bilgisi Öğretiminde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı ile Modellendirilmiş Etkinliklerin Öğrencide Kavramsal Gelişime ve Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Turhan, M. Demirli, C, ve Nazik, G. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler*, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(21), 179-192.
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

- Tyree, A. K. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 295-304. doi:10.1080/00220671.1996.9941331.
- Uğurlu, C. & Polat, S. (2011). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 68-74.
- Uras, M. ve KUNT, M. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılansını Umma Düzeyleri [Bildiri], XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-30 Eylül 2005, Denizli.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Statüsüne İlişkin Bir Pareto Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Wisehart, R. (2004). Nurturing Passionate Teachers: Making Our Work Transparent. *Teacher Education Quarterly*. 31, 45-53.
- Yapıcı, M. ve Gülveren, H. (2007) “Öğrenci Açısından Öğretmen Nitelikleri”. Eğitsel Yaşantılar Sitesi, Nisan/2007.
- YAVUZER, H. DEMİR, İ. Meşeci, F. ve Sertelin, Ç. (2005). Günümüz gençliğinin gelecek beklentileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi 2 (2)*, 93-103.
- Yeşilyaprak, B. ve Uçar, E. (2007). *Öğrenmeden Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayınları, 2007.
- Yıldırım, F. S. (2011). İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri. Yüksek Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yurdakul, B. (2019). *Yapılandırmacılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. 1 Şubat 2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> adresinden erişildi.
- Zengin, M. (2007). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, İstanbul: Dem Yayınları

EKLER

Ek1: Sosyodemografik Özellikler Veri Toplama Aracı

ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE BAĞLILIĞI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Değerli Katılımcı,

Düzenlenmiş bu anket formu öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarını ve yapılandırmacı öğrenme ortamıyla ilişkilerini ortaya koymak için hazırlanmıştır. Aşağıdaki sorulara vereceğiniz yanıtlar bir bilimsel araştırmada kullanılacaktır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için bütün maddelerin yanıtlanması gerekmektedir. Sorulara içten ve samimi yanıtlar vereceğinizi umuyor, ayırdığınız zaman ve katılımınız için teşekkür ediyorum.

Bu çalışma hakkında daha fazla bilgi almak isterseniz Akdeniz Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme yüksek lisans öğrencisi Münire Bülbül ile iletişime geçebilirsiniz.

e-posta: munirebulbul@gmail.com

2004 yılı öncesi mezun olduysanız lütfen anketi sonlandırınız...

- **Cinsiyetiniz**
Kadın
Erkek
- **Bölümünüz**
1.Okul Öncesi Eğitimi
2.Sınıf Eğitimi
3.Türkçe Eğitimi
4.Matematik Eğitimi
5.Sosyal Bilgiler Eğitimi
6.Fen Bilgisi Eğitimi
7.İngiliz Dili Eğitimi
8.Diğer
- **Öğretmenlik mesleğini seçme nedeniniz**
İdealim/Hayalim
Tercih Puanım
Yanlış Tercih
Tatili uzun
Saygınlığı/geliri
Diğer...

- **Tekrar sınava girip tercih hakkınız olsa seçeceğiniz meslek**
Öğretmenlik
Doktor/Diş Hekimi/Hemşire...
Eczacı
Mühendis/Mimar
Diğer...

Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Maddeler

Aşağıdaki 20 soruyu, aldığınız eğitimi göz önüne alarak belirtilen ifadelere ne düzeyde katıldığınızı işaretleyiniz.

1. Öğretmen olarak okulda çalışmaktan zevk alıyorum.
2. Öğretmen olarak öğrencilerle çalışmaktan zevk alıyorum.
3. Öğretmen olmaktan gurur duyuyorum.
4. Kendimi bu mesleğe ait hissediyorum.
5. Mesleğimle aramda duygusal bir bağ olduğunu düşünüyorum.
6. Eğer bir kez daha tercih şansım olsaydı yine öğretmenliği seçerdim.
7. Benim için öğretmenlik yaşamımın önemli bir parçasıdır.
8. Hayatımın geri kalanını da öğretmen olarak geçirmek istiyorum.
9. Mesleğimi nitelikli olarak devam ettirmek için çok çaba harcıyorum.
10. Bir öğretmen olarak mesleğimin statüsünü yükseltmek için çok çaba harcıyorum.
11. Mesleki gelişimim için yaşamımın başka alanlarında birçok şeyden feragat ediyorum.
12. Kendi alanımdaki gelişmeleri takip etmek benim yaşamımda önceliklidir.
13. Öğrencilerimin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak benim için çok önemlidir.
14. Ders dışı zamanlarda öğrencilerimle vakit geçirerek onlarla vakit geçirmek benim için büyük bir zevktir.
15. Her öğrencimin başarılı olabilmesi için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum.
16. Bireysel problemleri olan öğrencilere okul/ders dışında da yardımcı olurum.
17. Öğrencilere faydalı olabilmek için farklı kaynaklara başvururum.
18. Öğrencilerim ne zaman ne konuda yardıma ihtiyaç duyarlarsa onların yanında olurum.
19. Öğrencilerimin etkili öğrenmeleri için zaman ve mekan gözetmeksizin öğrencilerimle birlikte çalışırım.
20. Öğrencilerimin geleceği için elimden gelen bütün imkanları kullanırım.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği Maddeler

Aşağıdaki 28 soruyu, aldığınız eğitimi göz önüne alarak belirtilen ifadelere ne düzeyde katıldığınızı işaretleyiniz.

1. Dersle ilgili soruların cevaplarını araştırarak bulduruyorum.
2. Derste öğrencilerin fikirlerinin değerli olduğunu hissettiriyorum.
3. Derste öğrenciler işbirliği içinde çalışıyor.
4. Ders sayesinde, öğrenciler duyduklarını, okuduklarını kabul etmeden önce düşünmeleri gerektiğini fark ediyorlar.
5. Derste katılımcı olmaları için fırsat veriyorum.
1. Öğretmekte olduğum konu üzerine düşündürüyorum.
6. Ders kapsamında diğer öğrencilerle iletişime geçiyorum.
7. Derste öğrettiklerimin gerçek dünyada ne işlerine yarayacağını düşündürüyorum.
8. Ders kapsamındaki değerlendirmelerin öğretmene katkısı oluyor.
9. Bir problemin çözümü için farklı yollar üretebiliyorum.
10. Dersle ilgili konularda seçim yapma şansı veriyorum.
11. İşlenen konuyla ilgili olarak akıllarına yeni fikirler, sorular getiriyorum.
12. Öğrenciler fikirlerini benle paylaşıyor.
13. Konularla yaşam arasındaki bağı kurabiliyorlar.
14. Sınavlar, konu hakkında yeni bilgiler edinmelerini sağlıyor.
15. Ders sayesinde, fikirlerin kişilere göre değişebileceğini öğreniyorlar.
16. Fikirlerini oluştururken derinlemesine düşündürüyorum.
17. Kendi öğrenmeleriyle ilgili kararları kendileri veriyorlar.
18. Derste düşüncelerini paylaşmaktan çekinmiyorlar.
2. 20. Öğrendiklerini nerede uygulayabileceklerini biliyorlar.
21. Sınav soruları derinlemesine düşünmeden çözülemiyor.
22. Ders sayesinde, fikirlerin zamana göre değişebileceğini fark ediyorlar.
23. Ders içerisinde verdikleri yanıtları sorguluyorlar.
24. Ders öğrencileri düşünmeye sevk ediyor.
25. Dersin yapısı, -nasıl öğrendikleri- hakkında düşüncelerini sağlıyor.
26. Günlük yaşamla öğrendiklerini bağdaştırabilirler.
27. Derslerin değerlendirme kısmını, öğretici nitelikte buluyorum.
28. Derste karşılaştıkları soruların, birden fazla doğru cevabı olabileceğini görüyorlar.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Münire BÜLBÜL
Doğum Yeri ve Tarihi : KARAHALLI 15/11/1987

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Yıldız Teknik Üniversitesi- İstatistik (21.09.2010)
Anadolu Üniversitesi- İşletme (10.09.2012)
Anadolu Üniversitesi- Türk Dili ve Edebiyatı (05.06.2017)
Yüksek Lisans Öğrenimi :
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar : SAS Türkiye (2008)
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar : Çözüm Danışmanlık ve Araştırma Şirketi (2010)
Yön Eğitim Etüt Merkezi (2011-2012)

İletişim

E-Posta Adresi : munirebulbul@gmail.com

Tarih : 19.01.2021

Münire.docx

ORIJINALLIK RAPORU

% **19**

BENZERLIK ENDEKSİ

% **17**

İNTERNET
KAYNAKLARI

% **8**

YAYINLAR

% **7**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.j-humansciences.com İnternet Kaynağı	%2
2	openaccess.hku.edu.tr İnternet Kaynağı	%2
3	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	%1
4	Submitted to Yildirim Beyazıt Üniversitesi Öğrenci Ödevi	%1
5	www.cag.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
6	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1
7	katalog.ticaret.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
8	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	%1
9	hdl.handle.net İnternet Kaynağı	%1

İmza