



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI
YAKLAŞIMA YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE YER TEMELLİ
EĞİTİME İLİŞKİN TUTUMLARI**

Harun DAŞ

ORCID: 0000-0003-3603-6526

Danışman

Doç. Dr. Tuğba Cevriye ÖZKARAL

ORCID: 0000-0003-4595-816X

Konya 2021

TEŞEKKÜR

Okumak isteyip de okuma fırsatı verilmeyen,içinde hep bir ukde olarak kalan okuma aşkını, beni ve kardeşlerimi büyük zorluklar altında okutmaya çalışarak gidermeye çalışan değerli aileme teşekkürü borç bilirim.

Tezin araştırma konusunun belirlenmesinde beni yönlendiren, akademik bilgi birikimi ile yüksek lisans eğitimin boyunca beni destekleyen ve sabır gösteren,hayattaki en büyük şansın sadece küçükken değil büyükken de iyi bir öğretmene rastlamak olduğunu kanıtlayan değerli danışmanım Doç.Dr.Tuğba Cevriye ÖZKARAL'a saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Salgın döneminde karşılaştığım türlü zorluklarda yanımda olan,beni destekleyen ve tezimde emeği geçen arkaşlarıma teşekkür ederim.

Harun DAŞ
KONYA- 2021

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	ii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	vi
KISALTMALAR	vii
TABLolar LİSTESİ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	x

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	3
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Sayıtlar	4
1.5 Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar.....	5
Sosyal Bilgiler:.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Sosyal Bilgiler.....	6
2.1.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Amacı ve Önemi.....	6
2.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	7
2.1.3. Sosyal Bilgilerin Tarihçesi.....	9
2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım	11
2.2.1. Yapılandırmacı Öğrenmenin Ortaya Çıkışı	11
2.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel İlkeleri	12
2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın Türkiye’de Gelişimi.....	12
2.3. Yer Temelli Eğitim	13
2.3.1. Yer Temelli Eğitimin Tarihsel Gelişimi	14
2.3.2. Yer Temelli Eğitimin Özellikleri	14
2.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yer Temelli Eğitim	15
2.4. Öz Yeterlik.....	16
2.5. Tutum.....	18
2.6. İlgili Literatür Çalışmaları	19
2.6.1. Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yapılan Araştırmalar	19
2.6.2. Yer Temelli Eğitim İle İlgili Yapılan Araştırmalar	22

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli.....	24
3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	24
3.3 Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri	25
3.4 Verilerin Toplanması	27
3.5 Verilerin Analizi	27
4. BULGULAR VE YORUM.....	28
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	38
5.1 Tartışma ve Sonuç.....	38
5.2 Öneriler	42
KAYNAKÇA.....	43

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Sosyal bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **66** sayfalık kısmına ilişkin, 1/10/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%25** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

1/10/2021

Harun DAŞ

Doç. Dr. Tuğba Cevriye ÖZKARAL

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

1/10/2021

Harun DAŞ

Kısaltmalar

Akt : Aktaran

Bkz : Bakınız

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

S : Sayfa

MVMP: Munzur Vadisi Milli Parkı

NCSS : Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies)

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

YTE : Yer Temelli Eğitim

Vb. : Ve benzeri

T.C. : Türkiye Cumhuriyeti

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları	24
Tablo 3.2 Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterlilik ve Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları Ölçeğine Bağlı Güvenilirlik Analizleri.....	26
Tablo 4.1 Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterliliklerine Ait Normallik Testi Sonuçları.....	28
Tablo 4.2 Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterliliklerine Ait Betimsel Bulgular	28
Tablo 4.3 Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterliliklerinin Cinsiyet Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları	29
Tablo 4.4 Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterliliklerinin Görev Süresi Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları	29
Tablo 4.5 Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterliliklerinin Eğitim Durumu Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	30
Tablo 4.6 Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterliliklerinin Görev Yapılan Birim Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları	31
Tablo 4.7 Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Normallik Testi Sonuçları	31
Tablo 4.8 Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Betimsel Bulgular	32
Tablo 4.9 Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	32
Tablo 4.10 Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarının Eğitim Durumu Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları	33
Tablo 4.11 Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarının Görev Süresi Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları	33
Tablo 4.12 Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarının Görev Yapılan Birim Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları....	34
Tablo 4.13 Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterlilik ve Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları Ölçeklerinin Birbirleri Arasındaki İlişki.....	34
Tablo 4.14 Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterlilik Boyutlarının Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisine Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonucu..	36
Tablo 4.15 Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterlilik Boyutlarının Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisine Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonucu..	36

ÖZET

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE YER TEMELLİ EĞİTİME İLİŞKİN

TUTUMLARI

Harun DAŞ

2005 yılında öğretim programımıza dahil olan yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi aktif kılan, öğrencinin ön plana çıktığı, öğretmenin ise rehber olduğu bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temelleri çok eskilere Antik Yunan dönemine kadar uzansa da sistemli hale gelmesi 20. yüzyılda olmuştur. Kavram olarak yapılandırmacılık bilgiyi nasıl öğrendiğiyle ilgilenen bir yaklaşımın adıdır. Ülkemizde 2005 ve 2018 yıllarında yayımlanan öğretim programlarının temel felsefesi yapılandırmacı yaklaşımdır. Yer temelli eğitim kavramı literatürde çok yenidir. Yer temelli eğitim yaklaşımı, öğrencilerin yerinde ve yaşayarak öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Bu sayede kalıcı ve anlamlı öğrenmelerini sağlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumlarını belirlemektir. Ayrıca bu araştırma ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdem, cinsiyet, görev yaptıkları yerleşim birimi ve mezun oldukları eğitim durumu değişkenleri ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ve yer temelli eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelindeki bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 281 (105 kadın ve 176 erkek) gönüllü sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada 2 ölçek kullanılmıştır. Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği (Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, 2009) Eskici ve Özen (2013) tarafından gerekli izinleri alınarak tüm branşlara uyarlanmıştır (*Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği*). Bu çalışma için Eskici ve Özen'den gerekli izinler alınarak sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanmıştır. İkinci ölçek Özkaral ve Mentiş Taş (2018) tarafından geliştirilen "Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yer Temelli Eğitim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği" dir. Özkaral ve Mentiş Taş'tan da gerekli izinler alınarak ölçek uygulanmıştır. Bu araştırmanın verilerinin analizleri SPSS 22.0 programı kullanılarak t testi ve ANOVA testleri yapılmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ve yer temelli eğitime ilişkin tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliğin yer temelli eğitime ilişkin tutum üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ancak yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının ve yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının mesleki kıdem, cinsiyet, görev yaptıkları yerleşim yeri ve eğitim durumları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde değişmediği saptanmıştır. Araştırma önerileri olarak araştırmada tek bir şehirden (Şanlıurfa) elde edilen verilerle araştırma yapılmıştır. Farklı şehirlerde ve farklı bölgelerde bulunan sosyal bilgiler öğretmenleri ile farklı çalışmalar yapılabilir. Araştırmada ağırlıklı olarak nicel veriler kullanılmıştır. Daha detaylı araştırma yapmak için nitel ve nicel veriler kullanılarak sonuçlar detaylandırılabilir. Bu çalışma farklı branşlara da uygulanıp sonuçlar karşılaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı Yaklaşım, Öz Yeterlik, Yer Temelli Eğitim, Tutum, Sosyal Bilgiler

ABSTRACT

Department of Turkish and Social Sciences Education
Social Studies Education Program
Master Thesis

SOCIAL STUDIES TEACHERS' SELF-SUFFICIENCY PERCEPTIONS TOWARDS THE CONSTRUCTIVIST APPROACH AND THEIR ATTITUDES TOWARDS PLACE-BASED EDUCATION

Harun DAŞ

The constructivist approach, which was included in our curriculum in 2005, is an approach that makes the student active, the student come into prominence, and the teacher is the guide. Despite of the fact that the bases of this approach date back to the Ancient Greek period, it became systematic in the 20th century. Constructivism as a concept is the name of an approach that deals with how you learn knowledge. The basic philosophy of the curriculum published in 2005 and 2018 in our country is the constructivist approach. Place-based education as a concept is very new in the literature. Place-based education approach allows students to learn onsite and by living. By this means, it provides permanent and meaningful learning.

The purpose of this study is to determine social studies teachers' senses of self-efficacy towards constructivist approach and their attitudes regarding place-based education. Also, with this study, it has been tried to be determined the relationship between Social Studies teachers' variables of professional seniority, gender, place of employment and education status, and their self-efficacy perceptions towards the constructivist approach and their attitudes towards place-based education. This research in the screening model has been carried out in the first semester of the 2020-2021 academic year. The participants of this study are 281 (105 female and 176 male) volunteer social studies teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education. In this study two scales have been used. The Constructivist Approach Attitude Scale for Science Teacher Candidates (Evrekli, İnel, Balım, & Kesercioğlu, 2009) has been adapted to all branches by obtaining the necessary permissions by Eskici and Özen (2013) (Teachers' Self-Efficacy Belief Scale for Implementing the Constructivist Approach). For this study, It has been applied to social studies teachers as necessary permissions have been obtained from Eskici and Özen. The second scale is the "Teacher Attitude Scale Regarding Place-Based Education Approach Applied in Social Studies Lesson" developed by Özkara and Mentiş Taş (2018). The scale has been applied by obtaining the necessary permissions from Özkara and Mentiş Taş. Analyses of the data of this research have been performed t test and ANOVA tests by using the SPSS 22.0 program and the results have been tabularized.

As a result of the research, it has been determined that there is a positive relationship between social studies teachers' self-efficacy perceptions towards constructivist approach and their attitudes towards place-based education. It has been determined that the effect of self-efficacy towards constructivist approach on attitude towards place-based education is significant. However, it was found that the perceptions of self-efficacy towards the constructivist approach and their attitudes towards place-based education did not change significantly according to the variables of professional seniority, gender, place of employment and education status. As research proposals, the research was conducted with the data obtained from a single city (Şanlıurfa). Different studies can be conducted with social studies teachers in different cities and different regions. In the research, quantitative data were used predominantly. The results can be detailed by using qualitative and quantitative data to make more detailed research. The results can be compared as this study can be applied to different branches.

Keywords: Constructivist approach, self-efficacy, place-based education, attitude, Social studies

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bir Çin atasözü der ki; “Değişim rüzgarı gelince aptallar duvar örer, akıllılar yel değirmeni yapar”. Sürekli değişen ve gelişen bir dünya var. Bundan her sektör etkileniyor. Bu değişen ve gelişen dünyamızda eğitimin de bu süreçten etkilenmemesi beklenilmez. Her sistem gibi eğitim sistemleri de kendini çağa göre güncellemek zorundadır. İnsanların değişmeye başladığı dünyamızda buna ayak uyduramayan eğitim sisteminin başarıya ulaşması şüphesiz ki mümkün değildir. Değişimden korkmak yerine ona ayak uydurabilmek gerekir. Bundan dolayı belli dönemlerde yeni eğitim-öğretim sistemleri ortaya çıkmaktadır. Dünyada hızla gelişen bilimsel ve teknolojik gelişmelerde diğer alanlarda olduğu gibi eğitim faaliyetlerinde de baş döndürücü bir şekilde değişim mevcuttur. Bu değişim son zamanlarda kendini iyiden iyiye hissettirmektedir (Ünal ve Çelikkaya,2009). Yapılandırma öğretimi yaklaşımı ve yer temelli eğitim bu sistemlerden biridir. Yapılandırma eğitimi bilinenin aksine, öğrenciyi aktif kılan,sürece dahil edip öğretmen merkezli bir sistemden öğrenciyi aktif kılan öğrenci merkezli bir sisteme geçilmeyi sağlıyor. Peki nedir bu yapılandırma? Yapılandırma, dogmatik düşüncelerin, öğretmen merkezli eğitimin yerine öğrencilerin bilgileri anlamlandırdığı akranlarıyla tartışarak ortaya bir ürün çıkardığı eğitim görüşüdür (Yıldırım & Şimşek, 1999). Birçok araştırmacı yapılandırma eğitimi hakkında görüşlerini bildirmiştir (Wheatley, Vygotsky, Bruner, Ausubel, Von Glasersfeld). Temel görüş ise eğitimin artık dört duvar arasında sadece öğretmenin anlatıp öğrencinin dinlediği bir sistemin günümüz dünyasında başarıya ulaşmasının mümkün olmadığını ifade etmektedir. Bunun için öğrenciyi aktif kılan, araştıran, sorgulayan bir sistemin varlığına ihtiyaç duyulduğunu ifade ederler. Yapılandırma yaklaşımında üst düzey beceriler, hedefler çok önemli bir yer tutar. Düşünen, sorgulayan, düşündüğünü pratiğe döken bir nesil hedefiyle çıkılan bu yol bizleri bilinen sistemin dışına çıkarıp yeni bir bakış açısı kazandırmayı hedefliyor.

Yapılandırma yaklaşımının en önemli sac ayaklarından biri öğretmendir. Öğretmen bilgiyi doğrudan öğreten değil öğrencileri araştırmaya sevk eden, sorgulama yeteneği kazandıran, onları yönlendiren bir rehber olarak görülür. Eğitimde bu denli önemli bir rol üstlenen öğretmenin performansını etkileyen en önemli faktörlerden biri de öz

yeterlik algısıdır. Bir öğretmenin öz yeterlik algısı ne kadar yüksekse eğitim-öğretim faaliyeti de o kadar verimli geçer. Patrick, Care ve Ainley, (2010) bireylerin kişisel ilgilerine yönelik öz yeterlik algılarının, onların meslek seçimlerine ve iş hayatındaki başarılarını da etkilemekte olduğu belirtmektedirler.

Yer temelli eğitim son zamanlarda dünyada popüler olan bir eğitim anlayışıdır. Yer temelli eğitim, fertlerin hayatını sürdürdüğü sosyal çevre ile doğal çevreden yararlanarak ortaya çıkan bir eğitim öğretim felsefesidir. Yer temelli eğitim yaklaşımında öne çıkan en yetkin isim Sobel'dir (Köşker ve Karabağ, 2012). Sobel (2005) yer temelli öğretimi; öğrenme ve öğrenmenin bir girişi, yöresel çevre ve çevreyi etkin kullanma süreci, öğrencilerin, öğretmenlerin ve toplumdaki her bireyin yaşadıkları doğal, toplumsal ve kültürel çevrede edinilen, bilgi ve beceri kazanmayı sağlayan bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. İyi bir vatandaş yetiştirme hedefinde olan sosyal bilgiler dersinin kazanımları,içerikleri hazırlanırken yer temelli eğitime oldukça fazla yer verilmektedir. Sosyal bilgilerin en kapsamlı tanımlarından birini “Düşünen,sorgulayan ve aktif katılım gösteren öğrencilerin olduğu bir eğitim politikasıyla öğrencilerin vatandaşlık bilinci ve insani yönünü geliştiren ilköğretim dersidir” şeklinde (MEB, 2015) yapmıştır. Bireylerin yaşadığı topluma uyumu,çevresindeki sorunlara duyarlı bir vatandaş olarak yetiştirmek sosyal bilgilerin temel hedeflerinden biridir. Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması hedeflenen davranışlar yer temelli eğitime göre şekillendirilir,öğrencilere yakın çevresini tanıma ve çevresinde meydana gelen sorunlara karşı çözüm yolları üretme konusunda öneriler sunar.

Öz yeterlik kadar önemli olan başka bir kavramda “tutum”dur. Bireylere, olaylara ya da fikirlere olumlu ya da olumsuz verilen tepkilere tutum denmektedir (Simpson, Koballa, Oliver ve Crawley, 1994). Öğrenme ortamı, tutumu birinci dereceden etkilemektedir. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturulursa olumlu bir tutum sergilenir. Öğrenme ortamında bireylerin yaratıcı düşünme becerileri,yaparak yaşayarak öğrenme ve öğrendiği bilgileri günlük hayatta kullanması öğrenme ortamına ilişkin olumlu tutum geliştirir.İnsanların yaptıkları işten zevk alarak çalışması olumlu tutum hissine kapılması sonucunda da başarı göstermesi muhtemeldir.

Bu bilgilerden hareketle dünyanın sürekli bir değişim içinde olduğu ve değişimin eğitim yaklaşımlarında da hissedildiği görülmektedir. Geleneksel davranışçı yaklaşımdan uzaklaşıp yapılandırmacı ve yer temelli eğitim yaklaşımlarına doğru bir geçişin olduğu

görülmektedir. Günümüz dünyasında araştırma,sorgulama,düşünme,keşfetme gibi kavramlar önem kazanmıştır. Yaratıcı düşünen,yeniliklere açık,eleştiri yapan bireylerin toplumda daha çok yer edindiğini görmekteyiz. Ülkemizde de 2005 yılından beri uygulanan bu sistemin 21.yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rolü vardır.

1.1 Problem Durumu

Araştırmanın problem cümlesini, “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumları arasında bir ilişki var mıdır?” oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri ise;

1-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri nelerdir?

2-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri;

a)Cinsiyetlerine,

b)Görev yıllarına,

c)Eğitim durumlarına

d)Görev yaptıkları yerleşim birimine göre farklılık göstermekte midir?

3- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yer temelli eğitime ilişkin tutum düzeyleri nelerdir?

4-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yer temelli eğitime ilişkin tutum düzeyleri;

a) Cinsiyetlerine,

b) Görev yılına,

c) Branşlarına,

d) Eğitim durumlarına,

e) Görev yaptıkları yerleşim birimine göre farklılık göstermekte midir?

5-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesidir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu çalışma; sosyal bilgiler eğitimi, yapılandırmacı eğitime karşı öz yeterlik ve yer temelli eğitim gibi kavramlar üzerine inşa edilmiştir. Öğretim programında “araştıran ve ortaya bir ürün koyan ferdler yetiştirmek, öğrencilerin toplumsal ilişkilerini ve vatandaşlık bilincini oluşturmak amacıyla sosyal bilimleri bir araya getiren bir dersdir.” şeklinde tanımlanan sosyal bilgiler programının amacına ulaşmasını sağlayan en önemli sac ayağı öğretmendir (MEB,2015). Bundan dolayı öğretmenlerin mesleğin gerekliliklerini yerine getirebileceğine dair öz yeterliliği çok önemlidir.2005 yılında programımıza dahil olan yapılandırmacı yaklaşım programının sahada uygulayıcısı olan öğretmenlerin başarıya ulaşması için öz yeterlik algısının da yüksek olması bu yaklaşımın öğrencilere daha kolay bir şekilde aktarılmasını sağlar. Yer temelli eğitimin temel felsefesi öğrencinin bulunduğu çevreden öğrenmesini sağlamaktır. Yakından uzağa ilkesiyle paralel bir anlam taşır. Yer temelli eğitim ile öğrenciler buldukları çevrenin zenginliklerinin farkına varabilmektedirler. Mentiş Taş ve Özkaral (2015)Öğrencilerin bulunduğu çevreyi anlamasında en etkili yaklaşımlardan biri yer temelli eğitim olduğunu belirtmişlerdir.Ayrıca bu yaklaşım ile derslerin sınıf dışında işlenerek öğrencilerin sürece aktif dahil olduğu ve hem öğrenerek hem de eğlenerek etkili bir öğretim ortamı oluşmasını sağlamıştır. Mentiş Taş ve Özkaral (2015)Yaptıkları literatür taramasında “yer temelli eğitim ve sosyal bilgiler” kavramları ile ilgili yeteri kadar çalışmanın olmadığını belirtmişlerdir. Hem yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algısı hem de yer temelli eğitime ilişkin literatür çalışmalarında sosyal bilgiler alanında az sayıda çalışma olması bu araştırmanın önemini arttırmaktadır.

1.4 Sayıtlar

1. Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin samimi oldukları varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırma;

1- 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Şanlıurfa ili Haliliye ve Eyyübiye ilçelerinde MEB’e bağlı ortaokullarda çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinden toplanan verilerle,

2- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitime Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği ve Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutum ölçeğinde yer alan maddelerle,

3- Araştırma ele alınan değişkenler bakımından cinsiyet, görev yılı, eğitim durumu, ve çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri gibi değişkenlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Türkiye Cumhuriyetinin bir ferdi olarak devletini ve milletini seven, sahip olduğu haklarını öğrenen ve kullanan, sorumluluklarının bilincinde olan, millî fikre sahip birer vatandaş olarak yetişmelerini sağlayan disiplin alanı (MEB,2018).

Yapılandırmacılık: Yapılandırmacılık, bilginin ferdler tarafından duyular yoluyla pasif olarak alınmadığını, bilakis öğrenenler tarafından aktif olarak yapılandırıldığını, üretildiğini savunan yaklaşımdır (Ün Açıkgöz, 2005).

Yer Temelli Eğitim: Yer temelli eğitim;Sosyal ve matematiksel derslerinin kavramlarının öğretilmesinde yakından uzağa ilkesi göz önünde bulundurularak bulunduğu topluluğu ve yöreyi eğitime katma sürecidir (Sobel,2004).

Öz-yeterlik: Bireylerin hayatta karşılaşabileceği zorluklarda,sorunların üstesinden gelip gelemeyeceğine dair duyduğu inanç, kendi hakkındaki öz düşüncesidir (Senemoğlu, 2015).

Tutum: Bir kişinin psikolojik yönden bir obje, kişi veya duruma ilişkin davranış, düşünce ve duygularına yön vermek, ondan yana olmak ya da karşı olmak durumudur (Özdemir, 2019).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde sosyal bilgiler kavramı, sosyal bilgiler öğretim programları, yapılandırmacı yaklaşım, öz yeterlik, tutum, yer temelli eğitim ve ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Sosyal Bilgiler

Eğitim sistemimizin en önemli işlevlerinden biri de yaşadığı topluma ayak uyduran, onu benimseyen, örf, adetlerini bilen, gelenek ve göreneklerini öğrenip onu gelecek kuşaklara aktaran bireyler yetiştirmektir. Derslerin kazanım ve amaçlarına baktığımızda bu değerleri en iyi aktaran ders olarak sosyal bilgiler dersini görmekteyiz. Sosyal bilgiler terimi 1916 yılında ilk kez ABD’de kullanılmıştır (Şahin vd. 2011). Sosyal bilgiler; insanların yaşadığı ve gelecekte yaşayacağı olayların arasında bir bağ kurmalarını sağlayan bir disiplindir. Bu bağ kurulurken bireyin yakın çevresiyle kuracağı ilişki ve iyi bir vatandaş olarak yetişmesi için katkıda bulunur. Bireyin toplumun bir parçası olmasına katkıda bulunur (Öztürk, 2006). İlköğretim 4,5,6 ve 7.sınıfta okutulan sosyal bilgiler ilgili değerleri öğrencilere kazandırmada önemli rol oynamaktadır. Ülkeler millet ya da ulus kavramını öğretmek ve ulus bilinci oluşturmak için sosyal bilgiler dersinden faydalanmaktadır. Kavram olarak **sosyal bilgiler**: “*Türkiye Cumhuriyetinin bir ferdi olarak devletini ve milletini seven, sahip olduğu haklarını öğrenen ve kullanan, sorumluluklarının bilincinde olan, millî fikre sahip birer vatandaş olarak yetişmelerini sağlayan disiplin alanı*”(MEB, 2018) şeklinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanmıştır.

2.1.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Amacı ve Önemi

Toplumlar sürekli değişmektedir. Bu değişime ayak uydurabilmek için bireylerin iyi bir eğitim ve programa ihtiyaç vardır. Bu eğitim ailede başlayıp okulla beraber bireyin bir “yetişkin” olmasını ve topluma karışmasını sağlayana kadar devam eder. 21.yüzyılda teknolojinin gelişmesiyle beraber bu değişim daha hızlı olduğu için bireyler çağa ayak uydurmakta zorlanabilmektedir. Çünkü teknoloji ile beraber bireylerin sosyalleşmesi olumsuz yönde etkilenmiş ve gerçek dünyadan “sanal dünya”ya bir geçiş olmuştur. Bireylerin beklentileri, ihtiyaçları değişmiş ve bu beklentilere cevap verilemediği zaman toplumsal uyum sorunu ortaya çıkabilmektedir. Eğitimden beklenti sadece kültürel değerleri aktarması değil aynı zamanda yeni nesil bireylerin topluma entegrasyonunun da sağlanması gerekir.

2.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Cumhuriyet tarihinden itibaren değişen şartlara ve beklentilere göre öğretim programlarında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler milli eğitim şuraları ve kalkınma planları çerçevesinde şekillenmektedir. 1939-2007 yılları arasında düzenlenen şuralarda alınan kararlara göre çeşitli programlar oluşturulmuştur. 2005-2006 eğitim öğretim yılına gelindiğinde Avrupa birliğine uyum yasaları çerçevesinde Türk milli eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılmıştır. 2005 yılı öncesi türk eğitim sisteminin temelini oluşturan davranışçı yaklaşımın yerine öğrenci merkezli bir sistem olan yapılandırmacı yaklaşım kademeli olarak Türk eğitim sistemine girmiştir. Eleştirel düşünme,sorgulama,sosyal katılım gibi kavramlar türk eğitim sisteminde yer edinmeye başlamıştır. MEB tarafından yeni bir programa duyulan ihtiyaç şu şekilde ifade edilmiştir: *“Eğitim şuralarında ve eğitim kongrelerinde sürekli dile getirilen ve öneri olarak sunulan, öğrencilerin problem çözme,karar verebilme,doğru bilgiyi sorgulayarak bulma gibi becerileri kazandıracak yeni bir programa ihtiyaç vardır.Bu ihtiyaçları ve önerileri göz önünde tutarak davranışçı yaklaşım felsefesiyle bağdaşmayan bu beceriler için öğrenciyi merkeze alan,öğrenci-çevre ilişkisini önemseyen ve öğrencilerin kendi yaşantılarından ders alan bir anlayış hayata geçirilmeye çalışılmıştır”* (Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2004). Ders kitapları bu yeni yaklaşıma göre oluşturulmuş ve eğitim fakültelerinde yeni programın beklentilerini karşılayan öğretmen adayları yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu program 2017 yılına kadar varlığını devam ettirmiş 2017 yılına gelindiğinde kalkınma planları,eylem planları,bilimsel ve teknolojik değişimler ve toplumsal beklentilerin yeniden şekillenmesiye programda değişiklikler yapma ihtiyacı hissedilmiş ve program yerini 2018 öğretim programına bırakmıştır. Yeni sosyal bilgiler programının getirdiği yeniliklere aşağıda yer verilmiştir.

- Geçmiş sosyal bilgiler programlarında olmayan beceri ve değerler yeni sosyal bilgiler programında yer almaya başlamıştır.Öğrencilerin bilişsel ve fizyolojik durumları dikkate alınmaya başlamıştır.
- Kalıcılığı daha fazla sağladığı düşünülen birinci el kaynaklara ulaşma ve onlarla öğrenme bu programda yer edinmeye başladı.Müze,ören yerleri gezileri önem kazanmış yaşayan tarih olarak adlandırılan kişilerle sözlü tarih çalışmaları teşvik edilmiştir.

- Akran öğrenme ve işbirliği yöntemleri sıkça kullanılmaya başlandı.Yeni yöntemler uygulaması beklenen öğretmen burada rehber rolündedir.
- Sonuç değil süreç odaklı performans değerlendirmesi mevcuttur.Öğrencilerden portfolyo hazırlayıp etkinliklere katılması teşvik edilmiştir.

Toplumların eğitimden beklentisi çok yüksektir. Toplumsal,ekonomik,siyasi ve kültürel değişimleri yönlendirebilmesi ve öncü olması beklenir.21.yy becerilerini kazanmak için eğitimin de bu becerilere ayak uydurabilmesi gerekir. Üreten,düşünen,bir bilim adamı gibi hareket eden bireyler yetişmesi toplumun eğitimden en temel beklentisidir. Bireylerin ve toplumun değişen ihtiyaçları,öğrenme yaklaşımlarındaki hızlı değişimler bireylerden beklenen görev ve sorumlulukları da değiştirmektedir. Bu baş döndürücü değişimde mevcut öğretim programlarının ömrünün giderek kısılması da beklenen bir sonuçtur. Bunun için yeni beklenti ve ihtiyaçlar için 2018 öğretim programı oluşturulmuştur. 2018 öğretim programı oluşturulurken rutinin dışına çıkılarak ilk defa öğrencilerden ve velilerden de görüş alınarak toplumun beklentilerine uygun bir taslak oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca farklı ülkelerin son zamanlarda güncellenen programları incelenmiş,programlar konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılan akademik araştırmalar taranmış,sivil toplum kuruluşları ve siyasi parti programlarından faydalanılmış,illerden gelen zümre kararları incelenmiş ve bakanlığın çalışma gruplarında titizlikle incelenip karara bağlanmıştır(Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2018). 2005 öğretim programı sadeleştirilerek tüm kademelerde uygulanmaya başlanmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında tüm kademelerde verilen programın sonuçları izlenip programda göze çarpan hususlar tespit edilip düzeltilmeye çalışılmıştır. Böylece programın güncelliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Her iki programa baktığımızda sosyal bilgiler dersinden beklentilerin çok fazla değişmediği ve istikrarlı bir şekilde bu beceriler ve değerlerin öğrencilere aktarılması beklenmektedir. Değişen dünyaya ayak uyduran bireylerin yetiştirilmesi için hazırlanan her iki program da öğrenciyi düşündüren,sorgulatan ve milli manevi kültürlere duyarlı bireyler haline getirmektedir.

Programın detaylarına bakıldığı zaman yer temelli eğitim ve yapılandırmacı eğitimle ilgili öne çıkan kısımları görmek mümkündür.

- ✓ Programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığının 2.maddesinde “yerellik,güncellik,geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı kurulması,yansıtıcı

sorgulama”gibi ilkelerden bahsedilmesi ve bu ilkelerin uygulanmasında süre esnekliği verilmiştir.“Yerellik”kelimesinden yer temelli eğitim, “yansıtıcı sorgulama”kelimesinden de yapılandırmacı yaklaşımı görmek mümkündür.

- ✓ 7.maddede okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanmaya teşvik edilmiştir.Pazar yerleri,resmi daireler ve arkeolojik sit alanlarından faydalanma özünde yer temelli eğitimin felsefesini oluşturur.
- ✓ 9.maddede tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme,kanıtlardan yararlanma, karar verme gibi becerilerin teşvik edilmesi yapılandırmacı eğitimin felsefesini ortaya koymaktadır.
- ✓ Öğrenme alanlarında 4.sınıf “kültür ve miras” ünitesinde “*Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.*”kazanımı yer temelli eğitime güzel bir örnektir.Yakın çevresinde bulunan kültürel alanlarda çalışma yapılmasının teşvik edilmesi yakından uzağa ilkesini, 5.sınıf “kültür ve miras” ünitesinde 2.kazanımda çevresinde bulunan doğal varlıkları tanıması ve araştırması,5.sınıf “kültür ve miras” ünitesinde 2 ve 3. kazanımlarda yaşadığı yerin iklimi ve insan faaliyetlerine ağırlık verilmesi,4.kazanımda yaşadığı yerin doğal afetlerinde öncelik verilmesi
- ✓ 4.sınıf “İnsanlar,Yerler ve Çevreler” ünitesinin 4.kazanımında yakın çevresini tanıması,“Üretim,Dağıtım ve Tüketim”ünitesinde 4.kazanımda ailesiyle beraber örnek bütçe hazırlanması,6.kazanımda yakın çevresinde olabilecek doğal afetleri incelemesi,5.sınıf 1 ve 2. kazanımlarda yaşadığı yerin ekonomik faaliyetlerini ve mesleklerini tanıması,
- ✓ 5.sınıf “Etkin Vatandaşlık” ünitesinin 2.kazanımında yaşadığı yerin yönetim birimlerini tanıması yer temelli eğitimin ve yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler programında yer edinmeye devam ettiği gösterir. 2005 ve 2018 programlarında görmeye başladığımız yer yemelli eğitim felsefesi ve yapılandırmacı yaklaşım gelecek programların da temelini oluşturacağı öngörülebilir.

2.1.3. Sosyal Bilgilerin Tarihçesi

Sosyal bilgiler dersinin içeriğinin ne zaman vermeye başlandığını tam olarak kestirmek mümkün değildir. Hayatın içerisinde olan bu dersin içeriklerinin insanlığın başladığı günden itibaren insanlar arasındaki yerini aldığı tahmin ediliyor. Bir ders

olarak verilmesi ise 1800'lü yıllardan itibaren ABD'de yaşanan toplumsal sorunlara çözüm getirmek ve bir ABD vatandaşlığı bilinci oluşturmak için okutulmaya başlanmıştır. Kozmopolit bir yapısı olan ABD iç savaşı karşı karşıya kalmış ve gelecekte de bu tehlikenin devam edeceğini ön gördüğü için vatandaşlarını bir arada tutmak için çareler aramıştır. Bir araya gelen ABD'li düşünürler ve eğitimciler ortak bir amerikan kültürü oluşturmak ve vatandaşlarına amerikan kültürünü benimsetmek istemiştir. Bunun için etkin vatandaş yetiştirme ve milli kültürüne hakim olan, onu benimseyen vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal bilgiler dersinin içeriğini şekillendirmeye başlamıştır. Kavram olarak ise sosyal bilgiler ilk defa 1916 yılında yine ABD'de kullanılmıştır (Kan,2010). Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından kabul edilerek müfredata eklenmiştir. Sosyal bilgilerin ABD'de gelişimi şu şekilde olmuştur.

- 1892 yılında toplanan Milli Eğitim Konseyi tarih,coğrafya ve vatandaşlık bilgisi derslerini sosyal bilgiler başlığı altında topladı.
- 1930 yılında ABD'de Yeniden Kurmacılık ve Çocuk Merkezli Eğitim ön plana çıktı.
- 1960'lı yıllarda yeni sosyal bilgiler anlayışı ortaya çıktı.
- 1980'li yıllarda ABD'de geleneksel sosyal bilgiler anlayışına geri dönüldü.
- 1994 yılında NCSS sosyal bilgiler dersi için yeni standartlar belirledi (Martorella, Bear, Bolick, 2002; Evans, 2004).

Türk eğitim tarihine baktığımızda sosyal bilgiler dersinin gelişim aşamalarını incelediğimizde karşımıza ilk olarak Selçuklu Dönemi'nde Nizam-ı Mülk tarafından Nizamiye Medreselerinin kurulması ile birlikte medreselerde tarih dersi okutulmaya başlanmıştır. Osmanlı döneminde de devam eden medrese kültürü ile Fatih ve Süleymaniye medreselerinde de tarih ve coğrafya dersleri verilmeye devam etmiştir. Osmanlının son dönemlerinde başlayan Avrupa'yı örnek alma çabaları sonucunda Tanzimat Dönemi'nde sıbyan mektepleri ve rüştiye mekteplerinde de tarih ve coğrafya dersleri verilmeye devam etmiştir. 1869 yılında ilan edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde tarih-i osmani ve muhtasar coğrafya derslerinin okutulması uygun görülmüştür. Cumhuriyet Dönemi'ne baktığımızda batı ülkelerinde görülen tek disiplinli program anlayışı Türkiye'de de görülmektedir. 1926 yılında hazırlanan programda tarih,coğrafya ve yurttaşlık dersleri sosyal bilgiler dersinin içeriğine uygun

olarak verilmeye başlanmıştır. 1930,1936 ve 1948 yıllarında ilan edilen programlarda tek disiplinli anlayıştan dolayı tarih,coğrafya ve vatandaşlık bilgisi dersleri ayrı ayrı olarak verilmeye başlanmıştır(Akyüz, 1999). 1962 yılında oluşturulan programda ayrı ayrı dersler olarak yer alan ve ayrı ders kitapları olan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adıyla birleştirilerek verilmeye başlanmıştır. Sosyal bilgiler adıyla ilk defa 1968 yılında sosyal bilgiler dersi verilmeye başlanmıştır. Bunda ABD’de ortaya çıkan “yeni sosyal bilgiler” anlayışı etkili olmuştur. 1985 yılına geldiğimizde ise ortaokullarda sosyal bilgiler dersi müfredattan çıkarılarak yerine Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri getirilmiştir.1992 yılında vatandaşlık bilgileri programı uygulanmıştır(Günden, 1995). 1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitim başlamış ve milli tarih,milli coğrafya dersleri müfredattan çıkarılarak yerine 4. ve 7. sınıfları kapsayan sosyal bilgiler tekrardan gelmiştir. 2005 yılında sosyal bilgiler programında değişiklik yapılarak davranışçı anlayıştan yapılandırmacı anlayışa geçilmiş 2017 yılında yapılan sadeleştirmeye yapılandırmacı anlayış ve sosyal bilgiler dersi devam etmiştir. Kısaca özetlemek gerekirse sosyal bilgiler dersi;

- 1926-1962 tarih,coğrafya ve yurttaşlık dersleri
- 1962 toplum ve ülke incelemeleri
- 1968 ilkokullarda sosyal bilgiler dersi
- 1974-1975 ortaokullarda sosyal bilgiler dersi
- 1985 milli tarih, milli coğrafya dersleri
- 1997 sosyal bilgiler 4. ve 7. sınıflar arasında okutulmaya başlanmıştır (Günden, 1995; Akyüz, 1999).

2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım

2.2.1. Yapılandırmacı Öğrenmenin Ortaya Çıkışı

Yapılandırmacı yaklaşım her ne kadar yeni gibi gözükse de aslında temeli çok eskilere Antik Yunan Dönemi’ne kadar uzanır. Bu dönemin ünlü filozofları Aristo,Sokrates,Platon insanın en iyi nasıl öğrenebileceği üzerinde çalışmalar yapmışlar ve bir takım felsefi düşünceler ortaya atmışlardır. Daha sonra Piaget de bu yaklaşıma katkıda bulunmuştur. Yapılandırmacı eğitim anlayışının en özgün isimlerinden biri de Piaget’dir. Piaget doğada gözlem yapıyor ve uyum niteliğini doğanın bir parçası olarak gördüğü insan zihninde de bulmaya çalışıyor (Lektorsky, 1992: 41). Piaget'ye göre doğal yaşamdaki her varlık değişen şartlara uyum sağlamaya çalışır; uyum sorunu

yaşayanlar da “doğal seçim” yöntemiyle yok olurlar. Piaget bu fikrini evrime uymak olarak gören Lamarkçı düşünceyle, tesadüfen mutasyona uğramış varlıkların hayatta kalması olarak gören Darwinci düşünceyi birleştiriyor (Fosnot, 2007: 15). Piaget’ten başka bu yaklaşım için çalışmalarda bulunan Vygotsky, Bruner,Ausubel, Von Glasersfeld de 20.yüzyılda önemli katkılar sağlamıştır (Eskici,2013).

2.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel İlkeleri

Yapılandırmacı öğretim sürecinin ilkeleri şu şekilde sıralanır (Savaş, 2007; Özden, 2003; Saban; 2004):

- ✓ Bilgi öğrenen tarafından oluşturulur.
- ✓ Öğrenme ortamı, öğrenenin değişmez bir parçasıdır.
- ✓ Öğrenciler ve öğretmenler beraber öğrenir.
- ✓ Öğretmenler öğrenme ortamından sorumludur.
- ✓ Analiz,sentez ve yaratıcı düşünme anlayışı vardır.
- ✓ İçerik bölgeye ve bireysel farklılıklara göre esnetilmelidir.
- ✓ Süreç odaklı değerlendirmeler yapılmalıdır.
- ✓ İçerik gerçek hayata uygun olmalıdır.
- ✓ Sadece bilgi odaklı değil duygusal odaklara da önem verilmelidir.
- ✓ Öğrenme öznel, duygusal ve bireyin çevresine uygun bir şekilde sağlanmalıdır.
- ✓ Öğrenen kişi verilen bilgilerden kendisine en çok yarayanı alıp işlemelidir.

Bu ilkelere bakıldığında davranışçı yaklaşımdan uzaklaşıldığı ve içsel süreçlerle öğrenmenin daha kolay gerçekleştirileceği düşünülmektedir. Davranışçı öğrenmede birey pasif konumdadır. Fakat bu ilkelerden yola çıkarak yapılandırmacı yaklaşımın içsel bir süreç olduğu, öğrenenin aktif rol alarak daha kalıcı öğrenmeler sağlanabileceğini savunmaktadır. Öğrenme sürecinde birey sürekli aktiftir ve süreç odaklı bir çalışma vardır. Yapılandırmacı düşünceye göre öğrenci kendisi öğrenir. Bu yüzden bireylere bilgiyi doğrudan vermek yerine, bireylerin faal olduğu, yaparak-yaşayarak ve bilgiyi keşfederek öğrenmeye çalıştıkları öğrenme alanları hazırlanmalıdır (Ekici, 1996).

2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın Türkiye’de Gelişimi

Türkiye’de eğitim-öğretim programları cumhuriyetin ilanından sonra sistemli bir hale getirilmeye çalışılmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla tüm eğitim öğretim müesseseleri MEB’e bağlanmıştır.Yayınlanan bu kanunla tüm eğitim kademelerinde,okul

programlarında değişiklikler yapılmış ve laiklik, milliyetçilik, halkçılık gibi ilkeler çerçevesinde yeni programlar oluşturulmaya başlanmıştır. Atatürk Dönemi'nde ünlü eğitimci, düşünür John Dewey Türkiye'ye davet edilerek oluşturulacak programlarda fikirlerine başvurulmuştur. 1924 yılında, ilkokul için bir öğretim programı oluşturulmuştur. 1926, 1936 ve 1948 yıllarında mevcut program üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. 1926 tarihinde oluşturulan programda "Toplu Öğretim" uygulaması denenmiştir. Bu programa göre ilkokul üçüncü sınıfa kadar dersler hayat bilgisi dersinde birleştirilmiş, her dersin programı yeni düzenlemelere göre hazırlanmıştır. Türkçe, tarih, coğrafya, hayat bilgisi ders saatleri arttırılmıştır. 1936 yılı ders programında "cumhuriyetçi, devletçi, laik ve inkılapçı" fikirler programlara dahil edilmiştir. 1936 yılında düzenlenen programda esneklikler göze çarpmış ve köy ile şehir okullarında ders çeşidi ve ders saatleri arasında esneklikler görülmüştür (Binbaşioğlu, 1995; Akyüz, 2005).

1950, 1960 yıllarında programlarda çeşitli değişiklikler yapıp bazı dersler bir araya toplanmıştır (bknz: 1948 programı). 2000'li yıllara geldiğimizde ise programlarda değişiklikler devam etmiştir. Özellikle 2004 yılında ilköğretim programında köklü değişikliklere gidilerek yeni bir program geliştirilmiştir. Pilot bölgelerde uygulanan bu program daha sonra tüm ülkeye yayılarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı adı altında eğitim hayatımıza girmiştir. İlköğretim programları, öğrencilerin: türkçeyi doğru ve faal kullanan, araştırmaktan ve bilgi edinmekten haz duyan, sosyal ve matematiksel alanlarda yetkin olan, dilsel becerisi gelişmiş sosyal bir insan olan, üzerine düşen görevi layıkıyla yerine getiren, çevresiyle uyumlu, araştırmaktan ve sorgulamaktan zevk alan, teknolojiyi doğru ve aktif kullanan bir ferd olarak öğrenmelerini sağlayacak şekilde oluşturulmuştur (MEB, 2004).

2.3. Yer Temelli Eğitim

Bu yaklaşımda öncü isim Sobel'dir. Sobel (2004) yer temelli eğitim kavramını dil eğitimi, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi bilim dallarında kavramları öğretmek için basamak olarak yerel toplum ve yaşadığı çevreden faydalanma sürecidir şeklinde ifade etmiştir. Sobel burada toplumun ve çevrenin eğitim sürecinden soyutlanamayacağını ifade etmektedir. Smith ve Sobel (2010), yer ve toplum temelli eğitimi önermekte ve akademik disiplinlerin öğretimi için kırsal, kentsel ve alt kentsel toplumları ve çevreleri başlangıç yeri olarak kullanmayı içeren; okulun toplumdaki rolü hakkında düşünmeyi sağlayan bir yaklaşım olarak görmekte-dirler.

Ülkemizde de yer edinmeye başlayan “yer temelli eğitim” Yıldız Yılmaz ve Tabaru’ya göre (2017); kavram olarak yeni gibi gözükse de daha önceden uygulanan eğitim programlarında yer almıştır. Eğitim tarihi boyunca çeşitli öğretim programlarında, yaşadığı çevreyi kullanma yer almıştır ve öğretmenler öğrencilerine hedef kazanımları aktarma sürecinde sınıf dışı eğitim ortamlarından çokca faydalanmışlardır. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme ve bulunduğu çevreden faydalanmasına imkan tanıyan ve kalıcı, anlamlı öğrenmelerini sağlayan bu yaklaşım yapılandırmacı yaklaşımda da uygulanan birçok yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Literatür taraması yapıldığında yer temelli eğitim yaklaşımı ile ilgili çalışmaların ülkemizde çok az sayıda olduğu tespit edilmiştir (Mentiş Taş ve Özkartal, 2012; Köşker, 2012; Köşker ve Karabağ, 2012; Yıldız ve Mentiş Taş, 2015; Yıldız Yılmaz ve Tabaru, 2017, Üztemur, Dinç ve Acun 2018).

2.3.1. Yer Temelli Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Yer temelli öğrenme kavramı olarak, New England Antioch Üniversitesi’nde yer temelli eğitim bürosu menajeri David Sobel ile Orion derneği tarafından geliştirilmiştir (Barnett, 2009). Birçok araştırmacı “yer” kavramını farklı şekilde ifade etmişlerdir. Örneğin Haymes (1995) “yerin pedagojisi” olarak bahsederken (Woodhouse ve Knapp, 2000), “ekolojik kimlik” olarak bahsetmiştir. Genel olarak baktığımızda tanımların hepsinin aynı anlamı ifade ettiğini ve eğitim-çevre ilişkisi içerisinde olduğunu görmekteyiz.

2.3.2. Yer Temelli Eğitimin Özellikleri

Smith (2002)’e göre yer temelli eğitimin hususları şunlardır.

1. Müfredatı oluştururken yerel çevreden faydalanır.
2. Öğrenciler bilgiyi doğrudan değil keşfederek öğrenir.
3. Öğrenciler sorarak ve merakını canlı tutarak öğrenmeye çalışır.
4. Öğretmen bilgiyi doğrudan veren değil, öğrencilerin hedefe ulaşması için ortamı hazırlayan ve onları düşünmeye sevk eden konumundadır.
5. Okul ile sosyal çevre arasında daha güçlü bir ilişki vardır.

Sosyal bilgiler dersinin müfredatı yer temelli eğitime en uygun müfredatlardan biridir. Toplumsal olaylar, doğal afetler, yeryüzü şekilleri gibi konularda öğrencilerle yer temelli

eğitim programıyla çok aktif dersler işlenebilir. Bu konuda Barnett yüksek lisans tezinde Yer Temelli Eğitimin uygulaması esnasında bazı ilkeleri belirtmiştir:

- ❖ öğrenme, okul bahçesinde, yerel topluluk içinde ve çevrede gerçekleşir.
- ❖ öğrenme, yerel temalar, sistemler ve içerik üzerinde yoğunlaşmaktadır.
- ❖ öğrenme bireyseldir.
- ❖ öğrenme tecrübeleri, toplumsal harekete ve evre bilincine katkıda bulunur ve topluluğun küresel evre bilincinin geliştirilmesindeki rolünü destekler.
- ❖ öğrenme, yerel organizasyonlar, ajanslar, işletmeler ve hkmetle çeşitli işbirliklerine katkıda bulunur.
- ❖ öğrenme multidisiplinerdir.
- ❖ öğrenme tecrübeleri, yerel duruma uyarlanmıştır.
- ❖ öğrenme, kişinin yaşadığı yere olan sevgisinin temelini oluşturur ve bunun geliştirilmesini destekler.
- ❖ Yer temelli öğrenme, bölgesel ve küresel konuları uygun bir biçimde anlama ve bunlara katılımın temelini oluşturmaktadır.
- ❖ Yer temelli ğretim yaklaşımı, diğer kurumsal hedeflere ulaşmanın ayrılmaz bir parçasıdır (Barnett, 2009).

2.3.3. Sosyal Bilgiler ğretiminde Yer Temelli Eğitim

Yer temelli eğitim, öğrencilerin çevresinde karşılaştığı olayları deneyimleyerek bu deneyimleri eğitim aracı haline getirdiği ve bu potansiyeli değerlendirerek öğrenme sağladığı yaklaşımdır. Bu yaklaşım sayesinde bireyler çevresine karşı daha duyarlı ve çevreden öğrenme amacı taşıyan çıktılar elde ederler. Son yıllarda akademik eserlerde adından söz ettirmeye başlayan bu yaklaşım fen ve teknoloji alanında kazandığı ivmeyi sosyal bilgiler alanında da göstermeye başlamıştır (Elfer, 2012). Yer temelli yaklaşımın uygulandığı sınıflarda öğrencilerin çevresindeki sorunlara karşı daha duyarlı olduğu ve toplumun problemlerine çözümler getirmekte daha istekli olduğu tespit edilmiştir. Yer temelli eğitim, öğrencilerin dikkatini çevresindeki sorunlara çeken, sorunun çözümüne yönelik öneriler getiren, bu öneriler sonucunda öğrencinin başarma duygusu, sosyal katılım ve sorumluluk becerisi kazanma gibi yetilere sahip olmasını sağladığı görülmüştür (Evans ve Kılınç, 2013).

Toplumun her aşamasını kendine konu edinen sosyal bilgilerin ğretiminde en etkili ğretim yöntemlerinden biri yer temelli eğitimidir. Sosyal bilgiler programında bulunan

ünitelerde yer temelli eğitimle ilgili ifadeler yer alır (Mentiş Taş ve Özkara, 2015). Sosyal bilgiler programında bulunan temel becerilerden;

- ✓ Gözlem
- ✓ Mekanı algılama
- ✓ Çevre okuryazarlığı
- ✓ Sosyal katılım, becerileri doğrudan yer temelli eğitimle bağlantılı beceriler arasında gösterilebilir. Sosyal bilgiler öğretimprogramında bulunan;
- ✓ Dayanışma
- ✓ Duyarlılık
- ✓ Yardımseverlik
- ✓ Aile birliğine önem verme, gibi değerler de en etkili şekilde yer temelli eğitimle verilebilir.

2.4. Öz Yeterlik

Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli sac ayaklarından biri öğretmendir. Öğretmen bilgiyi doğrudan öğreten değil öğrencileri araştırmaya sevk eden,sorgulama yeteneği kazandıran,onları yönlendiren bir rehber olarak görülür. Öğretmenin görevi; bilgi vermek değil,öğrenenin bilgiyi keşfetmesi için ona rol model olan bir kontrol mekanizmasıdır (Glaserfeld,2007). Öğrencilerin problemlere çok yönlü bakmasını sağlayan etkinlikler planlayan,onları teşvik eden ve cesaretlendiren işte bu kontrol mekanizması öğretmendir. Bu denli önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin öz yeterlik seviyesi de bu etkinlikler için önemli bir konudur.

Öğretmen, eğitim-öğretim faaliyetinin yapı taşıdır. Sadece pedagojik bilgiye değil bu bilgiyi karşısındaki insanlara aktarma becerisini kazanması gerekir. Bir eğitimci sadece teorik bilgiye değil aynı zamanda bu bilgilerin karşı tarafa en doğru şekilde sunulması yeteneğine de sahip olması gerekir. Çünkü öğretmenin sahip olduğu bilgileri öğretebilmesi, eğiticinin temel görevidir (Küçükahmet, 2006; Küçükoglu ve Kaya,2007; Şişman, 2002). Öğretme işi bir sanattır. Bu sanat icra edilirken Zembylas'ın da (2003) belirttiği gibi öğretmenlerin tutumu,duygusal yönleri,inançları da işin içine bu sanatın yapılmasında etkili olur. İsrail (2007) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetini yaparken meslek yeterliliğinin ve duyarlılığının eğitim

kalitesini büyük oranda etkilediğini ortaya koymuştur. Derbedek (2008) öğretme davranışının yerine getirildiği sırada eğiticinin sahip olduğu yeterliliğinin farkında olması başarılı bir öğretme süreci geçirileceğini belirtmiştir. İşte bu farkındalık sonucunda oluşan kendine güvenme davranışına öz yeterlik algısı denir.

Öz yeterlik algısı Bandura'nın Sosyal öğrenme kuramı ile hayatımıza girmiştir. Öz yeterlik algısı, kişilerin bir performansı göstermek için gerekli olan yeteneklerinin ne kadarını gösterebileceklerine ilişkin değerlendirmelerle ilgilidir (Bandura, 1993). Öz yeterlik, bu zamana kadar farklı alandaki araştırmalarda inceleme konusu olmuştur. Diyet programları, sportif faaliyetler, akademik başarı yeterlik inançlarıyla ilgili olarak ele alınan konular arasında gösterilebilir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004).

Öz yeterlik inancı, bireylerin bir konudaki performansını göstermek için gerekli hareketleri planlayıp, başarılı bir şekilde yapacağına duyduğu inançtır (Bandura, 1993). Öz yeterlik inancı, kabiliyetimize dair inancımıza dayanır ve bir amaca dair göstereceğimiz davranışları planlamak ve onu gerçekleştirmek için gereklidir (Bandura, 1995). Öz yeterlik algısı bir kişinin bir işi yapabilmesine olan inancıdır. Bu inanç ne kadar yüksek olursa kişinin o işi yapabilme becerisi de o oranda artar. Kişinin azmini, motivasyonunu etkileyen öz yeterlik algısı işin sonucuna direkt olarak katkıda bulunur. Örneğin bir araştırma, sunum, sınav çalışmalarında başarı sağlayıp sağlayamadına yönelik bireyin kendisinde öz değerlendirme yapması öz yeterlik olarak tanımlanabilir. Öz yeterlik algısı, bireylerin yeteneklerini göstermek için gerekli faaliyetleri planlayıp, başarılı olacağına duyduğu inançtır (Bandura, 1993). Öz yeterlik algısı, yeteneklerimize inanıp o yeteneğimizi belirli bir amaç etrafında yönetmek ve gerçekleştirmek için gereklidir (Bandura, 1995).

Öz yeterlik kavramının en çok kullanıldığı alanların başında eğitim gelmektedir. Öğretmenlerin yeterlik inançları, verimli bir okul ortamının oluşturulması ve okulların tekrardan şekillenmesinde önemli rol oynar (Bıkmaz, 2004; Basım, Korkmazyürek ve Tokat, 2008). Öz yeterlik algısı, eğitim alanında, eğiticilerin bireysel kabiliyetlerindeki farklılıkları açıklar ve bu davranışını anlama ve geliştirmede önemli rol oynar (Riggs ve Enochs, 1990). Tüm bu yorumlardan da anlaşılıyor ki öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin başarı şansı da düşüktür. Öğretme faaliyetine karşı ön yargısı oluşur ve bu faaliyetten yeteri kadar verim alamaz. Kendini yetersiz hissetmeye başlayan bireyler akademik faaliyetlere daha az zaman harcar ve geriye doğru bir düşünüş yaşanır, mesleki hastalıklara kapılma oranı artar. Öz yeterlik algısı düşük olan öğretmenler, bedensel ve

duygusal çöküntü yaşarlar, görevi süresince kişisel başarımlara ilişkin yetersizlik duygusunu uyandıran stres ve ruhsal çöküntü ile karşılaşacağı düşünülmektedir (Bandura, 2002; Gibson ve Dembo, 1984). Öz yeterliği fazla olan öğretmenler ise tüm enerjisini problem çözmeye vererek mesleki çalışmalarına katkıda bulunmaya çalışır. Öğretmenlerin mesleki öz yeterliliği ne kadar yüksekse öğrencilerin başarısı, güdülenmesi, sınıf yönetim becerisi, öğrencilerin başarılı olmaları için verilen çabanın düzeyi de o kadar yüksektir. Bu yüzden eğitimcilerin öz yeterliğe dair algılarını güçlendirmek aynı zamanda öğretmenin öğretim kalitesini artırmaktır.

Özetle,

Öz yeterlik
1.Bireysel bir algıdır.
2.Bireylerin öz performansı ve bu performansa dair algıları ile ilgilidir.
3.Bireyin kendi yeteneğine olan inancısıdır.
4.Becerilerin bir sonucu değil bu beceriye ilişkin yargılardır.
5.Bandura tarafından literatüre kazandırılmıştır.

2.5. Tutum

Literatür incelendiğinde tutumun birçok tanımı olduğu görülmüştür. Hepsinin ortak yönü bir objeye ya da bir duruma karşı gösterilen genel bir değerlendirme olduğudur. Tutum, bir obje veya davranışa yönelik olumlu-olumsuz psikolojik meyil gösterme olarak tanımlanabilir (Özbaş, 2016). Bir tutum oluşabilmesi için konu hakkında bilgi sahibi olmak şarttır. Bilgiler tecrübeyle olacağı gibi okuyarak da öğrenilebilir.

Tutumun özelliklerine baktığımızda;

- Tutumlar doğuştan değil zamanla oluşur.
- Kişinin çevresini anlamlandırmasını sağlar
- Tutumların belli bir süresi yoktur kalıcıdır.
- Bir nesne ile karşılaştığında ona karşı nötr davranamaz mutlaka bir tepki verir.
- Tutumlar insan davranışını yönlendirir.
- Kişi nesneye karşı gösterilen tutumdan sonra objektiflik özelliğini kaybeder

(Tavşancıl, 2005).

İşinde başarılı olan insanlarla yapılan görüşmelerde genellikle işini sevme, iş yerinde olumlu tutum geliştirme ve işverenin tavrı gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır. İş yerine karşı ya da yapılan işe karşı olumlu tutum geliştiren bireylerin daha başarılı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin de okulda başarılı bir eğitim-öğretim dönemi geçirmesinin en önemli koşullarından biri okul ortamına karşı olumlu tutum geliştirmesidir. Öğrencilerin de kalıcı öğrenmeler sağlayabilmesinin ön koşulu öğretmene ve derse karşı olumlu tutum geliştirmesinden geçer.

2.6. İlgili Literatür Çalışmaları

Bu bölümde sosyal bilgilerde yapılandırmacı eğitim ve yer temelli eğitimle ilgili çalışmalara kısaca değinilmiş, araştırma makalelerine, yüksek lisans ve doktora tezlerine yer verilmiştir.

2.6.1. Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Tuncel (2007) *“Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim uygulamalarının ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi konularının öğretimi üzerine etkileri”* isimli doktora tezinde yaptığı çalışmalarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile oluşturulan derslerin öğrencilerin değer ve becerileri öğrenme seviyelerine olumlu katkıda bulunduğu ve öğrencilerin değer kazanma düzeylerinde olumlu değişimler olduğu ortaya çıkmıştır.

Özdoğan (2008) tarafından yazılan *“Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan yeni sosyal bilgiler programında aktif öğrenme tekniklerinin kullanımı (Kalın ve Bayat ilköğretim okulları örneği)”* adlı çalışmanın amacı yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde oluşturulan sosyal bilgiler programında aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin başarısına etkisini incelemektir. Sonuç olarak, aktif öğrenme yöntemleri sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin başarısını ve akılda kalıcılığını artırdığını ortaya koymuştur.

Dündar (2008) tarafından yazılan *“İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi”* doktora tezinde sınıftaki öğrenci sayısı, ebeveynlerin eğitim düzeyleri, okullarının veli profili gibi faktörlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarının seçiminde etkili olduğu, ayrıca bu faktörlerin sonucu ne olursa olsun yapılandırmacı öğrenme ortamını tüm öğrencilerin istediği, öğretmenlerin bu süreçte velilerden ve müfettişlerden destek alamadığını belirtmişlerdir.

Tural (2009) “İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde yapılandırmacı öğrenme yöntemiyle işlenen sosyal bilgiler dersine karşı öğretmenlerin olumlu fikir beyan ettikleri, genç sayılabilen öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenmeye karşı olumlu yaklaştıkları, tecrübeli öğretmenlerin ise eleştirel baktıklarını belirtmiştir.

Taştan (2009) “İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı düşünme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin duygusal başa çıkma, bireysel batıl inanç, kesin düşünme vs. gibi alt boyutlar arasında anlamlı ilişkiler olduğu ve birbirlerini etkilediklerini belirtmiştir.

Öntaş (2010) tarafından yazılan “İlköğretim sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşım ile dizgeli eğitimin öğrenci erişimine etkisi arasındaki fark” adlı araştırmanın amacı, dizgeli eğitim ve yapılandırmacı yaklaşıma göre yapılan altıncı sınıf sosyal bilgiler erişimi üzerindeki etkisini belirlemektir. Sonuç olarak geleneksel yöntemlerle anlatılan sosyal bilgiler dersinde, kazandırılması hedeflenen beceriler dizgeli eğitim yöntemi ile öğrencilere kazandırılabilirliği görülmüştür.

Çınar (2010) “Yapılandırmacı eğitime göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde lisans öğrencilerinin yapılandırmacı eğitime yönelik öz yeterlik seviyelerini çeşitlik değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sadece giriş davranışlarına yönelik öz yeterlik düzeylerinin birbirinden farklı oldukları, normal ve ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının sadece yapısal öz yeterlik ile ilgili öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çelikkaya ve Ünal (2010) “Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği)” başlıklı makalesinde yapılandırmacı yaklaşıma göre işlenen derslerin, sosyal bilgiler dersine ilişkin başarıları ve bilgilerin kalıcılık seviyesini arttırdığını, tutum yönünden ise herhangi bir farklılık olmadığı ortaya konulmuştur.

Çalışkan (2015) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını

düzenleme düzeylerinin yüksek olduğu ve öğrenme ortamının cinsiyete, kıdeme ve mezuniyet alanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Cımbız (2016) *“Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri (Tokat ili örneği)”* adlı yüksek lisans tezinde Tokat ilinde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenmeye dayalı sınıf içi çalışmalarına dair görüşlerini almak hedeflenmiştir. Bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsediği, öğretim yöntem ve tekniklerini, soru cevap tekniğini ve ders materyallerini yeteri kadar kullandıkları görülmüştür. Haftalık ders saatinin artırılması, müfredatın seyreltilmesi, velilerin okula daha çok ilgi göstermesi gibi beklentiler de vardır.

Bada (2018) *“Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımına ilişkin görüşleri”* adlı yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2005 - 2006 eğitim-öğretim döneminde uygulamaya konan yapılandırmacı eğitime ait görüşlerini, bu anlayışı uygulama düzeylerini ve uygulama aşamasında yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda oluşturulan veriler incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yapılandırmacı eğitim sistemine dair olumlu yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca ders saatlerinin yetersizliği meslekteki çalışma süresi, lisans eğitimlerinin yetersizliği, hizmetiçi eğitim çalışmalarının yetersizliği çalıştıkları ortam ve idarecilerin yaklaşımı gibi sorunların olduğunu görmekteyiz.

Durmaz (2019) *“Sosyal bilgiler dersinde "bilimsellik" değerine yönelik yapılandırmacı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarı ve bilimsel epistemolojik inançlarına etkisi”* adlı doktora tezinde yapılan çalışmanın sonunda bazı hipotezler oluşturulmuş ve sonucunda hipotezler test edilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde "Bilimsellik" değerine yönelik yapılandırmacı yaklaşımla ilgili hazırlanan etkinlikler akademik başarılar üzerinde etki olmuştur.

Bada ve Kırpık (2021) *“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Dair Öz Yeterlik Algıları ve Buna Etki Eden Faktörlere İlişkin Görüşleri”* başlıklı makalesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yapılandırmacı yaklaşıma dair kendilerini yetersiz gördükleri ve öğretmenlerinin üniversitedeki

eğitimlerin teoride kaldığı, uygulamalı ders yöntemlerine pek yer verilmediği, staj eğitimlerinin eksik olduğu sonucuna varılmıştır.

2.6.2. Yer Temelli Eğitim İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Köşker (2012) “*Coğrafya eğitiminde yer temelli öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri*” başlıklı makalesinde 258 coğrafya öğretmeniyle “Coğrafya Eğitiminde Yer Temelli Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği” kullanarak verileri toplamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yer temelli eğitimle öğrencilerin yaşadıkları çevrenin sorunlarının farkına varmasında ve toplumsal ilişkileri kavramasında büyük öneme sahiptir.

Evans ve Kılınç (2013) “*Sosyal Bilgiler Alanında Yer Temelli Eğitimin Tarihi*” başlıklı makalesinde yer temelli eğitimin tarihsel sürecinden bahsetmişlerdir. Bölümlerden oluşan çalışmanın bazı bölümlerinde yer temelli eğitimin tanımından bahsederken bazı bölümlerinde de sosyal bilgiler dersinde yer temelli eğitimin yerinden bahsetmiştir.

Akkaya (2014) “*Sosyal bilgilerde yer temelli öğretim yaklaşımı*” adlı doktora tezinde 6.sınıf sosyal bilgiler dersinin “ülkemizin kaynakları” ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını yer temelli eğitim açısından incelemiştir. Başarı testi,tutum ölçeği,görüşme formu ve günlük gibi veri toplama araçlarıyla verileri toplamış ve araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun süreç başında ve süreç sonunda aralarında anlamlı bir farkın bulunduğunu tespit etmiştir.

Mentiş Taş ve Özkaral (2015) tarafından yazılan “*Sosyal Bilgiler 4-5. Sınıf Programı ve Ders Kitaplarının Yer Temelli Eğitim Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi*” başlıklı makalede veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Çalışma sonucunda 4 ve 5.sınıf programında yer temelli eğitime tecrübeye dayalı ve yaşantısal öğrenme gibi ifadelerle yer verildiği tespit edilmiştir.

Yıldız ve Mentiş Taş (2015) tarafından yazılan “*Hayat bilgisi 1, 2 ve 3. sınıf programı ile ders kitaplarının yer temelli eğitim açısından değerlendirilmesi*” başlıklı makalenin araştırmanın amacı ilkökul 1,2 ve 3. sınıf hayat bilgisi programını ve ders kitaplarını yer temelli eğitim yaklaşımının 5 alt boyutunun özelliklerine göre değerlendirmektir. Doküman incelemesi yöntemiyle yapılan çalışmada programda kişisel becerilerde yer temelli eğitimin alt boyutlarından problem çözme becerileri, toplumsal çalışmaların özelliklerini ifade eden cümleler olduğu belirtilmiştir.

Yıldız Yılmaz ve Tabaru (2017) tarafından yazılan “*Fen Bilimleri 3 ve 4. Sınıf Öğretim Programı İle Ders Kitaplarının Yer Temelli Eğitim Açısından İncelenmesi*” başlıklı çalışmanın amacı, yer temelli eğitimin 3 ve 4. Sınıf Fen Bilimleri Programı ile ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenerek program ve kitaplara yansıma düzeylerini belirlemektir. Çalışmada doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. 3. sınıf fen bilimleri programında, yer temelli eğitimin uygulanması için kazanımların uygun olduğu tespit edilmiştir. Yer temelli eğitime uygun olan kazanımların etkinlikleri genellikle sınıf içi etkinliklerle sınırlı olduğu tespit edilmiştir. 4. sınıf programında da yine kazanımlar sınıf içinde uygulanabilecek etkinliklerden oluşmuştur.

Çakmak (2018) tarafından yazılan “*Yer temelli eğitim yaklaşımına dayalı proje çalışmalarının öğrencilerin problem çözme ve sosyal becerilerine etkisi*” adlı çalışmada yer temelli eğitim yaklaşımına dayalı proje çalışmalarının 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme ve sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan incelemede öğrencilerin genellikle yapılan gezilerden keyif aldığı ve dış çevreyi daha farklı bir bakış açısıyla görme fırsatı yakaladığı belirtilmiştir.

Üztemur, Dinç ve Acun (2018) tarafından yazılan “*Yer Temelli Eğitim Yaklaşımı ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Yansımaları*” adlı çalışmanın nihai amacı, yer temelli eğitim uygulamalarının tüm sınıf düzeylerinde sosyal bilgiler öğretim programlarında ne kadar yer aldığını tespit etmektir. Doküman analizi deseni kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; 4. Sınıf düzeyinden 7.sınıf düzeyine doğru gidildikçe yer temelli eğitim dair kazanımların ve etkinliklerin sayısının düştüğü gözlemlenmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda tüm kademelerde yer temelli eğitimle ilgili kazanımların yarısına yakını yer temelli eğitimle ilgilidir.

Kırboğa (2020) “*Munzur Vadisi Milli Parkı Turizm Potansiyelinin Yer Temelli Öğretim Kapsamında Değerlendirilmesi*” adlı çalışmada Munzur Vadisi Milli Parkı (MVMP) turizm potansiyelinin ve turistik değerlerinin Tunceli’de öğrenim gören orta öğretim öğrencilerine kazandırılabilmesi amacıyla yer temelli öğretim modelinin uygulanması ile oluşabilecek önemli farkındalıklar değerlendirilerek başarılı bir yer temelli öğretim programının nasıl hazırlanabileceğine dair öneriler sunulmuştur. Araştırmanın temel amacı MVMP özelinde hazırlanacak bir yer temelli öğretim programının sahip olması gereken özellikleri ortaya koymaktır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi, birden fazla değişken içerisinde değişimi ve değişimin derecesini belirlemeye çalışır (Karasar, 2016). Bu araştırma sırasında da sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumları tespit edilmiş, arasındaki ilişkiye bakılmış ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin, cinsiyet, eğitim durumu, görev yaptıkları yerleşim yeri ve görev yılı gibi değişkenlerle öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ve yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim döneminde Şanlıurfa'nın merkez ilçeleri olan Haliliye ve Eyyübiye'de devlet okullarında çalışan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın 281 örnekleme ise basit seçkisiz örneklemdir. Örneklem, belirli kuralların takip edilerek evrenden onu temsil edeceği kabul edilen küçük kümelerin seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2005). Basit seçkisiz örneklem, oluşturulan evren grubundan örnekleme birimlerine kolay ulaşılabilesidir.

Araştırma Kapsamındaki Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Tablo 3.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Demografik	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	105	37,4
	Erkek	176	62,6
Görev Süresi	0-5 yıl	118	42,0
	6-10 yıl	118	42,0
	11 yıl ve üzeri	45	15,9
Eğitim Durumu	Lisans	259	92,2
	Yüksek Lisans	22	7,8
Görev Yapılan Birim	Köy	15	5,3
	İlçe	83	29,6
	İl	183	65,1
	Toplam	281	100,0

Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde; katılımcıların cinsiyetlerinin %37,4'ünün kadın, %62,6'sının erkek olduğu, görev sürelerinin %42,0'ının 0-5 yıl, %42,0'ının 6-10 yıl, %15,9'unun 11 yıl ve üzeri olduğu

belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim sürelerinin %92,2'sinin lisans, %7,8'inin yüksek lisans olduğu, görev yaptıkları yerlerin %5,3'ünün köy, %29,6'sının ilçe ve %65,1'inin il olduğu belirlenmiştir.

3.3 Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Bu araştırmada, verileri elde etmek için araştırmanın amacına uygun ve geçerlilik güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan iki ölçek kullanılmıştır (bkz:Ek 1 ve Ek 2).

“Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik inançlarını tespit etmek amacıyla, Evrekli, Ören ve İnel (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlik İnanç Ölçeği” Eskici ve Özen(2013) tarafından gerekli izinler alınarak tüm branşlara uyarlanmıştır (*Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği*). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik Algı Ölçeği, “Tamamen Yetersizim=1”, “Yetersizim=2”, “Orta Düzeyde Yeterliyim=3”, “Yeterliyim=4” ve “Tamamen Yeterliyim=5” olmak üzere beşli likert tipinde hazırlanmıştır. AFA sonuçlarının ardından ölçekten 12 madde araştırmacı tarafından ölçekten çıkartılmış ve bunun sonucunda toplam 29 maddelik nihai form elde edilmiştir. Öz yeterlik ölçeğinde bulunan madde sayısı 9 olan “*rehberlik etme*” faktörünün güvenilirlik katsayısının .78, madde sayısı 8 olan “*öğrenciyi aktifleştirme*” faktörünün güvenilirlik katsayısı .79, madde sayısı 7 olan “*düşünmeye teşvik*” faktörünün güvenilirlik katsayısı .80, madde sayısı 5 olan “*alternatif değerlendirme*” faktörünün güvenilirlik katsayısı .82 ve ölçeğin tümü için güvenilirlik katsayısı .92 olarak araştırmacı tarafından bulunmuştur. Ölçeğin tüm boyutları ve geneli için Cronbach Alpha değerinin .60 üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Eskici ve Özen,2013).

“Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yer Temelli Eğitim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği (Taş ve Özkaral,2018)”. Ölçekte yer alan maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Kesinlikle Katılıyorum” (5) olmak üzere beşli likert tipinde hazırlanmıştır. 28 madde ve üç alt boyuttan oluşan bir tutum ölçeğidir. Tutum ölçeğinde yer alan maddelerin 21'i olumlu 7'si olumsuz maddelerdir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamında güvenilirlik katsayısı 0.910 bulunmuştur.

Kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizlerine dair bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.2 Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterlilik ve Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları Ölçeğine Bağlı Güvenilirlik Analizleri

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Alternatif Değerlendirme	0,799	5
Düşünmeye Teşvik	0,793	7
Öğrenciyi Aktifleştirme	0,824	8
Rehberlik	0,838	9
Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterlilik	0,939	29
Faydalar	0,857	13
Gereklilik	0,866	8
Zorluklar	0,848	7
Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları	0,813	28

Katılımcıların; 29 maddeden oluşan yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik ölçeğine ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin 0,939 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 5 maddeden oluşan alternatif değerlendirme alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha değerinin 0,799 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 7 maddeden oluşan düşünmeye teşvik alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha değerinin 0,793 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 8 maddeden oluşan öğrenciyi aktifleştirme alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha değerinin 0,824 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 9 maddeden oluşan rehberlik alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha değerinin 0,838 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 28 maddeden oluşan yer temelli eğitime ilişkin tutumları ölçeğine ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin 0,813 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 13 maddeden oluşan faydalar alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha değerinin 0,857 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt

boyutun güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 8 maddeden oluşan gereklilik alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha değerinin 0,866 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 7 maddeden oluşan zorluklar alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha değerinin 0,848 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak ölçekler 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'da gören yapan 300 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmak üzere Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (bkz.Ek 3). Ölçeklerin uygulamasında araştırmacı tarafından 300 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir ancak covid-19 pandemiden dolayı okulların kapanmasıyla bu süreç sekteye uğramıştır. Gönüllü 300 öğretmene ulaşmak için Şanlıurfa'da merkez ilçelerdeki (Haliliye ve Eyyübiye) okullarda bulunan öğretmenlere uygulanmak üzere dağıtılmıştır. Ancak öğretmenlerin araştırmaya katılma konusunda gönüllü olmamaları, raporlu olmaları, idarecilerin verilen anketleri uygulamaması gibi nedenlerle 92 öğretmene ulaşamamıştır. Ayrıca 7 ölçek eksik doldurulduğu için araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Eksik kalan anketler doldurmayan okullara ikinci defa gidilerek doldurulmaya çalışılmış ve 281 sayısına ulaşmıştır

3.5 Verilerin Analizi

Bu çalışma için kullanılacak ölçeklerin (yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ve yer temelli eğitime ilişkin tutumları ölçeği) geçerlik ve güvenilirliği kontrol edildikten sonra uygulanmıştır. Toplanan veriler analiz paket programına aktarılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algılarının ve yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesinde, Şanlıurfa'da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların ortalaması ve sapma değerleri dikkate alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla korelasyon analizi, t-testi ve ANOVA testi de incelenmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu kısmında araştırmadan çıkan sonuçların analizine dair bulgular ve yorumlar incelenmiştir.

Tablo 4.1 Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterliliklerine Ait Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kolmogrov-Smirnov			Merkezi Eğilim Ölçümleri			
	İstatistik	Sd	p	\bar{X}	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Alternatif Değerlendirme	0,089	281	0,000	3,82	3,80	-0,233	-0,143
Düşünmeye Teşvik	0,091	281	0,000	4,08	4,00	-0,250	0,292
Öğrenciyi Aktifleştirme	0,095	281	0,000	4,25	4,25	-0,627	1,039
Rehberlik	0,098	281	0,000	4,13	4,11	-0,490	0,335
Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterlilik	0,061	281	0,009	4,10	4,10	-0,369	0,549

Ortaya konulan bilgilerin dağılımlarının belirlenmesinde merkezi eğilim ölçümlerinden aritmetik ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiştir. Medyan ile aritmetik ortalama değerinin birbirine yakın ya da eşit olması ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 sınırları içerisinde bulunması sebebiyle bulunan verilerin dağılımının normal dağılım olduğu ortaya çıkmıştır. (George ve Mallery 2010).

Tablo 4.2 Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterliliklerine Ait Betimsel Bulgular

Alt Boyutlar	\bar{X}	s.s.
Alternatif Değerlendirme	3,82	0,62
Düşünmeye Teşvik	4,08	0,49
Öğrenciyi Aktifleştirme	4,25	0,47
Rehberlik	4,13	0,48
Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterlilik	4,10	0,45

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerine ait betimsel bulgular incelendiğinde katılımcılar; ölçeğin genel ortalamasının ($\bar{x}=4,10$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyut ortalamaları incelendiğinde; alternatif değerlendirme alt boyut ortalamasının ($\bar{x}=3,82$), düşünmeye teşvik ortalamasının ($\bar{x}=4,08$), rehberlik ortalamasının ($\bar{x}=4,13$) yüksek, öğrenciyi aktifleştirme ortalamasının ($\bar{x}=4,25$) çok yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.3 Katılımcıların Yapılandırıcı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterliliklerinin Cinsiyet Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s	t	sd	P
Alternatif Değerlendirme	Kadın	105	3,81	0,62	-0,294	279	0,769
	Erkek	176	3,83	0,63			
Düşünmeye Teşvik	Kadın	105	4,13	0,46	1,374	279	0,171
	Erkek	176	4,05	0,50			
Öğrenciyi Aktifleştirme	Kadın	105	4,24	0,47	-0,485	279	0,628
	Erkek	176	4,27	0,48			
Rehberlik	Kadın	105	4,17	0,43	0,802	279	0,423
	Erkek	176	4,12	0,51			
Yapılandırıcı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterlilik	Kadın	105	4,12	0,42	0,412	279	0,680
	Erkek	176	4,09	0,47			

H₁: Katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterlilikleri cinsiyet gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin cinsiyete dair değişikliklerin anlamlılık gösterip göstermediğinin tespit edilebilmesi için uygulanan t-testi sonucunda; katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin cinsiyet gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır. ($p>0.05$).

Tablo 4.4 Katılımcıların Yapılandırıcı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterliliklerinin Görev Süresi Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Görev Süresi	n	\bar{X}	s.s	F	P	Scheffe
Alternatif Değerlendirme	0-5 yıl ⁽¹⁾	118	3,69	0,65	4,924	0,008*	(1-2)
	6-10 yıl ⁽²⁾	118	3,93	0,57			
	11 yıl ve üzeri ⁽³⁾	45	3,88	0,62			
Düşünmeye Teşvik	0-5 yıl	118	4,01	0,50	2,020	0,135	
	6-10 yıl	118	4,13	0,45			
	11 yıl ve üzeri	45	4,13	0,54			
Öğrenciyi Aktifleştirme	0-5 yıl	118	4,22	0,46	1,100	0,334	
	6-10 yıl	118	4,26	0,46			
	11 yıl ve üzeri	45	4,34	0,54			
Rehberlik	0-5 yıl	118	4,09	0,49	1,383	0,252	
	6-10 yıl	118	4,16	0,45			
	11 yıl ve üzeri	45	4,21	0,53			
Yapılandırıcı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterlilik	0-5 yıl	118	4,04	0,45	2,285	0,104	
	6-10 yıl	118	4,14	0,42			
	11 yıl ve üzeri	45	4,17	0,52			

$p<0,05^*$

H₃: Katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterlilikleri görev süresi gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin görev süresi gruplarına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre; katılımcıların alternatif değerlendirme düzeylerinin eğitim durumu gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. (F= 4.924; p=0.008; p<0.05). Görev süresi 6-10 yıl olanların (\bar{X} =3,93) alternatif değerlendirme algılarının 0-5 yıl olanlara (\bar{X} =3,69) göre daha yüksektir. Sonuçlar incelendiğinde H₃ hipotezinin alternatif değerlendirme alt boyut öznelinde kabul edildiği belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağı post-hoc testlerinden scheffe testi ile belirlenmiştir.

Tablo 4.5 Katılımcıların Yapılandırıcı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterliliklerinin Eğitim Durumu Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	s.s	T	sd	P																																												
Alternatif Değerlendirme	Lisans	259	3,81	0,63	-1,197	279	0,232																																												
	Yüksek Lisans	22	3,97	0,56				Düşünmeye Teşvik	Lisans	259	4,08	0,50	-0,146	279	0,884	Yüksek Lisans	22	4,10	0,40	Öğrenciyi Aktifleştirme	Lisans	259	4,25	0,48	-1,401	279	0,162	Yüksek Lisans	22	4,39	0,32	Rehberlik	Lisans	259	4,13	0,48	-1,414	279	0,158	Yüksek Lisans	22	4,28	0,46	Yapılandırıcı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterlilik	Lisans	259	4,09	0,46	-1,190	279	0,235
Düşünmeye Teşvik	Lisans	259	4,08	0,50	-0,146	279	0,884																																												
	Yüksek Lisans	22	4,10	0,40				Öğrenciyi Aktifleştirme	Lisans	259	4,25	0,48	-1,401	279	0,162	Yüksek Lisans	22	4,39	0,32	Rehberlik	Lisans	259	4,13	0,48	-1,414	279	0,158	Yüksek Lisans	22	4,28	0,46	Yapılandırıcı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterlilik	Lisans	259	4,09	0,46	-1,190	279	0,235	Yüksek Lisans	22	4,21	0,37								
Öğrenciyi Aktifleştirme	Lisans	259	4,25	0,48	-1,401	279	0,162																																												
	Yüksek Lisans	22	4,39	0,32				Rehberlik	Lisans	259	4,13	0,48	-1,414	279	0,158	Yüksek Lisans	22	4,28	0,46	Yapılandırıcı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterlilik	Lisans	259	4,09	0,46	-1,190	279	0,235	Yüksek Lisans	22	4,21	0,37																				
Rehberlik	Lisans	259	4,13	0,48	-1,414	279	0,158																																												
	Yüksek Lisans	22	4,28	0,46				Yapılandırıcı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterlilik	Lisans	259	4,09	0,46	-1,190	279	0,235	Yüksek Lisans	22	4,21	0,37																																
Yapılandırıcı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterlilik	Lisans	259	4,09	0,46	-1,190	279	0,235																																												
	Yüksek Lisans	22	4,21	0,37																																															

H₂: Katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterlilikleri eğitim durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin eğitim durumuna göre anlamlılık kazanıp kazanmadığını tespit etmek için yapılan t-testinin sonucuna göre; katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin eğitim durumu gruplarına dair herhangi bir anlamlılık olmadığı görülmüştür (p>0.05).

Tablo 4.6 Katılımcıların Yapılandırıcı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterliliklerinin Görev Yapılan Birim Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Görev Yapılan Birim	n	\bar{X}	s.s	F	p
Alternatif Değerlendirme	Köy	15	3,73	0,77	0,774	0,462
	İlçe	83	3,76	0,58		
	İl	183	3,85	0,63		
Düşünmeye Teşvik	Köy	15	4,05	0,55	1,269	0,283
	İlçe	83	4,02	0,49		
	İl	183	4,12	0,48		
Öğrenciyi Aktifleştirme	Köy	15	4,18	0,50	2,238	0,109
	İlçe	83	4,17	0,52		
	İl	183	4,30	0,44		
Rehberlik	Köy	15	4,11	0,53	0,688	0,503
	İlçe	83	4,09	0,49		
	İl	183	4,16	0,47		
Yapılandırıcı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterlilik	Köy	15	4,05	0,51	1,447	0,237
	İlçe	83	4,04	0,46		
	İl	183	4,14	0,44		

H₄: Katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterlilikleri görev yapılan birim gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin görev yapılan yere dair farklılıkların olup olmadığını tespit etmek için uygulanan anova testine göre; katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin görev yerine dair aralarında herhangi bir anlamlılık olmadığı tespit edilmiştir.($p>0.05$).

Tablo 4.7 Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kolmogrov-Smirnov			Merkezi Eğilim Ölçümleri			
	Statistic	Sd	p	\bar{X}	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Faydalar	0,095	281	0,000	4,10	4,15	-0,438	0,277
Gereklilik	0,127	281	0,000	4,35	4,37	-1,128	1,844
Zorluklar	0,065	281	0,006	2,88	2,85	-0,094	-0,701
Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları	0,07	281	0,002	3,87	3,93	-0,209	0,238

Elde edilen verilerin dağılımlarının belirlenmesinde merkezi eğilim ölçümlerinden aritmetik ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Medyan ile aritmetik ortalama değerinin birbirine yakın ya da eşit olması ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 sınırları içerisine düşmesi nedeniyle elde edilen verilerin dağılımının normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir. (George ve Mallery 2010).

Tablo 4.8 Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Betimsel Bulgular

Alt Boyutlar	\bar{X}	s.s.
Faydalar	4,10	0,51
Gereklilik	4,35	0,56
Zorluklar	2,88	0,91
Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları	3,87	0,38

Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarına ait betimsel bulgular incelendiğinde katılımcılar; ölçeğin genel ortalamasının ($\bar{x}=3,87$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyut ortalamaları incelendiğinde; gereklilik ortalamasının ($\bar{x}=4,35$) çok yüksek, rehberlik faydalar ortalamasının ($\bar{x}=4,10$) yüksek, zorluklar ortalamasının ($\bar{x}=2,88$) orta olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.9 Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s	T	sd	p
Faydalar	Kadın	105	4,09	0,49	-0,571	279	0,568
	Erkek	176	4,12	0,53			
Gereklilik	Kadın	105	4,40	0,48	0,933	279	0,352
	Erkek	176	4,33	0,61			
Zorluklar	Kadın	105	2,97	0,95	1,333	279	0,184
	Erkek	176	2,82	0,89			
Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları	Kadın	105	3,90	0,37	0,708	279	0,479
	Erkek	176	3,86	0,39			

H₅: Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumları cinsiyet gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyete göre değişikliklerin herhangi bir anlam kazanıp kazanmadığını tespit etmek için uygulanan t-testi sonucunda; katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.($p>0.05$).

Tablo 4.10 Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarının Eğitim Durumu Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	s.s	T	sd	p
Faydalar	Lisans	259	4,10	0,52	-1,089	279	0,277
	Yüksek Lisans	22	4,22	0,30			
Gereklilik	Lisans	259	4,34	0,58	-1,256	279	0,210
	Yüksek Lisans	22	4,50	0,31			
Zorluklar	Lisans	259	2,91	0,91	1,729	279	0,085
	Yüksek Lisans	22	2,56	0,89			
Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları	Lisans	259	3,87	0,39	-0,210	279	0,834
	Yüksek Lisans	22	3,89	0,23			

H₆: Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumları eğitim durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin eğitim durumuna göre anlamlılık kazanıp kazanmadığını tespit etmek için uygulanan t-testinin sonucuna göre; katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin eğitim durumu gruplarına dair herhangi bir anlamlılık olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4.11 Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarının Görev Süresi Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Görev Süresi	n	\bar{X}	s.s	F	p
Faydalar	0-5 yıl	118	4,09	0,53	0,877	0,417
	6-10 yıl	118	4,16	0,49		
	11 yıl ve üzeri	45	4,05	0,54		
Gereklilik	0-5 yıl	118	4,43	0,47	2,185	0,114
	6-10 yıl	118	4,28	0,63		
	11 yıl ve üzeri	45	4,34	0,61		
Zorluklar	0-5 yıl	118	2,82	0,97	0,955	0,386
	6-10 yıl	118	2,97	0,88		
	11 yıl ve üzeri	45	2,80	0,83		
Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları	0-5 yıl	118	3,87	0,40	0,632	0,532
	6-10 yıl	118	3,90	0,37		
	11 yıl ve üzeri	45	3,82	0,37		

H₇: Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumları görev süresi gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının görev yaptıkları süreye ilişkin değişikliklerin anlamlılık kazanıp kazanmadığını tespit etmek için uygulanan anova testine göre; katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının görev yaptıkları süreye göre istatistiksel anlamda değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. ($p>0.05$).

Tablo 4.12 Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarının Görev Yapılan Birim Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Görev Yapılan Birim	n	\bar{X}	s.s	F	p
Faydalar	Köy	15	3,81	0,74	2,849	0,060
	İlçe	83	4,13	0,51		
	İl	183	4,13	0,49		
Gereklilik	Köy	15	4,11	0,79	1,884	0,154
	İlçe	83	4,32	0,59		
	İl	183	4,39	0,53		
Zorluklar	Köy	15	3,02	0,77	1,390	0,251
	İlçe	83	2,74	0,84		
	İl	183	2,93	0,95		
Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları	Köy	15	3,70	0,55	2,440	0,089
	İlçe	83	3,84	0,38		
	İl	183	3,90	0,36		

H₈: Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumları görev yapılan birim gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının görev yapılan birim görev birime ilişkin değişikliklerin anlamlılık kazanıp kazanmadığını tespit etmek için uygulanan anova testine göre; katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının görev yapılan birim gruplarına göre istatistiksel anlamda değişiklik olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.13 Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterlilik ve Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları Ölçeklerinin Birbirleri Arasındaki İlişki

Ölçekler ve Alt Boyutlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Alternatif Değerlendirme ⁽¹⁾	r	1	,707*	,615*	,752*	,848*	,187*	0,114	0,023	,179*
Düşünmeye Teşvik ⁽²⁾	r		1	,726*	,797*	,902*	,170*	,180*	-0,055	,156*
Öğrenciyi Aktifleştirme ⁽³⁾	r			1	,769*	,878*	,212*	,226*	-0,107	,166*
Rehberlik ⁽⁴⁾	r				1	,939*	,206*	,153*	-0,047	,169*
Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterlilik ⁽⁵⁾	r					1	,218*	,190*	-0,055	,187*
Faydalar ⁽⁶⁾	r						1	,608*	-,173*	,800*
Gereklilik ⁽⁷⁾	r							1	-,251*	,665*
Zorluklar ⁽⁸⁾	r								1	,355*
Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları ⁽⁹⁾	r									1

$p<0,05^*$

Değişkenler içerisindeki bağın tespit edilmesi amacıyla pearson korelasyon analizi uygulanmış, elde edilen sonuca göre; yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik ile

alternatif değerlendirme ($r=0,848$), düşünmeye teşvik ($r=0,902$), öğrenciyi aktifleştirme ($r=0,878$), rehberlik ($r=0,939$) algıları arasında pozitif yönlü çok yüksek, faydalar ($r=0,218$), gereklilik ($r=0,190$) ve yer temelli eğitime ilişkin tutumları ($r=0,187$) algıları içerisinde olumlu yönde düşük bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuca göre yapılan yaklaşıma yönelik öz yeterlilik algılarında bir artış olursa katılımcıların alternatif değerlendirme, düşünmeye teşvik, öğrenciyi aktifleştirme, rehberlik, faydalar, gereklilik ve yer temelli eğitime ilişkin tutumları algılarında da artış olacağı anlamına gelmektedir. Yer temelli eğitime ilişkin tutumları ile alternatif değerlendirme ($r=0,179$), düşünmeye teşvik ($r=0,156$), öğrenciyi aktifleştirme ($r=0,166$) rehberlik ($r=0,169$) algıları arasında pozitif yönlü çok düşük, zorluklar ($r=0,335$) algıları arasında pozitif yönlü düşük, gereklilik ($r=0,665$) algıları arasında pozitif yönlü yüksek, faydalar ($r=0,800$) algıları arasında pozitif yönlü çok yüksek seviyede bir ilişki vardır. Bu sonuç eğer yer temelli eğitime ilişkin tutumlarında bir artış olursa katılımcıların alternatif değerlendirme, düşünmeye teşvik, öğrenciyi aktifleştirme, rehberlik, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik, faydalar, gereklilik ve zorluklar algılarında da artış olacağı anlamına gelmektedir.

Araştırmanın yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik boyutlarının yer temelli eğitime ilişkin tutumlar üzerindeki etkisini amaçlanan hipotezin test edilmesinde regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce regresyon analizlerinin varsayımları olan verilerin dağılımının normal olması, değişkenler arasında ilişkinin olması ve değişkenler arasında otokorelasyon ve çoklu bağıntı problemlerinin olmaması durumları incelenmiştir. Araştırma kapsamında regresyon modeline dâhil edilen verilerin dağılımının normal dağılım olduğu tablo 4.1 ve tablo 4.7’de verilmiştir. Modele dâhil edilen değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucu ise tablo 4.13’de verilmiştir. Regresyon modeli için otokorelasyon olup olmadığının incelenmesinde Durbin Watson değerine bakılmış ve bu değerinin 1-3 arasında olması nedeniyle kurulan her regresyon modelleri için oto korelasyon olmadığına karar verilmiştir (Field, 2005). Regresyon modeli için çoklu bağıntı problemleri olup olmadığının incelenmesinde VIF değerine bakılmış ve bu değerinin 10’un altında olması nedeniyle kurulan her regresyon modeli için çoklu bağıntı problemi olmadığına karar verilmiştir. Araştırmanın birinci regresyon modeline ait sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 4.14 Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Öz Yeterlilik Boyutlarının Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisine Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonucu

Değişkenler	B	Std. Hata	t	p	Tolerans	VIF
Sabit	3,261	0,218	14,939	0,000*		
Alternatif Değerlendirme	0,113	0,057	1,211	0,227	0,402	2,485
Düşünmeye Teşvik	0,002	0,083	0,023	0,982	0,312	3,21
Öğrenciyi Aktifleştirme	0,078	0,078	0,806	0,421	0,373	2,678
Rehberlik	0,022	0,096	0,186	0,853	0,243	4,114

Durbin Watson: 1,547; *p<0.05

R²:0,023, F=2,672; p=0,032*

Bağımsız Değişkenler: Alternatif Değerlendirme, Düşünmeye teşvik, Öğrenciyi aktifleştirme, Rehberlik

Bağımlı Değişken: Yer Temelli Eğitim

Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik boyutlarının yer temelli eğitime ilişkin tutumları üzerindeki etkisine ait çoklu regresyon analizi sonucu incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik alt boyutlarından hiçbirinin yer temelli eğitime ilişkin tutuma herhangi bir etkisinin anlamlılık kazanmadığı tespit edilmiştir.(p>0.05).

Tablo 4.15 Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterlilik Boyutlarının Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisine Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonucu

Değişkenler	B	Std. Hata	T	p
Sabit	3,224	0,206	15,659	0,000*
Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterlilik	0,159	0,050	3,181	0,002*

Durbin Watson: 1,541; *p<0.05

R²:0,032, F=10,117; p=0,002*

Bağımsız Değişken: Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterlilik

Bağımlı Değişken: Yer Temelli Eğitim

Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik düzeylerinin yer temelli eğitime ilişkin tutumları üzerindeki etkisine ait regresyon analizi sonucu incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliğin yer temelli eğitime ilişkin tutum üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir (t=3.181; p=0.002<0.05). Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik algısının tek başına yer temelli eğitime ilişkin tutumların % 3,2'sini açıkladığı belirlenmiştir (R²=0,032). Bu sonuç yer temelli eğitime ilişkin tutumların %96,8'inin başka değişkenler tarafından açıklandığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan regresyon modeli aşağıda verilmiştir.

Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlar = 3,224+0,159*Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterlilik

Regresyon modeli incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik düzeylerinin yer temelli eğitime ilişkin tutumlar üzerinde 0,159 birimlik bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu sonuç yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik

düzeylelerinde bir birimlik artışın katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarında 0,159 birimlik pozitif bir etki yaratacağı anlamına gelmektedir.



BÖLÜM 5

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar özetlenmiş ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde sırasıyla çalışmanın alt problemlerine dair bulgular ile sonuçları sunulmuştur.

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri nelerdir?

Katılımcıların öz yeterliliklerine ait betimsel bulgular incelendiğinde ölçeğin genel ortalamasının yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}=4,10$). Alt boyut ortalamalarına bakıldığında; alternatif değerlendirme,düşünmeye teşvik etme,rehberlik etme ve öğrenciyi aktifleştirme ortalamasının genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir.Çalışmada ortaya konulan merkezi eğilim ölçümlerinde medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin ± 2 sınırlarında olması sebebiyle normal bir dağılım olduğu anlaşılmaktadır.

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarında cinsiyete dayalı anlamlı bir fark var mıdır?

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin cinsiyete dair değişikliklerin anlamlılık gösterip göstermediğinin tespit edilebilmesi için uygulanan t-testi sonucunda; katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin cinsiyet gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır. ($p>0.05$).

Yapılan analizler sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve yer temelli eğitime ilişkin tutumları arasında cinsiyetin önemli bir etken olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler üzerinde yapılan bazı çalışmalarda da öğretmenlerin cinsiyetlerinin öğretmen öz yeterlik inancı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür (Uğurlugelen, 2019; Akçaalan, 2018; Alnaas, 2017). Ancak bazı çalışmalarda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre biraz daha pozitif ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuca göre erkek öğretmenlerin yüksek özgüvenli oluşu,kadın öğretmenlerin ise sorulara karşı şüphe ile yaklaştığı ifade

edilmiştir (Ogün,2007). İlköğretim öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nde ise kadın öğretmenlerin tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir (Eskici,2013).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya öz-yeterliğini incelediği Erzurum örneğinde adayların coğrafya alanına yönelik öz-yeterliklerinde cinsiyete göre erkeklerin lehine anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Coşkun,2007). Çalışma sonuçlarından farklı olarak Karaca (2017) tarafından kadın öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen rollerine yönelik görüşlerinin erkek öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir.

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarında görev yılına dayalı anlamlı bir fark var mıdır?

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin görev süresi gruplarına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre; katılımcıların sadece alternatif değerlendirme düzeylerinin eğitim durumu gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği saptanmıştır.

Literatür taraması sırasında bu çalışma bulgularını destekler nitelikte birtakım araştırmalar yer almaktadır. Sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretim programına yönelik görüşlerinin görev yapılan yıl değişkenine dair anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği belirtilmiştir (Bulut,2006). 5.sınıf sosyal bilgiler dersine giren öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada da yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı öğrenme ortamları oluşturma becerilerini test etmeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıların mesleki kıdem değişkenleri ile yapılandırmacı öğretmen rollerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (Ağlagül,2009). Bu sonuçlardan farklı olarak fen bilimleri öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada öğretim teknolojileri ve materyallerinden yararlanma ve öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesini sağlama boyutlarında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu, fakat diğer boyutlarda yine anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (Koç,2010). Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerine etkileyen unsurların incelendiği çalışmada, öğretmenlerin öz yeterliklerinin, görev yapılan yıl değişkenlerine dair

istatistiksel anlamda bir farklılık görülmediği belirtilmiştir (Ayra ve Kösterelioğlu,2016). Bilgisayar destekli öğretim yaklaşımına ilişkin tutumlar ve bilgisayar özyeterlik algı düzeylerinin incelendiği bir çalışmada öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik algılarının görev yılı değişkenine dair bir farklılık görülmediği belirtilmiştir (Kuş,2005).

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları katılımcıların eğitim durumuna dayalı anlamlı bir fark var mıdır?

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin eğitim durumuna göre anlamlılık kazanıp kazanmadığını tespit etmek için yapılan t-testinin sonucuna göre; katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin eğitim durumu gruplarına dair herhangi bir anlamlılık olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarında katılımcıların görev yaptıkları yerleşim yerine dayalı anlamlı bir fark var mıdır?

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin görev yapılan birim gruplarına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan anova testi sonucuna göre; katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin görev yapılan birim gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır. ($p>0.05$).

Yapılan t-testi sonucuna göre çalışmaya katılan kişilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik algılarında görev yaptıkları birime göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.Yapılan literatür taramasında yapılandırmacı yaklaşıma yönelik bazı çalışmaların bu durumu destekler yönde olduğu görülmüştür. Erdoğan ve Yenilmez (2009) çalışmalarında, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmada, görev yaptıkları yerleşim yeri durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yer temelli eğitime ilişkin tutum düzeyleri nelerdir?

Çalışmaya katılan katılımcıların tutum düzeylerini belirlemek için yapılan ölçümde ölçeğin ortalamasının yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}=3,87$). Verilerin dağılımını

tespit etmek için yapılan ölçümde medyan ve aritmetik ortalama değerinin ± 2 içerisinde olması sebebiyle dağılımın normal dağılım olduğu tespit edilmiştir.

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yer temelli eğitime ilişkin tutum düzeyinde cinsiyete dayalı anlamlı bir fark var mıdır?

Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyete göre değişikliklerin herhangi bir anlam kazanıp kazanmadığını tespit etmek için uygulanan t-testi sonucunda; katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. ($p>0.05$).

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yer temelli eğitime ilişkin tutum düzeyinde eğitim durumu gruplarına dayalı anlamlı bir fark var mıdır?

Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının görev süresi gruplarına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre; katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının görev süresi gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır. ($p>0.05$).

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yer temelli eğitime ilişkin tutum düzeyinde görev yapılan birim gruplarına dayalı anlamlı bir fark var mıdır?

Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının görev yapılan birim gruplarına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre; katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının görev yapılan birim gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır. ($p>0.05$).

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı ölçeği” ve “yer temelli eğitime ilişkin tutum ölçeği” ortalama değerlerine bakıldığı zaman sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumları arasında pozitif yönlü çok düşük seviyede bir ilişki vardır (faydalar ($r=0,218$), gereklilik ($r=0,190$), yer temelli eğitime ilişkin tutumları ($r=0,187$)). Bu sonuç eğer yapılan yaklaşıma yönelik öz yeterlilik algılarında bir artış olursa katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumları algılarında da artış olacağı anlamına gelmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik

boyutlarının yer temelli eğitime ilişkin tutumları üzerindeki etkisine ait çoklu regresyon analizi sonucu incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik alt boyutlarından hiçbirinin yer temelli eğitime ilişkin tutuma herhangi bir etkisinin anlamlılık kazanmadığı tespit edilmiştir.($p>0.05$).

5.2 Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak uygulamaya yönelik olarak ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Araştırmada tek bir şehirden (Şanlıurfa) elde edilen verilerle araştırma yapılmıştır. Farklı şehirlerde ve farklı bölgelerde bulunan sosyal bilgiler öğretmenleri ile farklı çalışmalar yapılabilir.

- Araştırmada ağırlıklı olarak nicel veriler kullanılmıştır. Daha detaylı araştırma yapmak için nitel ve nicel kullanılarak sonuçlar detaylandırılabilir.

-Araştırmada kullanılan ölçeklere farklı değişkenler eklenerek sosyal bilgiler öğretmenleri hakkında daha farklı sonuçlara ulaşılabilir.

-Bu çalışma farklı branşlara da uygulanıp sonuçlar karşılaştırılabilir.

-Bu araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin yüksek lisans eğitimi oranının çok düşük olduğu görülmüştür.Verilecek teşviklerle bu oran artırılabilir.

- Eğitim kurumlarında yapılandırmacı yaklaşıma ve yer temelli eğitime uygun öğrenme ortamları oluşturulabilir.

- Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ve yer temelli eğitimle alakalı teorik bilgilerini geliştirmek için konuyla alakalı sempozyum, kongre, konferans ve hizmet içi eğitimlere katılmaları desteklenebilir.

-Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri tarafından, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım ve yer temelli eğitimle ilgili sempozyum, kongre ve konferanslara katılmaları desteklenebilir ve teşvik edilebilir.

- Sosyal bilgiler öğretim programlarında yapılandırmacı eğitim ve yer temelli eğitimle ilgili olarak tabirler ve faaliyetler yer alıyor.Bu faaliyetlerin yapılma durumları, yapılmıyorsa sebepleri gibi konularda çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağlagül,D. (2009). *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi.Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eskici M&Özen R. (2013). Adnan Menderes Üniversitesi/Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Dergisi. Aralık 2013, 4(2), 19-29 <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/>
- Akcaalan,M. (2018). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Akkaya,M. (2014). *Sosyal bilgilerde yer temelli öğretim yaklaşımı*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.
- Akyüz,Y. (2005). *Türk Eğitim Tarihi*. 9.Baskı. Ankara. Pegama Yayınları. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Alnaas, R.S. M. (2017). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamano Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü. Kastamonu.
- Ayra, M & Kösterelioğlu, İ. (2015) Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları İle İlişkisi. *Education Sciences, Vol. 10*, 34-55.
- Bada,M. & Kırpık, C. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dair Öz Yeterlik Algıları ve Buna Etki Eden Faktörlere İlişkin Görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* , (9) , 462-480 . DOI: 10.21733/ibad.846169 .
- Bada,M. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Kayseri.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148.

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. İçinde: A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*, (pp.1–45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. İçinde: R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.
- Barnett, S. A. (2009). Place-Based Education and Teaching about Marin County Birds: Curriculum Development for Teachers. Online Submission.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz yeterlik inançları. İçinde: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, (289–314). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*. Araştırma-İnceleme Dizisi MEB Basım Evi. Ankara.
- Bulut,İ. (2006). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Cımbız,T. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri (Tokat ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Tokat.
- Coşkun, O. (2007). Erzurum’daki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına yönelik öz yeterlik seviyeleri üzerine bir inceleme. *K. Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 201-221.
- Çakmak,S. (2018). *Yer Temelli Eğitim Yaklaşımına Dayalı Proje Çalışmalarının Öğrencilerin Problem Çözme ve Sosyal Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Trabzon.
- Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 49-83.
- Çelikkaya, T & Ünal, Ç & Çelikkaya, T. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği). *Atatürk*

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13 (2) , 197-212. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbil/issue/2824/38138>.

- Çınar,İ. (2010). *Yapılandırmacı Eğitime Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı,Erzincan.
- Demir,A. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Özyeterlik İnançları İle İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü,Giresun.
- Durmaz,A. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersinde "Bilimsellik" Değerine Yönelik Yapılandırmacı Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Bilimsel Epistemolojik İnançlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İstanbul.
- Dündar,Ş. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İstanbul.
- Düz,İ. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenmeye Yönelik İnançları İle Eğitim Öğretme Özyeterlikleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Kütahya.
- Ekici,G. (1996). *Biyoloji Öğretmenlerinin Öğretimde Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Sorunlar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi,Ankara.
- Elibal,K. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafyaya Yönelik Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü,Aksaray.
- Erdoğan, F. ve Yenilmez, K. (2009). The Investigation Of Teachers' Views About The Implementation Of The Cooperative Learning Method In The Sixth Grade Mathematics Curricula Regarding Several Variables. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 241-262.

- Eskici, M. (2013). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Öz Yeterlik Algılar İle Tutumları*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu 2013.
- Evans, R. W. (2004). *The Social Studies Wars- What Should We Teach the Children*. New York and London: Teachers College Press.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569–582.
- Goddard, R. G. & Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3) 3–13.
- Günden, S. (1995). *Sosyal Bilgiler Öğretimine Genel Bir Bakış*. Meral ÇİLELİ (Yay. Hazırlayan). İlköğretim Kurumlarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları (22-33). Ankara: Türk Eğitim Derneği 13. Eğitim Toplantısı.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye’de Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi. GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 663-672.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi / Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel: Ankara.
- Karaca, T. (2017). *Ortaokullarda Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Çorum İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri/Enstitüsü, Ankara.
- Kırboğa, O. (2020), Munzur vadisi milli parkı turizm potansiyelinin yer temelli öğretim kapsamında değerlendirilmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi* 25(44), 201-216
- Koç, B. (2010). *İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretmen Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Köşker, N.& Karabağ, S. (2012). Coğrafya Eğitiminde Yer Temelli Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 16 (3), 123-137.
- Köşker,N. (2012). *Coğrafya Eğitiminde Yer Temelli Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.
- Kuş, B.T. (2005). *Öğretmenlerin Bilgisayar Öz Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lektorsky, V. (1992). *Özne Nesne Biliş*, Çev. Şükrü Alpagut, İstanbul, Akış Yayıncılık.
- MEB, (2004). Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, Ankara
- MEB, (2004). Hayat Bilgisi Öğretim Programı, Ankara
- MEB, (2004). Matematik Dersi Öğretim Programı, Ankara
- MEB, (2004). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Ankara
- MEB, (2004). Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara
- MEB, (2018). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4. 5. 6. 7. Sınıflar). Ankara.
- Mentiş Taş, A. & Özkaral, T. C. (2015). Sosyal bilgiler 4-5. sınıf programı ve ders kitaplarının yer temelli eğitim yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, [Özel Sayı]*, 32-43.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara.
- Martorella, P.& Beal ,C. M. & Bolick, C. M. (2002). *Teaching Social Studies In Middle and Secondary School*. United States: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Ogün, C. (2007). Erzurum'daki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına yönelik öz-yeterlik seviyeleri üzerine bir inceleme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 201-221.

- Öntaş, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşım ile dizgeli eğitimin öğrenci erişimine etkisi arasındaki fark*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbaş, S. (2016). Lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumları. *Turkish Studies*, 11(9), 659-668.
- Özdemir, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi: Niğde İli örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Özden, Y. (2003), *Öğrenme ve Öğretme*, (5. Basım), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdoğan, M. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan yeni sosyal bilgiler programında aktif öğrenme tekniklerinin kullanımı (Kalın ve Bayat ilköğretim okulları örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. İçinde C. Öztürk (ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 2-117). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, F. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patrick, L. & Care, E. & Ainley, M. (2010). The relationship between vocational interests.
- Recepoglu, S. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterlik Algıları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Kastamonu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Riggs, I. & Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-638.

- Saban, A. (2004). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Savaş, B. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme. A. Kaya (Ed.), Eğitim Psikolojisi İçinde. self-efficacy, and achievement in the prediction of educational pathways. *Journal of Career Assessment*, 19 (1), 61-74.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*,(24. Basım). Ankara: Yargı Yayınları.
- Simpson, R. D.& Koballa Jr T.R.& Oliver, J. S. & Crawley, F. E. (1994). *Research on affective dimention of science learning*. D.L. Gabel (Yay. Haz.), Handbook of research in science teaching and learning. National Science Teacher Association. NY: Macmillan Publishing Company.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Barrington, MA: Orion Society.
- Sobel, D. (2005). *Place Based Education: Connecting Classrooms and Communities*. USA: The Orion Society.
<http://www.uccs.edu/Documents/coga/Place Based Education.pdf>.
- Şahin, M., Gögebakan-Yıldız, D., & Duman, R. (2011). Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-121.
- Şimşek,Ü. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ve Özyeterlikleri İle Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.
- Taştan,Ş. (2009). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı düşünme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul 2009.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Tuncel,G. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Konularının Öğretimi*

- Üzerine Etkileri*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tural, A. (2009). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğurlugelen, Z. (2019). *Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak türkçe öğreten “öğreticilerin” öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ün Açıkgöz, K. (2005a). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yay.
- Üztemur, S.& Dinç, E. & Acun, İ. (2018). Yer Temelli Eğitim Yaklaşımı Ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 141-158. DOI: 10.17679/inuefd.326727.
- Woodhouse, J. L., & Knapp, C. E. (2000). *Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches*. ERIC Digest. Retrieved 02/04/2017 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448012.pdf>.
- Yıldız Yılmaz, G. & Tabaru, G. (2017). Fen Bilimleri 3 ve 4. Sınıf Öğretim Programı İle Ders Kitaplarının Yer Temelli Eğitim Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1584-1605.
- Yıldız, Nur İ. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları İle Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Birinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, M.& Köseoğlu, P.& Gerçek, C. & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260–267.

EKLER

EK 1:

ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI UYGULAMAYA YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmenimiz,

Bu çalışmanın amacı, sizlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Lütfen aşağıdaki her maddeyi okuduktan sonra maddelerde yer alan önermelere katılma derecenizi (5)'ten "Tamamen Yeterliyim" (1)'e "Tamamen Yetersizim" doğru belirtiniz. Vereceğiniz içten cevaplar ve araştırmaya yapmış olduğunuz katkıdan ötürü teşekkür ederim.

GENEL BİLGİ FORMU

Size uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. **Cinsiyet:** Kadın () Erkek ()

2. **Kaç Yıldır Görev Yapıyorsunuz:** 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 ()
20 ve üstü ()

3. **Branşınız:**

Müzik Öğr. ()	Fen ve Teknoloji Öğr. ()
Matematik Öğr. ()	Türkçe Öğr. ()
Sosyal Bilgiler Öğr. ()	Sınıf Öğr. ()
Teknoloji Tasarım Öğr. ()	Din Kültürü Öğr. ()
Beden Eğitimi Öğr. ()	Resim Öğr. ()
İngilizce Öğr. ()	Okul Öncesi Öğr. ()
Bilişim Teknolojileri Öğr. ()	Rehber Öğr. ()

4. **Eğitim Durumunuz:** Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

5. **Görev Yaptığınız Birim:** İl () İlçe () Belde () Köy ()

6. Yapılandırmacı Yaklaşım Dair Hizmet İçi Eğitim Aldınız mı: Evet ()

Hayır ()

MADDELER	Tamamen Yeterliyim	Yeterliyim	Orta Düzeyde Yeterliyim	Yetersizim	Tamamen Yetersizim
1. Öğrencilerin <i>analiz, sentez, ilişkilendirme, sınıflandırma ve sonuç çıkarma</i> gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerini kazanmalarına yönelik etkinlikler planlamada					
2. Öğrencilere yöneltilen soruları düşünmeleri için yeterli zamanın verildiği bir öğrenme ortamı oluşturmada					
3. Öğrencileri devinişsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (Rubrik, çeteleme ölçeği vb.) kullanmada					
4. Farklı ölçme araçları yardımıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaları konusunda onları cesaretlendirmede					
5. Dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik etkinlikler planlamada					
6. Öğrencileri yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmada					
7. Öğrencilerin düşünmelerini gerektiren ölçme araçlarını (zihin haritaları, kavram haritaları vb.) uygulamada					
8. Sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurmada					
9. Öğrencileri duyuşsal boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (tutum, kaygı ölçeği vb.) kullanmada					
10. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede					
11. Öğrencileri araştırmaya teşvik etmede					
12. Öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarında onlara rehberlik etmede					
13. Öğrenme ortamını öğrencilerin materyallere kolayca ulaşabilecekleri şekilde düzenlemede					
14. Öğrencilerin değerlendirilmesinde ürün ve süreç değerlendirmelerini birlikte kullanmada					

15. Öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri için gerekli ortamları oluşturmada					
16. Öğrencilere kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri için gerekli fırsatları sunmada					
17. Öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik sorular yöneltmede					
18. Ölçme araçlarını 'öğrenmeyi destekleme' amaçlı kullanmada					
19. Kullandığım ölçme araçlarıyla (akran değerlendirme, kavram haritası vb.) öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olmalarını sağlamada					
20. Öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkaracak etkinlikler planlamada					
21. Öğrenme etkinliklerini birden fazla ölçme aracı kullanarak değerlendirmede					
22. Dersin kazanımlarına uygun ölçme araçlarını kullanmada					
23. Öğrenciler arası etkileşimi sağlamada					
24. Öğrencilerin yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunmada					
25. Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrencilerin bireysel ve gruplar halinde çalışmalarını sağlamada					
26. Öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlayacak performans ödevleri vermede					
27. Öğrencileri bilişsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (çoktan seçmeli testler, portfolyo, kavram haritası vb..) kullanmada					
28. Öğrencileri bilgi araç ve kaynaklarına yönlendirme konusunda					
29. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek öğrenme etkinlikleri planlamada					

EK 2:

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANAN YER TEMELLİ EĞİTİM YAKLAŞIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri;

Bu tutum ölçeği, sosyal bilgiler derslerinde uygulanan Yer Temelli Eğitim (Place Based Education) yaklaşımı ve etkinliklerine yönelik siz değerli öğretmenlerimizin tutumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte kişisel bilgiler ve 28 madde bulunmaktadır. Kişisel bilgiler ve her bir madde için size uygun olan seçeneğe (x) ekleyerek eksiksiz bir biçimde doldurunuz. İşaretsiz ifade bırakmayınız. Size verilen ölçeğe adınızı yazmayınız. Araştırmaya yapacağımız katkılardan dolayı teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Yrd. Doç. Dr. Tuğba C. ÖZKARAL
Doç. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ

Sobel'e (2004) göre yer temelli eğitim; dil sanatları, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve diğer alanlarda kavramları öğretmek için bir başlangıç noktası olarak yerel toplum ve çevreyi kullanma sürecidir. Roberts (2013) tarafından verilen yer temelli eğitim aktivitelerine örnekler şu şekildedir:

Öğrenciler;

- Bir tiyatro eserine gider ve gösterinin bir değerlendirmesini yazarlar.
- Plaja gider ve bir şiir ya da yaşadıklarını anlatan yaratıcı bir yazı yazarlar.
- Sanat galerisine giderler ve çift ya da bir grup olarak favori resimlerinin neden diğerlerinden daha iyi olduğu hakkında düşüncelerini tartışır ya da yazarlar.
- Devlet kütüphanesine giderler ve ödev yapmak için kaynaklardan faydalanırlar.
- Bir üniversiteye gider ve ilgisini çeken bir derse katılır (bir öğretmenin rehberliğinde)
- Bir metinde savaş, barış, göç, ırkçılık ya da din konuları üzerinde çalışırken öğrenciler benzerlik ve farklılıkları öğrenmek için bir Hristiyan kilisesi ya da Müslüman camisine gidebilirler.

Kişisel bilgiler;

1-Cinsiyetiniz:

Bay (...)

Bayan (...)

2-Branşınız:

Sınıf öğretmenliği (...)

Sosyal bilgiler öğretmenliği (...)

3- Sosyal bilgiler dersini okutmakta olduğunuz sınıf veya sınıflar:

4. sınıf (...)

5. sınıf (...)

6. sınıf (...)

7. sınıf (...)

3- Öğrenim durumunuz:

Ön lisans (...)

Lisans (...)

Yüksek Lisans (...)

Doktora

(...)

4- Meslekteki yılınız:

1-5 yıl (...)

6-10 yıl (...)

11-15 yıl (...)

16-20 yıl (...)

21 yıl ve üstü (...)

5- Yer temelli eğitim yaklaşımına ilişkin hizmet içi eğitim alma durumunuz:

Evet ()

Hayır ()

	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KISMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
1. Okul bahçesinin öğretim kaynağı olarak kullanılması beni mutlu eder.					
2. Okul bahçesinin öğretim kaynağı olarak kullanılmasının öğrencilerimi mutlu ettiğini düşünürüm.					
3. Kamu alanlarının öğretim kaynağı olarak kullanılması beni mutlu eder.					
4. Kamu alanlarının öğretim kaynağı olarak kullanılmasının öğrencilerimi mutlu ettiğini düşünürüm.					
5. Doğası gereği yaşantısal olan yer temelli eğitimin kalıcı öğrenme sağladığına inanırım.					
6. Derslerde yerel toplum ve çevreden yararlanılarak, tecrübeye dayalı öğrenme fırsatları sağladığı için hoşuma gider.					
7. Bir konu üzerine çalışırken tiyatro, kütüphane, müze, cami, kilise gibi bazı kurumların ziyaret edilmesinin öğrencilerimi teşvik edeceğine inanırım.					
8. Bir konu üzerine çalışırken tiyatro, kütüphane, müze, cami, kilise gibi bazı kurumlarda gözlem yapmalarının öğrencilerimi teşvik edeceğine inanırım.					
9. Sınıf içinde sağladığım düzeni sınıf dışı etkinliklerde sağlayamadığımı düşünüyorum.					
10. Sınıf içinde sağladığım disiplini sınıf dışı etkinliklerde sağlayamadığımı düşünüyorum.					
11. Öğrencilerimin doğal yaşama karşı minnetarlıklarının artması için gerekli etkinlikleri isteyerek organize ediyorum.					
12. Sınıf dışı etkinlikler çok zaman gerektirdiği için tercih etmiyorum.					
13. Sınıf dışı etkinlikler çok emek gerektirdiği için tercih etmiyorum.					
14. Sınıf mevcudu kalabalık olduğu için sınıf dışında öğrencilerimle yeterince ilgilenemediğimi düşünüyorum.					
15. Geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak yerine çağdaş uygulamaları tercih ediyorum.					
16. Öğrencilerimde sosyal katılım becerisi geliştirecek yer temelli eğitime uygun aktiviteler düzenlemek istiyorum.					
17. Öğrencilerimi aktif kılacak yer temelli eğitime uygun aktiviteler düzenlemek istiyorum.					
18. Yerel problemleri çözmeye konusunda öğrencilerimi teşvik etmek ve kapasitelerini arttırmak adına yer temelli eğitim					

yaklaşımını kullanmaya özen gösteriyorum.					
19. Öğrencilerimi tiyatro, müze gibi çeşitli kamu kurumlarında etkinleştirmek adına çaba gösteriyorum.					
20. Toplumun içinde ve dış mekânlarda vakit geçirmenin öğrenme-öğretme sürecine olumlu yönde katkı sağladığımı düşündüğüm için derslerimde bu unsurlara dikkat etmeye çalışıyorum.					
21. Obezite, dikkat eksikliği gibi sorunlar yaşayan öğrenciler için fiziksel aktiviteler içeren uygulamalara ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum.					
22. Özellikle tarihi olayların meydana geldiği mekânlara yönelik etkinlikleri önemsiyorum.					
23. Özellikle tarihi olayların meydana geldiği mekânlardaki kalıntıları gözlemlemeye yönelik etkinlikleri önemsiyorum.					
24. Öğrencilerimin yaşadıkları yerdeki doğal kaynakları bilmelerini istediğim için yer temelli eğitime ağırlık verilmesini istiyorum.					
25. Yer temelli eğitim yaklaşımı konusunda yeterince bilgim olduğuna inanmıyorum.					
26. Yer temelli eğitim yaklaşımında uygulanan etkinlikler konusunda yeterince donanımlı olduğuma inanmıyorum.					
27. Öğrencilerime bireysel deneyimler yaşatacak olan sınıf dışı etkinliklere değer veriyorum.					
28. Derslerimde doğa çalışmalarına ağırlık vermek istiyorum.					