

## İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETME-ÖĞRENME ANLAYIŞLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

### Evaluation of Elementary Teachers' Teaching-Learning Conceptions from Some Variables

Gökhan BAŞ<sup>1</sup>

#### Özet

*Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre öğretme-öğrenme anlayışlarını belirlemektir. Yapılan araştırma, Niğde il merkezinde toplam beş ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, tesadüf olarak seçilen toplam 206 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırmada "genel tarama modeli" kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretme-öğrenme anlayışları ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS 17.0 programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutuna ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğretme-öğrenme anlayışları, öğretmenler, ilköğretim.

#### Abstract

*The purpose of this study was to analyse teaching-learning conceptions of elementary school teachers with respect to gender, occupational seniority and educational level. The study was carried out in the city centre of Nigde province from five elementary schools. Totally 206 elementary school teachers, selected randomly participated in the study. The "general survey method" was adopted in the research. "The teaching-learning conceptions scale" was used in order to collect data for the study. For the statistical analyses SPSS 17.0 was used. According to findings of the study, it was seen that teachers participated in the study had positive conceptions in constructivist teaching-learning sub-dimension. It was also understood in the research that teachers' conceptions of teaching-learning differed significantly in relation to gender, occupational seniority and educational level.*

**Keywords:** Teaching-learning conceptions, teachers, elementary school.

## GİRİŞ

Değişim hayatın kaçınılmaz bir gerçeğidir. İçinde bulunduğumuz çağ birçok açıdan değişimin en fazla ve en hızlı gerçekleştiği çağlardan birisidir (Erdoğan, 2012). İçinde yaşadığımız çağ içerisinde yaşanan değişime paralel

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e-posta: gokhanbas51@gmail.com

olarak toplumlar da, pek çok faktöre bağlı olarak sürekli bir değişim ve dönüşüm içerisinde bulunmaktadır. Zira, toplumların karşı karşıya kaldıkları bu değişim ve dönüşüm onları gelişmeye sevk etmekte ve dinç kalmalarını sağlamaktadır. Eğitim sistemini de toplumun diğer alanlarındaki değişimlerden bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir (Özden, 2005). Bu bağlamda, toplumdaki değişimlerin eğitimdeki değişimlere paralel olarak öğretme-öğrenme anlayışlarını da beraberinde değiştirmeye zorlaması kaçınılmaz bir olgudur (Duffy ve Roehler, 1986). Nitekim, öğrencileri bilgi çağında başarılı kılacak olan öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını gözden geçirerek, bunları duruma uygun olarak ayarlaması önem arz etmektedir.

Öğretme-öğrenme anlayışı kavramı, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme yollarını ele alma tercihlerini ifade etmektedir (Chan ve Elliot, 2004). Bir diğer değişle, öğretme öğrenme anlayışı, öğretmenlerin kendi eğitsel uygulamaları hakkında sahip oldukları inançlara karşılık gelmektedir (Chan, 2003). Eğitim bilimlerinin farklı dönemlerindeki gelişmeler öğretme-öğrenme anlayışındaki farklılığı da beraberinde getirmiştir. Bu anlamda, eğitimde birbirine zıt durumda olan iki farklı genel öğretme-öğrenme anlayışının söz konusu olduğu dile getirilebilir (Schunk, 2008). Eğitimdeki bu iki farklı öğretme-öğrenme anlayışı; (i) geleneksel ve (ii) yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları olarak ifade edilebilir (Duffy ve Roehler, 1986; Chen ve Eliot, 2004; Schunk, 2008; Cheng ve diğerleri, 2009; Aypay, 2011; Bıkmaz, 2011; Oğuz, 2011; Şahin ve Yılmaz, 2011). Zira bugün, eğitimde değişimin yönü geleneksel anlayıştan öğrenci merkezli, yani yapılandırmacı anlayışa doğru bir gelişim içerisinde bulunmaktadır (Duffy ve Roehler, 1986).

Öğretme-öğrenme anlayışlarından biri olan yapılandırmacılık, bilginin bireyden bağımsız olarak görülemez, duruma göre ve bireysel olduğunu dile getirirken, bireye ait olan bu anlamların başkalarına aktarılamaz olduğu hususunu ortaya koymaktadır (Phillips, 2000). Yapılandırmacı öğrenme, bireylerin kendi var olan bilgileriyle yeni fikirleri birleştirerek anlam inşa ettikleri aktif bir işlemi içermektedir (Jones ve Brader-Araje, 2002). Bu sebeple, yapılandırmacı anlayışta bilgi, yalnızca dış dünyanın bir kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilim değildir (Phillips, 2000). Yapılandırmacı anlayışta öğrenci dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve bilginin etkin oluşturucusudur. Yapılandırmacılıkta öğrenme, daha çok bir anlam oluşturma olarak görülmekte ve anlamın ise doğrudan doğruya öğretimle değil, öğrenen tarafından oluşturulduğu ileri sürülmektedir (Biggs, 1996). Yapılandırmacılara göre öğrenenler, bilgiyi bireysel olarak yaratır ve yeniden organize ederler (Saban, 2004). Yapılandırmacılıkta öğreneler boş bir levha veya doldurulmayı bekleyen bidonlar olarak görülmezler, aksine öğreneler anlam araştıran ve oluşturan etkin organizmalar olarak görülürler (Driscoll, 2000). Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmasının ve üst düzey bilişsel becerilerin

oluşturulmasına katkı sağlamaktır (Şaşan, 2002). Bu yüzden, sınıfta öğrenenlere etkileşime girerek zengin öğrenme yaşantıları geçirebilecekleri ortamların sağlanması gerekmektedir (Gagnon ve Collay, 2001). Zira yapılandırmacılık, temel bilgi ve becerileri de dikkate alarak düşünme, anlama, sorgulama ve bilginin uygulanması hususlarını vurgulamaktadır (Moussiaux ve Norman, 2003). Yapılandırmacılar belli etkinliklerin ve zengin yaşantıların öğrenme sürecini etkenleştirebileceğine ve öğrenenlerin öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğine inanmaktadırlar (Brooks ve Brooks, 1999). Bu bakımdan, yapılandırmacı öğrenme öğrenenlerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık süreçleri üzerine temellendirilmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin anlam oluşturma sürecine aktif katılımı öngörülmektedir. Bu ortamlarda, öğreneler anlam araştırmacılar ve problem çözücüler olarak görülürlerken, öğretmenler ise bilginin sunucuları olarak değil, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına ve anlamı keşfetmelerine yardımcı olan danışmanlar ve bu süreci kolaylaştırıcılar olarak görülmektedirler (Dunlop ve Grabinger, 1996).

Öğretme-öğrenme anlayışlarından bir diğeri olan geleneksel anlayışa bakıldığında ise, burada öğretmenlerin sınıfta yegâne bilgi kaynağı olarak öğrencilere bilgiyi aktarması, öğrencilerin de sunulan bu bilgileri sorgulamadan almaları söz konusudur (Özden, 2003). Bu sebeple, geleneksel anlayışa sahip öğretmenlerin sınıfta öğretmen merkezli öğretim stratejilerini kullandıkları ve öğrencileri bilginin pasif alıcıları olarak gördükleri söylenebilir (Chen ve Eliot, 2004; Cheng ve diğerleri, 2009). Geleneksel anlayışa sahip olan bir öğretmene göre öğrenci bilgiyi alan, öğretmen de bu bilgiyi öğrenciye aktaran konumdadır (Senemoğlu, 2004). Bu yüzden, öğrenci bilginin oluşturulması sürecine aktif olarak katılmaz, öğrenci bu süreci pasif olarak izler. Geleneksel anlayışa sahip olan öğretmenlerin buldukları sınıflar, ayrıca, aktif katılımın hemen hemen olmadığı, öğretmenin tek otorite olduğu ve öğretme-öğrenme sürecinin yalnızca öğretmen tarafından yönlendirildiği ortamlardır (Brooks ve Brooks, 1999). Öğretmen, sahip olduğu öğretme-öğrenme anlayışı gereğince öğrenme ortamını yalnızca kendisi yönetmekte, gücü ve otoriteyi kimseyle paylaşmamakta ve öğretme-öğrenme ortamını yalnızca kendisi şekillendirmektedir. Diğer yandan, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışına sahip öğretmenler sınıfta öğrencilere sorular sorarak, onlardan tek doğru cevabı duyabilmek için çaba gösterirler. Bu sınıflarda anlamlı öğrenmeler yerine, ezber ön plandadır. Nitekim, geleneksel anlayışa sahip öğretmenlerin buldukları sınıflarda yapılan sınavlarda da öğrencilerden doğru cevapları sergilemeleri istenmekte, üst düzeyli düşünsel faaliyetler gerçekleştirmelerine izin verilmemektedir. Çünkü, bu sınıflarda bilginin yegane kaynağı ve otorite öğretmendir, ondan başkası doğru bilgiye sahip değildir. Ayrıca, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışına sahip olan öğretmenler sınıfta farklı öğrenme stillerine ve zeka alanlarına sahip olan öğrencileri de göz ardı ederlerken, sınıflarında tek düze ve öğretmen merkezli bir anlayışı öğrencilere dikte etmeye çalışmaktadırlar.

Gerek geleneksel gerekse de yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları gözden geçirildiğinde, her iki anlayışın da birbirine taban tabana zıt olduğu görülmektedir. Her iki öğretme-öğrenme anlayışında da bilginin edinilmesinden kullanılmasına, sınıftaki güç ve otoritenin paylaşılmasından öğretmen ve öğrenci rollerine kadar taban tabana zıtlıkların olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim, Gönen ve Andaç'a (2009) göre, yapılandırmacı öğrenme ortamı, geleneksel modele dayanan bir sınıftan oldukça farklıdır. Geleneksel sınıfta dersler kitaplara dayanır ve çoğunlukla öğretmen tarafından yürütülür. Bu sınıflarda öğretim, öğrencinin bilmesi gereken sabit bir bilginin olduğu fikrine dayanır. Geleneksel ders işleniş düzeninde dersin içeriği ve eğitim durumları önceden belirlenir. Yapılandırmacı derslerin işleyişinde içerik genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir. Öğrencilerin kullanması için bir miktar mevcut içerik olmasıyla birlikte öğrenciler, çalıştıkları konu üzerindeki bakış açılarını derinleştirecek alternatif bilgi kaynaklarını aramaları için teşvik edilir. İfade edilenlere paralel olarak, Türk Eğitim Sisteminin sahip olan geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarından kurtulmak için 2004 yılında ilköğretim programlarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak köklü değişikliklere gidildiği belirtilmektedir (Turan, 2006; Küçüktepe, 2010). Yeni ilköğretim programlarının 2005-2006 yılından itibaren yürürlüğe girmesinden sonra ülkemizde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı yönünde yapılan araştırmaların sayılarında da büyük artışlar meydana gelmiştir (Karadağ, 2007). Yapılan bu araştırmaların geneli yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını olumlama yönünde görüş bildirmekle birlikte, bu araştırmalar büyük çoğunlukla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile geleneksel öğretme-öğrenme yaklaşımlarının karşılaştırılması üzerinde yoğunlaşmıştır. Her ne kadar yeni ilköğretim programları yapılandırmacı bir öğrenme anlayışı ile geliştirilse de, öğretmenlerin sahip oldukları geleneksel anlayışlar programların getirmiş oldukları ile çelişebilir ve istedik kazanımların ve niteliklerin öğrencilere kazandırılmasını engelleyebilir. Bu yüzden, öğretmenlerin sahip oldukları öğretme-öğrenme anlayışlarının araştırılması oldukça önemli görülmektedir. İlgili alanyazın tarandığında, üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının incelendiği sınırlı sayıda da olsa araştırmayla karşılaşılsa da (Aypay, 2011; Bıkmaz, 2011; Oğuz, 2011; Şahin ve Yılmaz, 2011), halen görev yapmakta olan öğretmenlerin sahip oldukları öğretme-öğrenme anlayışlarının sorgulandığı bir araştırma ile karşılaşılamamıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları öğretme-öğrenme anlayışları, eğitim sistemi içerisinde yapılacak olan değişikliklerle uyumlu özellikler sergileyebileceği gibi, bunun tam tersi bir durumu da ortaya çıkarabilir. Eğitim sistemi içerisinde yapılan veya yapılacak olan değişikliklerde öğretmenlerin sahip oldukları öğretme-öğrenme anlayışlarının dikkate alınması ve bunların yapılacak olan değişim hamlelerinde işe koşulması oldukça önemli görülmektedir. Bu bakımdan, görev yapmakta olan öğretmenlerin sahip oldukları öğretme-öğrenme anlayışlarının incelenmesi oldukça anlamlıdır. Bu anlamda, öğretmenlerin öğretme-öğrenme

anlayışlarının saptanmasına yönelik daha fazla sayıda araştırmanın yapılması önemlidir. Zira, görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının saptanması, okullarda daha sağlıklı bir öğretme-öğrenme sürecinin tesis edilmesi için oldukça hayatidir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını incelemektir. Bu sebeple araştırmanın problem cümlesini ise, “ilköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları hangi düzeydedir?” sorusu teşkil etmektedir. Araştırmanın problem cümlesine cevap arayabilmek amacıyla aşağıdaki alt-problemlere çalışmada cevap aranacaktır:

1. İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ne düzeydedir?
2. İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### YÖNTEM

Bu çalışmada, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını farklı değişkenler açısından karşılaştırılmaktadır. Bu nedenle, yapılan bu araştırma “tarama modeli”nde (Karasar, 2005) bir araştırma olup betimsel bir çalışmadır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Niğde il merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Niğde il merkezinde bulunan 5 resmi ilköğretim okulunda çalışan toplam 206 öğretmen oluşturmuştur. Örneklemin seçiminde, amaçsal örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi benimsenmiş, bu bağlamda evrenin temsil yeteneği göz önünde bulundurularak okulların seçilmesinde üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan öğretmenler örnekleme seçilmeye çalışılmıştır (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu tür örnekleme yönteminde, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik nitelikleri incelendiğinde; öğretmenlerin 98’inin (%47.6) bayan, 108’inin ise (%52.4) erkek, 30’unun (%14.6) 1-5 yıllık, 90’inin (%43.7) 6-10 yıllık, 60’inin (%29.1) 11-15 yıllık ve 26’sının ise (%12.6) 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu, 25’inin (%12.1) lisans tamamlama, 164’ünün (%79.6) lisans ve 17’sinin ise (%8.3) lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Yapılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” kullanılmış olup, bu ölçeğe ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir.

### **Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği**

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını belirleyebilmek amacıyla Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçe’ye çevrilerek uyarlanan “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma grubunu öğretmen adayları oluşturmuştur. Ölçek, 30 maddeden ve beşli derecelemeden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik sürecinde tek bir oturum ve tek bir ölçme aracı kullanıldığı için iç tutarlılık anlamında Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Madde analizi ve yapı geçerliğinin belirlenmesi için de doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Ölçeğin, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (GFI 0.93, AGFI 0.91, RMR 0.50, RMSEA 0.54), ölçeğin kabul edilebilir değere sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin genel Cronbach Alfa katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar bazına ise; birinci alt boyut (yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı) için Cronbach Alfa katsayısı 0.88 ve ikinci alt boyut (geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı) için Cronbach Alfa katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır (Aypay, 2011).

### **Verilerin Analizi**

Çalışma verilerinin analizinde öncelikle, öğretmenlerin “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği”ne verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Ardından, öğretmenlerin kişisel ve mesleki bazı özelliklerine göre, öğretme-öğrenme anlayışlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t-testi, mesleki kıdem değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans (ANOVA) analizi, eğitim durumu değişkenine göre yapılan karşılaştırmada ise Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey-HSD ve Mann Whitney-U testleri kullanılmıştır.

### **BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile ilgili bulgulara, ardından cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmektedir.

### **Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışları**

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarına ilişkin görüşleri yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı boyutunda  $\bar{X}=3.71\pm 8.80$ ,

geleneksel öğretim-öğrenme anlayışı boyutunda ise  $\bar{X}=3.14\pm 7.14$  şeklinde gerçekleşmiştir. Tablo 1’de ise öğretmenlerin öğretim-öğrenme anlayışlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile ilgili bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 1:** Öğretmenlerinin Öğretim-Öğrenme Anlayışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	n	X	Sx	sd	t	p
Geleneksel	Erkek	108	3.01	6.79			
	Bayan	98	3.27	7.31	204	-2.665	.008
Yapılandırmacı	Erkek	108	3.58	9.00	204	-2.151	.033
	Bayan	98	3.85	8.42			

Öğretmenlerin öğretim-öğrenme anlayışları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılabilmesi için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve test sonuçları ise Tablo 1’de verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin öğretim-öğrenme anlayışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre geleneksel öğretim-öğrenme anlayışı alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine [ $t_{(204)} = -2.665$ ,  $p < .05$ ] anlamlı farklılık yarattığı, ancak yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışı alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık yaratmadığı [ $t_{(204)} = -2,151$ ,  $p > .05$ ] görülmüştür. Ancak, yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışı alt boyutunda aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, bayan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışlarının erkek meslektaşlarına nazaran daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretim-öğrenme anlayışlarının mesleki kıdem değişkeni açısından karşılaştırması yapılmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin öğretim-öğrenme anlayışlarının mesleki kıdem değişkeni açısından karşılaştırılması için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Öğretmenlerin Öğretim-Öğrenme Anlayışlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Boyut	Mesleki Kıdem	n	X	Sx	sd	F	p	Tukey
Geleneksel	1-5 yıl	30	2.30	3.85				1-2
	6-10 yıl	90	2.91	5.43	3.202	33.865	.000	1-3
	11-15 yıl	60	3.33	6.72				1-4
	16 yıl üstü yıl	26	3.73	5.34				
Yapılandırmacı	1-5 yıl	30	4.63	6.17				1-2
	6-10 yıl	90	3.80	9.02	3.202	27.521	.000	1-3
	11-15 yıl	60	3.47	6.76				1-4
	16 ve üstü yıl	26	2.91	3.08				

Tablo 2’de, öğretmenlerin öğretim-öğrenme anlayışlarının mesleki kıdem değişkeni açısından geleneksel öğretim-öğrenme anlayışı alt boyutunda [ $F_{(3,202)} = 33.865$ ,  $p < .05$ ] ve yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışı alt

boyutunda [ $F_{(3,202)}= 27.521, p<.05$ ] farklılaştığı görülmektedir. Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Tukey-HSD testi yapılmıştır. Tukey-HSD testi sonucunda geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutunda en yüksek düzeyde öğretme-öğrenme anlayışına 16 ve üstü yıl mesleki kıdemdeki öğretmenler ( $\bar{X}=3.73$ ) sahipken, en az düzeyde geleneksel öğretme-öğrenme anlayışına ise 1-5 yıllık mesleki kıdemdeki öğretmenler ( $\bar{X}=2.30$ ) sahiptir. Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutunda ise en düşük düzeyde yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına 116 ve üstü yıl mesleki kıdemdeki öğretmenler ( $\bar{X}=2.91$ ) sahipken, en yüksek düzeyde yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına ise 1-5 yıllık mesleki kıdemdeki öğretmenler ( $\bar{X}=4.63$ ) sahiptir.

Aşağıda öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmış ve analiz sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3:** Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut	Eğitim Durumu	n	X	Sx	X <sub>Sıra</sub>	sd	X <sup>2</sup>	p	MW-U
Geleneksel	Lisans Tam.	25	3.65	11.11	141.91				
	Lisans	164	3.22	5.95	110.84	2	48.540	.000	1-2
	Lisansüstü	17	2.25	2.87	29.22				1-3
Yapılandırmacı	Lisans Tam.	25	2.85	1.58	33.34				
	Lisans	164	3.72	7.08	110.15	2	44.210	.000	1-2
	Lisansüstü	17	4.85	15.05	142.56				1-3

Tablo 3'de öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları arasında eğitim durumu değişkenine göre yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutunda [ $X^2= 44.210, p<.05$ ] ve geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutunda [ $X^2= 48.540, p<.05$ ] anlamlı fark olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre, ortaya çıkan bu farklılığın her iki boyutta da 1-2 ve 1-3 gruplar arasında gerçekleştiği görülmektedir. Yapılan analizde ortaya çıkan anlamlı farklılığın her iki boyutta da lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenlerin lehine olduğu saptanmış olup, lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenlerin geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutunda ( $\bar{X}=2.25$ ) öğretme-öğrenme anlayışları lisans mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.22$ ) ve lisans tamamlama mezunu öğretmenlerinkine ( $\bar{X}=3.65$ ) göre anlamlı olarak daha düşük düzeyde bulunmuştur. Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutunda ise lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.85$ ) öğretme-öğrenme

anlayışları lisans mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.72$ ) ve lisans tamamlama mezunu öğretmenlerinkine ( $\bar{X}=2.85$ ) göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

## SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Amacı, ilköğretim okullarında yapmakta olan öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını incelemek olan bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel olarak yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışlarına sahip oldukları belirlenmiştir [ $\bar{X}_{\text{yapılandırmacı}}=3.71\pm 8.80$ ;  $\bar{X}_{\text{geleneksel}}=3.14\pm 7.14$ ]. Her ne kadar ülkemizde öğretmenlerin doğrudan öğretme-öğrenme anlayışlarının belirlendiği bir araştırma bulunmasa da, üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarına yönelik yapılan araştırmaların olduğu görülmüştür. Üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları üzerine yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına sahip oldukları anlaşılmıştır (Aypay, 2011; Bıkmaz, 2011; Oğuz, 2011; Şahin ve Yılmaz, 2011). Bunlardan, örneğin, Aypay (2011) ve Şahin ve Yılmaz (2011) yaptıkları araştırmalarda öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına sahip olduklarını saptamışlardır. Bu sebeple, ilgili alanyazından elde edilen bulguların, yapılan bu araştırmanın ilgili bulgusu paralellik gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bu bulgu, 2004 yılında Türk Eğitim Sisteminde yapılandırmacı öğrenme anlayışı temelli geliştirilen öğretim programlarının öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarına yansımaları şeklinde açıklanabilir. Ayrıca, yurt dışında yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde de (Chai ve Khine, 2008; Cheng ve diğerleri, 2009), öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bir başka bulguya göre, öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları cinsiyet değişkenine göre yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermese de [ $t_{(204)}=-2,151$ ,  $p>.05$ ], geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir [ $t_{(204)}=-2.665$ ,  $p<.05$ ]. Elde edilen bu bulguya göre, bayan öğretmenlerin geleneksel öğretme-öğrenme anlayışına erkek meslektaşlarına nazaran daha fazla sahip oldukları anlaşılmıştır. Bununla birlikte, yapılan araştırmada yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutunda bayan öğretmenlerin erkek meslektaşlarına nazaran daha yüksek düzeyde yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmada yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgu ilgili alanyazındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Nitekim, Aypay (2011) yaptığı çalışmada bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını daha fazla benimsediklerini

saptamıştır. Aypay'ın (2011) elde etmiş olduğu bulguya paralel olarak, Oğuz da (2011) yapmış olduğu araştırmada benzer bulgular elde etmiştir.

Yapılan bu araştırmada elde edilen bir başka bulguya göre, öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre mesleki kıdemi daha az olan genç öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte iken [ $F_{(3,202)}= 27.521, p<.05$ ], geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı boyutunda ise mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler aleyhine farklılık göstermiştir [ $F_{(3,202)}= 33.865, p<.05$ ]. Araştırmada elde edilen bu bulguya göre, öğretmenlerin mesleki kıdemi azaldıkça yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı artmakta, mesleki kıdemi yükseldikçe ise geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı artış göstermektedir. Bu bulgu, mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının mesleki kıdemi daha fazla olan meslektaşlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, Aypay'ın (2011) ve Bıkmaz'ın (2011) yapmış olduğu araştırmanın bir bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Aypay (2011) ve Bıkmaz (2011) yapmış oldukları araştırmalarda, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin geleneksel öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı anlayışa doğru bir değişim gösterdiği saptamıştır. Üniversitede son sınıfta daha çok yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına sahip olan bir öğretmen adayının bu anlayışı öğretmenlik mesleğinde de sergileyebileceği düşünülebilir. Ancak Aypay (2011) ve Bıkmaz'ın (2011) gerçekleştirdiği araştırmalardan elde edilen sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin geleneksel öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı anlayışa doğru bir değişim gösterdiği bulgusu bu araştırmanın mesleki kıdeme ilişkin bulgu ile benzerlik göstermemektedir. Nitekim, Aypay (2011) ve Bıkmaz'ın (2011) elde etmiş olduğu bulgular, sınıf düzeyi arttıkça yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının benimsendiğini göstermekteyken, yapılan bu araştırma mesleki kıdem arttıkça daha çok geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının benimsendiğini göstermektedir.

Yapılan araştırmada elde edilen bir diğer bulguya göre, öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları yapılandırmacı ve geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre eğitim durumu lisans tamamlama, lisans ve lisansüstü eğitim olanlar arasında lisans ve lisansüstü eğitimi mezunları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Eğitim durumu lisans ve lisansüstü eğitim olan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı boyutunda daha yüksek algıya sahip oldukları saptanmıştır [ $X^2= 44.210, p<.05$ ]. Ayrıca, lisans tamamlama eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerin ise geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlı boyutunda daha yüksek algıya sahip oldukları tespit edilmiştir [ $X^2= 48.540, p<.05$ ]. Elde edilen bu bulgu, Aypay (2011) ve Bıkmaz'ın (2011) gerçekleştirdiği araştırmalardan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Zira, Aypay (2011) ve Bıkmaz (2011) gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmen adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin geleneksel öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı anlayışa doğru bir değişim gösterdiğini

bulmuşlardır. Yani, öğretmen adaylarının üniversitede öğrenim gördükleri süre arttıkça, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına yönelik algıları da olumlu bir şekilde değişim göstermektedir.

Amacı, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını incelemek olan bu çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını daha fazla benimseyerek bunu derslerine yansıtmaları için uzman kişilerce hizmet-içi eğitimden geçirilmeleri önerilmektedir. Ayrıca, araştırmada erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere nazaran daha az yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına sahip oldukları saptanmıştır. Bu sebeple, özellikle erkek öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışlarını geliştirmelerine yönelik hizmet-içi eğitimden geçirilmeleri ve bu doğrultuda yönlendirilmeleri önemli görülmektedir. Diğer yandan, yapılan araştırmada mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlere nazaran daha yüksek düzeyde yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına sahip oldukları bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bu bulguya dayalı olarak, mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı geliştirebilmeleri için hizmet-içi eğitimden geçirilmeleri ve bu doğrultuda maddi ve manevi olarak desteklenmeleri oldukça önemlidir. Bunun yanında, araştırmada lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenlerin daha yüksek düzeyde yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı geliştirdikleri bulgusundan hareketle, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaya teşvik edilmesi ve bu yolda desteklenmeleri gerekmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma belli kısıtlı bir örneklem grubu ile gerçekleştirilmiş olup, daha sağlıklı verilerin elde edilebilmesi için daha büyük örneklem grupları ile ileri araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bunun yanında, bu çalışmaya benzer bir başka araştırma ortaöğretim ve(ya) yükseköğretim düzeyinde de karşılaştırmalı olarak yapılabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının nitel bir araştırma ile belirlenmesi, öğretmenlerin sahip oldukları öğretme-öğrenme anlayışlarının daha gerçekçi ve açık bir şekilde ortaya konulmasında önemli yararlar sağlayabilir.

### KAYNAKÇA

- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkçe uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Bıkmaz, F. H. (2011). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve bilimsel epistemolojik inançları. 5-8 Ekim. *I. uluslararası eğitim programları ve öğretim kongresi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (Revised ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.

- Chan, K. W. & Elliot, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Chai, C. S. & Khine, M. S. (2008). Assessing the epistemological and pedagogical beliefs among pre-service teachers in Singapore. Khine, M. S. (Ed.), *In Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures*. Amsterdam, Netherlands: Springer.
- Cheng, M. M. H., Chan, K-W., Tang, S. Y. F., & Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Duffy, G. & Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, 35, 55-58.
- Dunlop, J. C. & Grabinger, R. S. (1996). Rich environments for the active learning in higher education. Wilson, G. B. (Ed.), *Constructing learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde değişim yönetimi* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fer, S. & Cırık, I. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Gagnon, G. W. & Collay, M. (2001). *Designing for learning: Six elements in constructivist classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Gönen, S. & Andaç, K. (2009). Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin basınç konusundaki erişilerine ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 28-40.
- Jones, M. G. & Araje, L. B. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), 1-10.
- Karadağ, E. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliği ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 167-175.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçüktepe, C. (2010). İlköğretim ve temel özellikleri. Oktay, A. (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Boston: Pearson Education Ltd.
- Moussiaux, S. J. & Norman J. T. (2003). *Constructivist teaching practices: Perceptions of teachers and students*. Retrieved from <http://www.ed.psu.edu>.
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışlarının incelenmesi. *XX. Ulusal eğitim bilimleri kurultayı*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Burdur.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Phillips, D. C. (2000). An opinionated account of the constructivist landscape. Phillips, D. C. (Ed), *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues*. Chicago, Illionis: The University of Chicago Press.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme-öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: An educational perspective*. (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (4. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Şahin, S. & Yılmaz, H. (2011). A confirmatory factor analysis of the teaching and learning conceptions questionnaire (TLCQ). *Journal of Instructional Psychology*, 38(3), 194-200.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.
- Turan, M. (2006). Yeni ilköğretim programları. Gürol, M. (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (4. baskı). Ankara: Akış Yayıncılık.