

Aday Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Öğretim Programını Benimseme ve Uygulama Değişkenleri Açısından İncelenmesi*

Salih Akyıldız**

Makale Geliş Tarihi: 11/03/2016

Makale Kabul Tarihi: 17/05/2016

Özet

Bu araştırmada, aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının belirlenmek ve bu anlayışlarının cinsiyet, öğretim programını benimseme ve uygulama değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2012-2013 öğretim yılında Trabzon il ve ilçelerindeki okullarda göreve yeni başlayan aday öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma, evrende ulaşılabilen 245 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerinin toplanmasında, özgün formu Chan & Eliot (2004)'a ait olan ve Türkçe'ye uyarlaması Aypay (2011) tarafından yapılan "Öğretme-Öğrenme Anlayışları" ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve Bonferroni testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle, aday öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı güçlü bir şekilde benimsedikleri, geleneksel anlayışı ise benimsemedikleri anlaşılmıştır. Aday öğretmenlerin öğretim programını benimseme ve uygulama düzeyleri artıkça yapılandırmacı anlayışı daha çok benimsedikleri, öğretim programını benimseme ve uygulama düzeyleri azaldıkça geleneksel anlayışa doğru bir kayma gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırmada aday öğretmenlerin yapılandırmacı ve geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Aday öğretmen, yapılandırmacı anlayış, geleneksel anlayış, öğretim programı

Investigating Novice Teachers' Teaching-Learning Approaches on The Basis of Adoption of Curriculum and Application Variables

Abstract

In this study, it was aimed to determine novice teachers' teaching-and learning approaches and investigate whether there are meaningful differences between their teaching-learning approaches and gender, adoption of curriculum and application variables. Survey model was utilized in the study. Universe of the study consist of novice teachers who were newly appointed to schools in Trabzon city center and its districts in 2012-2013 academic year. Study was carried out with reached 245 teachers' participation from the universe. In order to collect data "Teaching-Learning Approaches Scale" which was originally developed by Chan & Elliot (2004) and adapted to Turkish by Aypay (2011) was utilized. Mean scores, frequencies, percentages, independent groups t tests, one way variance analysis and Bonferroni tests were employed for data analysis. According to findings, it is determined that novice teachers have adopted the constructivist approach strongly compare to traditional approach in education. It was found that when the level of curriculum adoption and application increases novice teachers adoption level of constructivist teaching approach increases. Similarly, when the level of

* Bu çalışmanın bir bölümü, 16-18 Ekim 2014 tarihinde Edirne'de düzenlenen Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Trabzon, Türkiye
sakyildiz61@gmail.com

curriculum adoption and application decreases then novice teachers' slip towards traditional approach. In the study it was also determined that there is no meaningful difference between teachers' constructivist and/or traditional approaches and gender variable.

Keywords: *Novice teacher, constructivist approach, traditional approach, curriculum*

1. Giriş

Öğrenmenin doğası ve bilginin yapısı hakkında iki farklı anlayıştan söz edilmektedir. Bunlardan birincisi, öğrencileri öğrenme sürecinde aktif gören, bilginin de öğrenciler tarafından öznel olarak algılandığını kabul eden yapılandırmacı anlayış; ikincisi ise, öğrencileri öğrenme sürecinde pasif gören, bilgiyi de öğrencilere aktarılması gereken bir birikim olarak algılayan geleneksel öğrenme anlayışıdır (Aypay, 2011; Chan & Elliott, 2004; Cheng ve diğerleri, 2009; Clements & Battista, 1990; Duffy & Roehler, 1986; Oğuz, 2011; Schunk, 2009). Her iki anlayış da birbirine zıt iki temel öğrenme anlayışını temsil etmektedir (Aypay, 2011; Eren 2010; Schunk, 2009).

Öğretme-öğrenme anlayışlarından yapılandırmacılık, 20. yüzyılın ikinci yarısında Piaget, Vygotsky, Asubel, Bruner ve Von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmaları ile öne çıkmış bir anlayıştır (Açıkgöz, 2003, s. 60). Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık, 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırırırlarsa onu öğrenebildiklerini söyleyen felsefeci, Giambatista Vico'ya kadar uzanır (Özden, 2005). Başlangıçta Piaget ve Vygotsky'nin çalışmalarına dayanan, daha sonra çağdaş biyologlar ve bilişsel bilimciler tarafından desteklenen yapılandırmacı anlayışın, öğretmenlerin hedefleri belirlemesinden hedeflere ulaşmada kullandıkları öğretim strateji ve değerlendirme yöntemlerine kadar uzanan öğrenme süreci üzerinde önemli etkileri olmuştur (Fosnot & Perry, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri, öğrenme ve öğretme sürecine yansıtmıştır. Bu açıdan yapılandırmacılık, felsefedeki pozitivizm sonrası oluşan yeni bakış açısının öğrenme kuramlarına uygulanmasıdır (Özden, 2005) denebilir. Diğer bir ifadeyle, yapılandırmacılık pozitivist bir temele sahip değildir ve davranışçılıktan tamamen farklı olarak, öğretimde davranış ve becerilerinden daha çok bilişsel gelişim ve derin anlamaya odaklanan (Fosnot & Perry, 2007, s. 12), bilginin öğrenen tarafından oluşturulduğunu ve öğrenenin dışardan aldığı yeni bilgi ile eski bilgilerini ilişkilendirerek öğrendiği düşüncesini temel alan bir yaklaşımdır (Özden 2005). Yapılandırmacılık öğrenmeyi aktif, içeriksel veya yapılandırmacı süreç (Khalid & Azeem, 2012) ve bireyin kendi deneyimlerinden anlam çıkarma işi olarak görmektedir (Yurdakul, 2004).

Yapılandırmacılığa göre bilgi, öğrenci- öğrenci veya öğretmen- öğrenci arasındaki etkileşim sonucunda oluşmaktadır (Cheng ve diğerleri, 2009). Öğrenciler bilgiyi yapılandırma sürecinde tek ve mutlak doğrulardan çoklu ve öznel gerçeğe geçiş yaparlar (Deryakulu, 2001). Bu nedenle, yapılandırmacı yaklaşımda bilginin algılanması, işlenmesi, yorumlanması ve yeniden üretilmesinde öğrencinin rolü ön

plandadır. Öğretmenin rolü ise öğrenci ile program arasında aracılık yapmak ve öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinde yanlış yönelmelerini önleyerek yapılandırma işlemini kolaylaştırmaktır (Açıkgöz, 2003, s. 65). Yapılandırmacı modelin uygulandığı bir sınıfta öğretmenin görevi, bilgi dağıtmak değil, öğrencilerin bilgiyi inşa etmesine teşvik etmek ve buna uygun bir ortam sunmaktır (Glaserfeld, 2007).

Öğretme-öğrenme anlayışlarından geleneksel anlayış ise, öğretmeni bilgi aktaran, öğrenciyi de bilginin pasif alıcıları olarak gören bir yaklaşımdır (Brooks & Brooks, 1999; Chan & Elliott, 2004; Senemoğlu, 2004). Geleneksel anlayış pozitivizmi temel alarak şekillenir. Pozitivizme göre bilgi bireyin dışında vardır ve neseldir. Bu nedenle bilginin oluşmasında öğrencinin aktif bir rolü yoktur. Öğretmenin görevi ise, bu bilgiyi pasif durumdaki öğrencilere aktarmaktır (Özden, 2005, s. 54). Geleneksel anlayış öğrencileri, dolayısıyla, öğrencilerin zihinsel ilgi düzeylerini pek önemsemmez. Bunu yerine konunun öğrenciler tarafından ezberlenmesini sağlayacak etkinlikleri içerir. Geleneksel anlayış, yaratıcı düşüncedeki öğrencileri, yaratıcı etkinlikleri yok sayar ve bu tür öğrenme ortamlarında çoğu zaman bilgilendirme tek taraflı kalır (Khalid, & Azeem, 2012). Geleneksel anlayışın uygulandığı öğrenme ortamlarında, her şeyi öğretmenin hazırladığı, sunduğu ve kontrol ettiği bir ortam tasarlanır ve öğrenme ödül, ceza, tekrar vb. etkinliklerle gerçekleştirilmeye çalışılır (Açıkgöz, 2003, s. 8).

Öğretimde yeni bir yaklaşımın uygulamaya konulması veya program değişikliğine gidilmesi gibi, eğitim reformlarının uygulama başarısı, büyük ölçüde, öğretmenlerin inanç ve anlayışları ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının, öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının etkisinde şekillendiği yadsınamaz. Öğretim programlarının uygulama başarısı, öğretmenlerin program felsefesini benimsemeleri ve bu felsefeyi temel alan öğrenme öğretme yaklaşımlarına uygun öğretim etkinlikleri düzenlemeleri ile ancak mümkün olabilir. Nitekim, araştırmacılar, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme ile ilgili değer yargılarının ve inanışlarının, sınıf içi uygulamalarını etkilediğini ortaya koymuştur (Aydın, 2010; Karhan, 2007; Khader, 2012; Stipek ve diğerleri, 2001). Araştırmalar, eğitimle ilgili değişim çabalarının uygulamaya geçirilmesinde anahtar rolün öğretmenlerde olduğunu ve öğretmenlerin içselleştirmede hiçbir değişim çabasının sınıf ortamına yansımadığını (Fullan, 2001) göstermektedir.

Bu açıdan, mesleğe yeni atanan öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının bilinmesi ve bu anlayışlarının cinsiyet, öğretim programını benimseme ve uygulama düzeyleri ile ilişkili olup olmadığının ortaya çıkarılmasının araştırmaya değer bir konu olduğu düşünülmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretme-öğrenme anlayışları ve bu anlayışların farklı değişkenler açısından inceleyen çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Aydın, Tunca & Şahin 2015; Aypay 2011; Baş, 2014; Baş & Beyhan, 2013; Bıkmaz, 2011; Cano, 2005; Chai & Khine, 2008; Chan, 2003; Chan & Elliot, 2004; Cheng ve

diğerleri, 2009; Engin & Daşdemir, 2015; Ocak, 2012; Oğuz 2011; Rodriguez & Cano 2007; Saçıcı 2013; Şahin & Yılmaz, 2011). Bu araştırmalar arasında, aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını öğretim programını benimseme ve uygulama değişkenleri açısından inceleyen bir araştırmaya ise rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının belirlenmesi, öğretme-öğrenme anlayışlarının cinsiyet, öğretim programını benimseme ve uygulama değişkenlerine göre aralarında bir farklılaşmanın olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Alt problemler

1. Aday öğretmenlerin yapılandırmacı ve geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları ne düzeydedir?
2. Aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları arasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları arasında, öğretim programını benimseme değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları arasında, öğretim programını uygulama değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma genel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmaya konu edilen durum olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005). Geniş katılımlı bir örnekleme ihtiyaç duyulan çalışmalarda tarama yöntemini kullanmak ideal yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Cohen & Manion, 2007).

2.2. Örneklem

Bu araştırmada, çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem yakın ve ulaşılması kolay bir durum seçildiği için araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Trabzon ili merkez ve ilçelerindeki okullarda öğretmenlik mesleğine atanan farklı branşlarda toplam 245 aday öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, öğretmenlerin adaylık döneminde gördükleri eğitim sürecinde toplanmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerden 171'i kadın (% 69,8), 74'ü (% 30,2) ise erkeklerden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Öğretme-Öğrenme anlayışları ölçeği, Chan & Eliot (2004) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanması Aypay (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucuna göre, ölçekteki 30 maddenin iki faktöre yüklendiği anlaşılmış ve bu faktörler, “Yapılandırmacı Anlayış”, “Geleneksel Anlayış” olarak adlandırılmıştır. Yapılandırmacı anlayış boyutu 12 maddeden, geleneksel anlayış boyutu ise 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizinde, modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2=1020,3$ N=341, sd=404, p=0.00) manidar olduğu görülmüştür. Uyum indekslerinde ise bulunan ortalama hata karekökü (RMSEA) 0.067 değeri ölçeğin kabul edilebilir bir değere sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı geneli için 0.71, alt boyutlar için 0.88 ve 0.83’tür. İki yarı arasındaki korelasyon 0.77 bulunmuştur (Aypay, 2011). Kişisel bilgi formunda, cinsiyet, öğretim programını benimseme ve öğretim programını uygulama olmak üzere üç soru yer almıştır.

Bu araştırma için ölçeğin güvenilirlik tekrar hesaplanmış, Cronbach Alpha katsayısı yapılandırmacı anlayış alt boyutu için 0.89, geleneksel anlayış alt boyutu için 0.86 ve ölçeğin geneli için 0.71 bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Katılımcıların öğretme-öğrenme anlayışlarının belirlenmesinde, bilgisayar ortamında, betimsel istatistik teknikleri; katılımcıların cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmalarda ilişkisiz örneklem t-testi, öğretim programını benimseme ve öğretim programını uygulama düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Farklılığın belirlendiği durumlarda, örneklem sayısının eşitliği ilkesini gerektirmeyen çoklu karşılaştırma testi olmasından dolayı (Kayri, 2009) Bonferroni testi tercih edilmiştir. Varyansların homojenliği Levene’s testi uygulanarak test edilmiştir. Ölçeğin maddeleri beşli likert tipinde (5= Çok katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum, 1= Hiç katılmıyorum) şeklinde cevaplanmaktadır. Değerlendirme yapılırken; 4,21-5,00 arası “çok katılıyorum”, 3,41-4,20 arası “katılıyorum”, 2,61-3,40 arası “kararsızım”, 1,81-2,60 arası “katılmıyorum” ve 1,00-1,80 arası “hiç katılmıyorum” şeklinde yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, verilerin analiz edilmesi ile elde edilen bulgular tablolar halinde düzenlenerek aşağıda sunulmuştur.

3.1. Aday Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Aday öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları nasıldır?” şeklindeki alt problemine ilişkin bulgular; (1) “Yapılandırmacı Anlayış”, (2) “Geleneksel Anlayış” alt boyutlarında incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretme-

öğrenme anlayışları, bu alt boyutlara ilişkin olarak, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine dayalı olarak incelenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1.

Aday Öğretmenlerin Öğretme- Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Ortalamalar

Alt Ölçek	n	\bar{X}	SD	Yorum
Yapılandırmacı Anlayış	245	4,38	0,51	Çok katılıyorum
Geleneksel Anlayış	245	2,03	1,02	Katılmıyorum

Araştırma bulgularına göre aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının “yapılandırmacı anlayış” alt boyutuna ilişkin genel ortalama puanları $\bar{X} = 4,38$ “geleneksel anlayış” alt boyutuna ilişkin genel ortalama puanları ise $\bar{X} = 2,03$ olarak belirlenmiştir. Bu değerler dikkate alındığında; öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışla ilgili ifadelerle “çok katılıyorum” düzeyinde, geleneksel anlayışla ilgili ifadelerle ise “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular, aday öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme anlayışını güçlü bir şekilde benimzediklerinin, geleneksel anlayışı ise benimsemediklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Aday Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2.

Aday Öğretmenlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Öğretme-Öğrenme Anlayışları	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
					F	p		
Yapılandırmacı Anlayış	Kadın	171	4.41	0.52	.379	.539	1.107	.269
	Erkek	74	4.33	0.50				
Geleneksel Anlayış	Kadın	171	2.32	0.53	.131	.718	0.519	.604
	Erkek	74	2.36	0.56				

P<.05

Tablo 2’de cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, aday öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışları [$t_{(243)} = 1.107$; $p = 0,269$] ve geleneksel anlayışları [$t_{(243)} = -0.519$; $p = 0.604$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3.3. Öğretim Programını Benimseme Değişkenine Göre Aday Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3’de aday öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış ve geleneksel anlayışla ilgili görüşlerinin “öğretim programının benimseme” değişkenine göre varyans analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.

Aday Öğretmenlerin “Öğretim Programını Benimseme” Değişkenine Göre, Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Ö l ç e k	Öğretim Programını Benimseme Düzeyi	n	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	F	p	Bonferroni
Yapılandırmacı Anlayış	1. Benimsiyor	67	4.55	.45	Grup. Ar.	2.475	2			
	2. Kısmen benimsiyor	149	4.33	.54	Grup. İçi	62.931	242	4.759*	.009	1-2 1-3
	3. Benimsemiyor	29	4.27	.46						
	Toplam	245	4.38	.51	Toplam	65.405	244			
	Levene: .443	p= .643								
Geleneksel Anlayış	1. Benimsiyor	67	2.14	.54	Grup. Ar.	5.013	2			
	2. Kısmen benimsiyor	149	2.36	.49	Grup. İçi	66.876	242	9.070*	.000	1-2 1-3 2-3
	3. Benimsemiyor	29	2.62	.63						
	Toplam	245	2.33	.54	Toplam	71.889	244			
	Levene: .864	p= .423								

Tablo 3’te yer alan varyans analiz sonuçları incelendiğinde, aday öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışları arasında, “Öğretim Programını Benimseme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür ($F_{(2,244)} = 4,759$, $p < 0,05$). Bonferroni testi sonuçlarına göre bu farklılaşma 1-2 ve 1-3 öğretim programını benimseme düzeyleri arasında ortaya çıkmıştır. Buna göre, en yüksek aritmetik ortalama puanın öğretim programını benimseyen ($\bar{X} = 4,55$), en düşük aritmetik ortalama puanın ise öğretim programının benimsemeyen ($\bar{X} = 4,27$) öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Öğretim programını kısmen benimseyen aday öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise ($\bar{X} = 4,33$) olarak tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretim programını benimseyen aday öğretmenlerin öğretim programını kısmen benimseyen ve benimsemeyen aday öğretmenlere göre yapılandırmacı görüşlere daha çok katıldıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin geleneksel anlayışlar arasında, “Öğretim Programını Benimseme” değişkenine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F_{(2,244)} = 9,070$, $p < 0,05$). Bonferroni testi sonuçlarına göre farklılaşma 1-2, 1-3 ve 2-3 öğretim programını benimseme düzeyleri arasında ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre, en yüksek aritmetik

ortalama puanın öğretim programını benimsemeyen ($\bar{X} = 2,62$), en düşük aritmetik ortalama puanın ise öğretim programının benimseyen ($\bar{X} = 2,14$) öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Öğretim programını kısmen benimseyen öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise ($\bar{X} = 2,36$) olarak tespit belirlenmiştir. Bulgular, öğretim programını benimseyen aday öğretmenlerin geleneksel görüşlere katılmadıkları, öğretim programını benimsemeyen aday öğretmenlerin ise geleneksel görüşlere kararsız kaldıkları anlaşılmıştır.

3.4. Öğretim Programını Uygulama Değişkenine Göre Aday Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular

Çizelge 4’de aday öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış ve geleneksel anlayışla ilgili görüşlerinin “Öğretim Programını Uygulama” değişkenine ait varyans analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.

Aday Öğretmenlerin “Öğretim Programını Uygulama” Değişkenine Göre, Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Ölçenek	Öğretim Programını Benimseme Düzeyi	n	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	F	p	Bonferroni
Yapılandırmacı Anlayış	1. Benimsiyor	34	4.57	.48	Grup. Ar.	2.362	2			
	2. Kısmen benimsiyor	179	4.39	.49	Grup. İçi	63.043	242	4.534*	.012	1-3
	3. Benimsemiyor	32	4.19	.58						
	Toplam	245	4.38	.51	Toplam	65.405	244			
	Levene: .442	p= .643								
Geleneksel Anlayış	1. Benimsiyor	34	2.17	.58	Grup. Ar.	4.104	2			
	2. Kısmen benimsiyor	179	2.30	.51	Grup. İçi	67.785	242	7.325*	.001	1-3 2-3
	3. Benimsemiyor	32	2.64	.52						
	Toplam	245	2.33	.54	Toplam	71.889	244			
	Levene: .439	p= .645								

Tablo 4’teki varyans analiz sonuçları incelendiğinde, aday öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışları arasında, “Öğretim Programını Uygulama” değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($F_{(2-244)} = 4,534$, $p < 0,05$). Bonferroni testi sonuçlarına göre bu farklılaşmanın 1-3 öğretim programını uygulama düzeyleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, en yüksek aritmetik ortalama puanın öğretim programını uygulayan ($\bar{X} = 4,57$), en düşük aritmetik ortalama puanın ise öğretim programını uygulamayan ($\bar{X} = 4,19$) öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Öğretim programını kısmen uygulayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise ($\bar{X} = 4,39$) olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgularına göre, öğretim programını

uygulayan aday öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışla ilgili görüşleri “çok katılıyorum” düzeyinde benimsedikleri, öğretim programını uygulamayan aday öğretmenlerin ise, yapılandırmacı anlayışla ilgili görüşleri “katılıyorum” düzeyinde benimsedikleri anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin geleneksel anlayışlar arasında, “Öğretim Programını Uygulama” değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F_{(2,244)} = 7,325$, $p < 0,05$). Bonferroni testi sonuçlarına göre bu farklılaşma 1-3 ve 2-3 öğretim programını uygulama düzeyleri arasında ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre, en yüksek aritmetik ortalama puanın öğretim programını uygulamayan ($\bar{X} = 2,64$), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise öğretim programını uygulayan ($\bar{X} = 2,17$) öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Öğretim programını kısmen benimseyen öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise ($\bar{X} = 2,30$) olarak tespit belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretim programını uygulayan aday öğretmenlerin geleneksel anlayışla ilgili görüşlere katılmadıkları, öğretim programını uygulamayan aday öğretmenleri ise geleneksel anlayışla ilgili görüşlere karşı kararsız kaldıkları anlaşılmıştır.

4. Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular, aday öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme anlayışını güçlü bir şekilde benimsediklerini, geleneksel öğrenme anlayışını ise benimsemediklerini göstermiştir. Benzer araştırmalarda ulaşılan bulgular, bu araştırmada ulaşılan bulguları destekler niteliktedir. Örneğin; Aypay (2011) ve Oğuz (2011) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı yüksek düzeyde, geleneksel anlayışı ise düşük düzeyde benimsedikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Saçıcı (2013) ve Aydın Tunca & Şahin (2015), fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı geleneksel anlayışa oranla daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Baş (2014), ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme öğrenme anlayışına sahip olduklarını; Engin & Daşdemir (2015), sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışı geleneksel anlayışa tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarının yanı sıra, alan yazında öğretmen veya öğretmen adaylarının yapılandırmacı veya geleneksel anlayıştan herhangi birini belirgin bir şekilde benimsemedikleri gösteren (Baş & Beyhan 2013; Chan & Eliot 2004) araştırmalara da rastlamak mümkündür.

Bu çalışmada, aday öğretmenlerin yapılandırmacı ve geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında, cinsiyet ve öğretme-öğrenme anlayışları ilişkisini inceleyen araştırma bulguları (Ellez & Sezgin 2002; Engin & Daşdemir 2015) bu bulguyu destekler niteliktedir. Ellez & Sezgin (2002) çalışmalarında cinsiyetin öğrenme yaklaşımları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Engin & Daşdemir (2015), araştırmalarında cinsiyetin, öğretmen-öğrenme anlayışları açısından anlamlı farklılık yaratmadığını tespit etmişlerdir. Ancak, alan yazında, cinsiyetler arasında öğretme

öğrenme anlayışları açısından farklılık olduğunu belirten araştırma (Aydın ve diğerleri, 2015; Aypay 2011; Baş, 2014; Chan 2003) bulgularına da rastlamak mümkündür. Örneğin, Alpay (2011) araştırmasında, kız öğrencilerin yapılandırmacı puanlarını erkek öğrencilerin puanlarından, erkek öğrencilerin geleneksel puanlarını kız öğrencilerin puanlarından daha yüksek bulmuştur. Baş'ın (2014) yaptığı araştırmada, bayan öğretmenlerin geleneksel öğretim-öğrenme anlayışına erkek meslektaşlarına nazaran daha fazla sahip oldukları, yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışı boyutunda ise bayan öğretmenlerin erkek meslektaşlarına nazaran daha yüksek düzeyde yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışına sahip oldukları anlaşılmıştır. Oğuz (2011) ve Aydın ve diğerleri (2015) yaptıkları araştırmalarda bu araştırma bulgularını kısmen destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Oğuz (2011), araştırmasında yapılandırmacı anlayıştaki öğretmen adaylarının puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, geleneksel anlayışa sahip öğretmen adaylarının puanlarının ise cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Aydın ve diğerleri (2015) yaptıkları araştırmada sonucunda, öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışları, geleneksel yaklaşım boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre yapılandırmacı yaklaşıma daha yakın oldukları görülmüştür.

Araştırmada, öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayış ve geleneksel anlayışla ilgili görüşlerinin öğretim programının benimseme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre, öğretim programını benimseyen aday öğretmenlerin öğretim programını kısmen benimseyen ve benimsemeyen aday öğretmenlere göre yapılandırmacı anlayışa daha çok katıldıkları anlaşılmaktadır. Diğer yandan, öğretim programını benimseyen aday öğretmenlerin geleneksel görüşlere katılmadıkları, öğretim programını benimsemeyen aday öğretmenlerin ise geleneksel görüşlere kararsız kaldıkları görülmüştür.

Benzer biçimde, aday öğretmenlerin yapılandırmacı ve geleneksel öğretim-öğrenme anlayışıyla ilgili görüşlerinin öğretim programını uygulama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, öğretim programını uygulayan aday öğretmenlerin öğretim programını uygulamayan aday öğretmenlere göre yapılandırmacı anlayışa daha çok katıldıkları anlaşılmaktadır. Öğretim programını uygulayan aday öğretmenlerin geleneksel anlayışa katılmadıkları; diğer yandan, öğretim programını uygulamayan aday öğretmenlerin ise geleneksel anlayışa karşı kararsız kaldıkları anlaşılmıştır. Bundan hareketle, aday öğretmenlerin öğretim programını uygulama düzeyleri arttıkça yapılandırmacı görüşleri daha çok benimsedikleri; programı uygulama düzeyleri azaldıkça geleneksel görüşleri daha çok benimsedikleri sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak, aday öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı güçlü bir şekilde benimsedikleri, geleneksel anlayışı ise benimsemedikleri anlaşılmaktadır. Aday öğretmenlerin öğretim programını benimseme ve uygulama düzeyleri arttıkça yapılandırmacı anlayışı daha çok benimsedikleri; öğretim programını benimseme ve

uygulama düzeyleri azaldıkça geleneksel anlayışa doğru bir kayma gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında; mesleğe yeni atanan öğretmenlere, adaylık döneminde yapılan çalışmalar kapsamında, programların temel aldıkları felsefi anlayışlar ve öğrenme yaklaşımlarla ilgili bilgiler verilerek öğretim programlarının benimsenme ve uygulama düzeyleri artırılabilir. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri kapsamında, yeni yaklaşımlarla ilgili, mesleki toplantılar, kurslar ve çalıştaylar düzenlenebilir. Gelecekte, öğretmenlerin öğretim öğrenme anlayışları sınıf içi katılımcı gözlem yoluyla ve öğrencilerin görüşleri alınarak araştırılabilir, nitel ve deneysel çalışmalara yer verilebilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları. (5. baskı).
- Aydın, M. (2010). *Matematik öğretmenlerinin matematik eğitimine yönelik inanışlarındaki değişimin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aydın, Ö., Tunca, N. & Şahin, S. A. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1331-1346.
- Aypay, A. (2011). Öğretim ve öğrenme anlayışları ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretim ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Baş, G. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öğretim-öğrenme anlayışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 18-30.
- Baş, G. & Beyhan, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel sayı 1*, 14-26.
- Bıkmaz, F. H. (2011). Öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme anlayışları ve bilimsel epistemolojik inançları. *I. Uluslararası eğitim programları ve öğretim kongresinde sunulmuş bildiri*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *The Case for constructivist classrooms*. Virginia: Alexandria Press.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approach to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- 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.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.

- Chan, K.W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y. & Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Clements, D. H. & Battista, M. T. (1990). Constructivist learning and teaching. *Arithmetic Teacher*, 38(1), 34-35.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*, (6th ed.). New York: Routledge.
- Deryakulu, D. (2001). *Yapıcı öğrenme: Sınıfta demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Deryakulu, D. (2002). Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22, 55-61
- Duffy, G. & Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, 35, 55-58.
- Ellez, A. M. & Sezgin, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitapçığı*, 2, 1261-1266.
- Engin, G. & Daşdemir, İ. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 425-432.
- Eren, A. (2010). Consonance and dissonance between turkish prospective teachers' values and practises: conceptions about teaching, learning, and assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(3), 27-48.
- Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (2007). *Oluşturmacılık: Psikolojik bir öğrenme teorisi. oluşturmacılık, teori, perspektif ve uygulama* (Çev. Soner Durmuş, Edi. Catherine Twomey Fosnot). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım sf. 9-42
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (Third Edition). New York: Teachers College Press,
- Glaserfeld, V. E. (2007). *Oluşturmacılığın yansımaları. Oluşturmacılık, teori, perspektifler ve uygulama* (Ed. Catherine Twomey Fosnot [Çeviren: Soner Durmuş]) Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64

- Khalid, A. & Azeem, M. (2012). Constructivist vs traditional: effective instructional approach in teacher education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), 170-177.
- Khader, F. R. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and actual classroom practices in social studies. *American International Journal of Contemporary Research* 2(1), 73-92.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40.
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 139-160.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Rodriguez, L. & Cano, F. (2007). The learning approaches and epistemological beliefs of university students: a cross-sectional and longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 32(5), 647-667.
- Saçıcı, S. (2013). *The interrelation between pre-service science teachers' conceptions of teaching and learning, learning approaches and self-efficacy beliefs*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (4. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Schunk, D. H. (2009). *Yapılandırmacı teori. Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakış*. (Çev. Mahmut Yasin Demir). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım (s. 234-277).
- Stipek, D., J., Givvin, K., B., Salmon, J., M. & Macgyvers, V., L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction, *Teaching and Teacher Education*, 17, 213-226.
- 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.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Extended Abstract

Teaching and learning thoughts indicate teacher beliefs on their preferred strategies about teaching and learning. Teaching- learning conceptions determined as two main conceptions by researchers: (1) constructivist learning, and (2) traditional learning. Constructivist learning approach reflected the new ideas related to nature of knowledge to learning- teaching process. As regards, constructivist approach could be called as the implementation of the new viewpoint created after positivism on learning approach. Its basis includes knowledge as created by learner and thought of learner

get new information by associating it with known information. According to constructivism, knowledge occurs as a result of student- student or teacher- student interaction. Therefore, students' role on perceiving, processing, interpretation and reproduction of knowledge is the most important in constructivist approach. Teachers' role is guiding between program and student and facilitating knowledge creation by preventing student errors in the process of generating knowledge. Traditional approach, the other approach of teaching-learning, is formed teacher as knowledge provider and student as passive receiver. For this reason, there is no active role for student in knowledge creation. Teachers' role is transmitting the knowledge to the student. The setting of classrooms that implement traditional approach prepared with teacher made, teacher presented and teacher controlled activities.

The success of practicing educational reforms such as implementing a new approach in teaching and changing the educational program is substantially related to teachers' beliefs and comprehension. The effects of teachers' teaching-learning approach on their in-class activities are undeniable. On the other hand, the success of practicing teaching programs will be possible only with embracing program philosophy, and creating proper teaching activities according to the philosophy. Thus, researchers showed that teachers' beliefs and comprehension about teaching- learning affect their in-class activities. Therefore, it is significantly important to investigate and reveal teachers' teaching- learning approaches, and its relation to their gender, level of embracing and practicing teaching approach to reaching success and embracing new educational reforms such as curriculum change and change in educational philosophy. It is also important for identifying teachers' teaching-learning comprehension, and preparing and practicing in-service training for teachers.

The purpose of this research is to determine pre-service teachers' teaching-learning comprehension and investigate differences according to the variables of their gender, embracing and practicing the curriculum.

Research performed based on general survey model. Sample of the study was selected through case sampling technique. Research included 245 new teachers from different education fields who will be teaching in Trabzon and its counties. The data collected when teachers were pre-service teachers during in-service training time. Participants' breakdown to genders were; 171 (69.8%) female, 74 (30.2%) male. The data collected by "Teaching-Learning Comprehension Scale" and "Personal Information Form". Teaching-Learning Comprehension Scale developed by Chan & Eliot (2004) and adapted to Turkish by Aypay (2011). Descriptive statistics used for determining participants' teaching- learning comprehension, t-test statistics used for comparisons for gender breakdown, and ANOVA analysis used about level of embracing and practicing teaching approach to reaching success and embracing new educational reforms. When there is a difference, Bonferroni test used and homogeneity of variances tested by Levene test.

Pre-service teachers found to be embraced constructivist teaching approach and not embraced traditional teaching approach. There is no significant difference between genders about constructivist teaching and traditional teaching approach. Pre-service teachers who embraced teaching program found to be agreed more to constructivist teaching approach than pre-service teachers who partially embraced or not embraced. Pre-service teachers who embraced teaching program do not agree with traditional teaching approach and pre-service teachers who did not embrace teaching program are found to be unsure about traditional teaching approach. It is found to be the pre-service teachers who implemented curriculum choose “strongly agree” to constructivist teaching approach and pre-service teachers who did not implement curriculum choose “agree” to constructivist teaching approach. Pre-service teachers who implemented curriculum disagree with the traditional teaching approach and pre-service teachers who did not implement curriculum were unsure about traditional teaching approach.

As a result, pre-service teachers found to be embraced constructivist teaching approach and not embraced traditional teaching approach. There is no significant difference between approaches related to gender differences. For pre-service teachers, increasing implementing level showed an increase in embracing constructivist approach and decreasing implementing level showed being closer to the traditional teaching approach.