

# VIEWS OF HIGH SCHOOL TEACHERS ON LEARNING AND TEACHING

(LİSELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN  
ÖĞRENME VE ÖĞRETME İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ)

Suna ÇÖĞMEN<sup>1</sup>  
Asuman Seda SARACALOĞLU<sup>2</sup>

## ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine how high school teachers conceptualize the terms of learning and teaching. The study was designed as basic interpretive qualitative research. Participants were seventeen high school teachers working two different public high schools in Denizli. Semi-structured interview form was prepared and the interviews were analyzed according to the constant comparative method. As to the results, a core category labelled “teacher/content-centered approach” and three sub-categories labelled “learning”, “teaching” and “factors affecting learning” were found. Nearly all the teachers have traditional and teacher centered views about learning and teaching. Findings have been discussed in terms of literature.

**Keywords:** Learning, teaching, teachers’ views, student-centered approach, teacher-centered approach, constant comparative method.

## ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeyi nasıl kavramsallaştırdıklarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, yorumlayıcı temel nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Denizli merkezde yer alan ve biri genel diğeri Anadolu Lisesi olmak üzere iki okulda görev yapan toplam on yedi öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerine yönelik soruların bulunduğu yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler sürekli karşılaştırmalı analiz tekniği kullanılarak derinlemesine incelenmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin görüşleri öğrenme, öğretme, öğrenmeyi etkileyen faktörler olmak üzere üç kategori altında incelenmiştir. Bu kategorilerin toplandığı çekirdek kategori ise “öğretmen/konu merkezli yaklaşım” olarak belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin hepsinin, öğrenme ve öğretme kavramları ile ilgili oldukça geleneksel, öğretmen merkezli bir yaklaşıma sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenme, öğretme, öğretmen görüşleri, öğrenen-merkezli yaklaşım, öğretmen – merkezli yaklaşım, sürekli karşılaştırmalı analiz

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim. [sunadem@pau.edu.tr](mailto:sunadem@pau.edu.tr)

<sup>2</sup> Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim. [sedasaracal@adu.edu.tr](mailto:sedasaracal@adu.edu.tr)

## SUMMARY

### Introduction

The views of teachers about learning and teaching vary from transferring information to guiding learning (Fenstermacher ve Soltis, 1992). Many of the researchers examining the teachers' views about learning and teaching categorized these views into two groups which are two contrary ones in terms of their philosophies, theories and practices: learner-centered perspective and teacher-centered perspective (Samuelowicz ve Bain, 1992; Prawat, 1992; Trigwell ve Prosser, 1996; Gipps, McCallum ve Brown, 1999; Kember ve Kwan, 2000; Duru, 2006; Postareff ve Lindblom-Ylanne, 2008; Levin ve Nevo, 2009). Based on objectivist and positivist philosophies, traditional views on learning and teaching are examined under the name of "teacher-centered perspective". Laboard Brown (2003) reported that this perspective focus on content rather than learner; transferring information rather than guidance, and the teacher is responsible of learner's learning. On the other hand, "learner-centered perspective" is grounded from post-positivist and interpretive paradigms and depends on constructivism. From this perspective, teachers focus on creating a learning environment in which learners can discover themselves and make connections, and they use a variety of techniques and methods to help learners construct their own learning. It is the learner who is responsible for his/her own learning process and the teacher is only a guide for learning. It focuses on the learning process rather than the content (Hein, 1991; Driscoll, 1994; Brooks ve Brooks, 1999; Marshall, 2000; Gredler, 2001; Pritchard, 2009).

Considering the literature, most of the research on views about learning and teaching has been conducted with prospective teachers (Tamir, 1991; Kukari, 2004; Chan&Eliot, 2004; Chan, Tan&Khoo, 2007). Some of them examined the relationship between the views of teachers and their students (Trigwell&Prosser, 1996; Gipps, et al., 1999; Kember&Kwan, 2000; Boulton-Lewis et al., 2001; Murphy et al., 2004. As for the related literature in Turkey, research focused on high school teachers' views on curriculum and its effectiveness on students' learning (Alım, 2003; Akengin, 2008; Cansız Aktaş, 2008; Demir&Demir, 2012; Tuncer&Berkant, 2012; Yaşar&Sözbilir, 2012; Horasan, Aydın&Kete, 2013; Üce&Sarıçayır, 2013; Saygın, Atılboz&Salman; 2006; Dönmez Usta, 2011; Ulusoy, 2011; Işık Mercan, 2012; Bilen Kaya, 2012). However, the views of a teacher on learning and teaching might be important indicators in order to have a better understanding about the classroom activities of a teacher, the learning ways of the students and the dominant learning and teaching culture in the classroom.

### Purpose

In this sense, the current study is aimed to examine the views of teachers about learning and teaching at high schools. The main purpose of this study is to understand how high school teachers conceptualize the terms of learning and teaching.

## **Method**

As a qualitative approach, interpretative basic qualitative research design was chosen for the study. The participants of the study consist of 17 high school teachers working in two high schools with different facilities and in different locations in Denizli. Teachers are teaching Turkish language and literature, history, geography, philosophy, mathematics, physics, chemistry and biology which are the basic domains in university entrance exam. The data was collected through an interview form developed by the researcher. All teachers were interviewed twice at their school in their free times by the researcher. The data was analyzed with constant comparative method. Analyzing process included three parts: open coding-which also contained three phases in it-, axial coding and selective coding. After the last phase of coding process, a core category was constructed which was “teacher/subject centered approach”. The findings were discussed under the subcategories of “learning”, “teaching” and “factors affecting learning” in the context of the core category. However, as a part from a PhD dissertation, only “learning” and “teaching” subcategories were discussed in the current study.

## **Results**

Findings indicated that teachers defined the concept of learning as “changing behavior” and “getting information”. According to the teachers, learning is increasing a student’s knowledge, and repetition and doing exercises makes the learning process more effective. Teachers handled the term of teaching as “transferring knowledge” and “guidance”. They are responsible for transferring what they know in a very traditional way: repetition of the previous lesson, direct instruction, questions about the subject and lastly an evaluation of the lesson. They perceive being a guide for the students as helping them for their problems and reminding them their responsibilities.

## **Discussion and Conclusion**

Findings indicated that nearly all teachers defined the concept of learning as “changing behavior”, and they think that learning is also increasing the knowledge of a student. This view is consistent with teacher-centered approach that teachers perceive learning as a quantitative increase of information. They think that with lots of repetition, learning process is permanent (Marton et al., 1993; Kember, 1997; Tsai, 2002; Çiçek Akkuzu, 2006; Postareff & Lidblom-Ylanne, 2008). In line with their views on learning, high school teachers think that teaching is transferring what they know according to the determined national standards. Teachers are the experts of their domain and almost all the content is transferred to the students by them. Findings indicated that teachers use direct method and question&answer method the most. These findings are in line with some other research (Atıcı & Bora, 2004; Demircioğlu, 2004; Öztürk, 2004; Akpınar & Gezer, 2010; Üce & Sarıçayır, 2013).

Considering that the views of teachers on learning and teaching affect classroom practices (Prawat, 1992; Pajares, 1992), and this affect students’ learning and teaching approaches (Chan, Tan&Khoo, 2007; Turner, Christensen&Meyer, 2009); in a classroom setting where a teacher adopts a learner-centered approach,

students more likely can learn deeply and actively and construct their learning process. However, current study demonstrated that teachers adopted a teacher/subject centered approach in which students are the passive receivers. Furthermore, findings indicated that the teachers have some misconceptions such as active student participation and a teacher as a guide. Teachers think that if a student prepares for the lesson, does homework, answers the questions posed by the teacher, then s/he actively participate in class. As for the guidance of a teacher, they think that if a teacher cares about his/her students' private problems, then s/he is a guide for the students. The teachers clearly confused this term with the guidance services at schools.

As Levin and Nevo (2009) stated: “one of the obstacles not to perform a curriculum successfully is the educational beliefs and personal theories of teachers”(p.439). Therefore, to examine the views of teachers on learning and teaching might contribute to understand the educational settings better. In-service programs might be constructed considering the existing views of teachers. Therefore, not only some misconceptions can be corrected but also teachers can face with more effective ways of learning and teaching. This study should be evaluated with its limitations. It depends on interview technique as a data collection. Further studies might use different data collection tools, and might including various education settings with different age groups.

## GİRİŞ

Öğrencilerin bir yükseköğretim kurumuna yerleşmeden önce devam ettikleri ve zorunlu eğitimin son basamağı olan ortaöğretim kurumları, “öğrencilere derin bilişsel ve duyuşsal alan yeterlikleri kazandırmayı amaçlayan (Demir ve Demir, 2012)” ve onların asgari düzeyde genel kültür eğitimi edindikleri eğitim ortamlarıdır. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi'nin hazırladığı bilgi notu kapsamında ortaöğretimin amacının “öğrencilerin kendilerini ve dünyayı keşfetmelerine olanak sağlaması” olduğu belirtilmiştir (Yeni Dönemde Ortaöğretimin Amacı ve Yeniden Düzenlenmesi, 2013). Ortaöğretim kurumları ayrıca “öğrencilerin öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularının geliştirilmesini, öğrencilere yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı, öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanarak proje geliştirerek bilgi üretebilmelerini, hayat boyu öğrenmenin bireylere benimsetilmesini” de amaçlamaktadır. (Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okulların Tanıtımı, 2014).

Belirtilen bu amaçlar doğrultusunda düzenlenen ortaöğretim programlarının amacına ulaşması, çağın değişen koşullarına ayak uydurulması ve öğrencilerin bu anlamda yetiştirilmesi adına oldukça önemlidir. Tam da bu noktada, düzenlenen programların amacına ulaşmasında, programların sınıftaki uygulayıcıları olan öğretmenlerin rolü belirginleşmektedir. Eisenhart, Shrum, Harding ve Cuthbert (1988) “eğer reformlar yapılırken ya da araştırmalar yapılandırılırken öğretmenlerin dirençli inançları dikkate alınmazsa, o zaman eğitimi geliştirmek için gösterilen iyi niyetli çabaların işe yarayacağı konusunda iyimser olunamayacağını” belirtmişlerdir (s. 67). Zira Pajares (1992) öğretmen görüşlerinin, onların algılarını ve aldıkları

kararları etkilediğini, dolayısıyla bunun da sınıftaki davranışlarını şekillendirdiğini ifade etmiştir. Benzer bir şekilde Prawat'a (1992) göre de "öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri onların sınıf içi uygulamalarını etkilemektedir" (s. 356). Bir başka ifade ile öğretmenlerin, öğrenme, öğretme, bu süreçlerdeki öğrenci ve öğretmen rolleri gibi kavramlar konusundaki görüşleri onların öğrenme ve öğretme süreçleri ile kararlarını yönlendirmektedir. Bu bağlamda; genel bir program değişikliğinin sınıf içi öğretim uygulamalarına yansiyabilmesi için, öğretmenlerin eğitim programlarının temel kavramlarından olan öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerinin bu değişiklik ve düzenlemelerle uyum sergilemesi gerektiği düşünülebilir. Bu durumda da öncelikle öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili var olan görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi önemlidir.

Öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşler öğretmenlerin tercih ettikleri öğrenme ve öğretme yollarına ilişkin inançları/kavramları/yaklaşımları ifade etmektedir. Vermunt ve Vermetten (2004) öğrenme kavramını "öğrenme ve ilgili fenomene ilişkin tutarlı bilgi ve inançlar sistemi" olarak tanımlamaktadır (s. 362). Bu kavram, bir öğrenen olarak bireyin öğrenme amaçları, etkinlikleri, stratejileri, görevleri ve süreçleri ile ilgili ne düşündüğünü ifade etmektedir. Postareff ve Lindbolm-Ylane (2008) de öğretme ile ilgili kavramları "öğretmenlerin öğretme ile ilgili sahip oldukları ve öğretim uygulamalarının amaç ve stratejilerinin temelini oluşturan inançlar" olarak tanımlamışlardır (s. 110). Öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerin kısaca öğrenme ve öğretmenin anlamı, öğretmen ve öğrenci rollerini içerdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri bilgiyi aktarmaktan öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmaya kadar değişmektedir (Fenstermacher ve Soltis, 1992). Chan ve Eliot (2004) öğrenme ve öğretme ile ilgili kavramların genelde iki öğrenme modeli ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bunlardan biri geleneksel/aktarıcı model, diğeri ise ilerlemeci/yapılandırmacı modeldir. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili anlayışlarını inceleyen birçok araştırmacı, bu kavramlarla ilgili tartışmayı kolaylaştırmak adına, araştırmalarını felsefe, teori ve uygulama açısından birbirlerine oldukça zıt olan öğrenen-merkezli ve öğretmen-merkezli anlayışlar üzerinden gruplandırarak yürütmüşlerdir (Samuelowicz ve Bain, 1992; Prawat, 1992; Trigwell ve Prosser, 1996; Gipps, McCallum ve Brown, 1999; Kember ve Kwan, 2000; Duru, 2006; Postareff ve Lindblom-Ylance, 2008; Levin ve Nevo, 2009). Geleneksel öğrenme temel olarak, öğrenmeyi bir uyaran-tepki sistemi tarafından idare edilen davranış değişimi olarak tanımlayan davranışçı öğrenme kuramından etkilenmiştir (Duru, 2006). Felsefi olarak nesnelci ve pozitivist anlayışa dayanan öğrenme ve öğretme ile ilgili geleneksel görüşler "öğretmen-merkezli yaklaşım" adı altında incelenmiştir. "Bu görüşe göre öğretimde öğrencinin bilmesi gereken ilişkilerin ve özelliklerin belirlenmesine odaklanılır" (Tüfekçi Aslim, 2011: 337). Bilginin aktarımı ile ilişkili olan öğretmen-merkezli yaklaşımda öğretmenler öğrenciden ziyade içeriğe odaklanırlar ve öğrenme sorumluluğu öğretmendedir (Laboard Brown, 2003). Yapılandırmacı öğrenme anlayışını temsil eden ve post-pozitivist ve yorumlamacı paradigmalardan beslenen görüşler ise "öğrenen-merkezli yaklaşım" olarak

adlandırılmıştır. Öğrenenlerin yeteneklerini bilmeye ve bağıntılar kurabilecekleri bir öğrenme ortamı yaratmaya odaklanan öğrenen-merkezli yaklaşımda öğretmenler, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına yardımcı olmak için çok çeşitli öğretimsel yöntem ve teknikler kullanırlar (Laboard Brown, 2003). Bireyin bilgiyi kendi deneyimleri doğrultusunda yapılandırması, ön bilgilerin ve önceki yaşantıların bu yapılandırmada önemli rol oynaması, öğrenenin bilgiyi yapılandırma sürecine aktif bir şekilde katılması, öğretmenin bu doğrultuda öğrenene yardımcı bir rol üstlenmesi ve öğrenme sürecinde sosyal etkileşimin önemi yapılandırmacı anlayışın temel savları arasında yer almaktadır. Öğretmenin konunun uzmanı olarak görüldüğü ve sınıfta bilginin aktarıcısı olarak merkezde yer aldığı geleneksel öğrenme ve öğretme anlayışından oldukça farklı olan öğrenen merkezli bu anlayışın ürüne değil öğrenme sürecine odaklanması da temel özelliklerinden bir tanesidir (Hein, 1991; Driscoll, 1994; Brooks ve Brooks, 1999; Marshall, 2000; Gredler, 2001; Pritchard, 2009). Bu çerçevede, öğrenme ortamları öğrencileri ve onların ilgi, istek ve deneyimlerini merkeze alarak düzenlenmekte ve öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmasında onlara yardımcı olmaktadırlar (Laboard Brown, 2003). Öğrencilerin kendi bilgilerini sorgulamaları ve yapılandırmaları, problem çözmeleri, yaratmaları, derinlemesine anlamlar geliştirmeleri de yapılandırmacı anlamdaki bu tarz öğrenen merkezli öğrenme ortamlarının bir sonucu olarak açıklanmaktadır (Yurdakul, 2005).

Kısacası, yukarıdaki bilgiler ışığında, öğrenen merkezli anlayışın “öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmayı” bir öğretme yolu olarak kabul ettiğini, öğretmen merkezli anlayışın ise öğrencilerin öğretmenler tarafından aktarılan bilginin nispeten pasif alıcıları olarak görüldüğü bir öğretme yolu olduğu belirtilmiştir (Postareff ve Lindblom-Ylanne, 2008). Öğrenen merkezli anlayış öğrenme yaklaşımı olarak yapılandırmacılıktan beslenirken, öğretmen merkezli anlayışta davranışçılığın izlerini görmek mümkündür.

Yukarıda da belirtildiği gibi, öğrenmenin nasıl gerçekteştiğine ilişkin ve bu doğrultuda etkili öğretim uygulamalarının nasıl olması gerektiğine ilişkin bu farklı yaklaşımlar konu ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da desteklenmektedir. “Bu açıklamalar yapılırken ortaya çıkan tabloda eksik kalan yer öğretmenin sesidir. Acaba öğretmenler en iyi öğretme yolu ve öğrencilerin nasıl öğrendiği ile ilgili ne söylemektedirler?” (Gipps ve arkadaşları, 1999: 125). Bu görüşlerin anlaşılması, onların altında yatan nedenleri ve nasıl oluştuğu ile ilgili araştırmalara kaynaklık edebilir. Trigwell ve Prosser’in (2004) ifade ettiği gibi; “Öğretimin kendisini ve öğretme ile ilgili algıları değiştirmenin önemli bir parçası da öğretmenlerin öğretmeye ilişkin sahip oldukları yaklaşım çerçevesinde kendilerini nasıl gördüklerinin bilgisidir” (s. 411).

Ancak alın yazın incelendiğinde öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşler üzerine yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun öğretmen adayları ile gerçekteşirildiği (Tamir, 1991; Kukari, 2004; Chan ve Eliot, 2004; Chan, Tan ve Khoo, 2007) ve öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin karşılaştırıldığı ilişki çalışmalarının (Trigwell ve Prosser, 1996; Gipps ve ark., 1999; Kember ve Kwan, 2000; Boulton-Lewis ve ark., 2001; Murphy ve ark., 2004) olduğu görülmektedir.

Yurtiçi alan yazında ise ortaöğretim düzeyinde yapılan araştırmaların genellikle yeni programların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Alım, 2003; Akengin, 2008; Cansız Aktaş, 2008; Demir ve Demir, 2012; Tuncer ve Berkant, 2012; Yaşar ve Sözbilir, 2012; Horasan, Aydın ve Kete, 2013; Üce ve Sarıçayır, 2013), öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkililiğin araştırılması (Saygın, Atılboz ve Salman, 2006; Dönmez Usta, 2011; Ulusoy, 2011; Işık Mercan, 2012; Bilen Kaya, 2012) ve yine öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalar (Çiçek Akkuzu, 2006; Duru, 2006; Saban ve ark, 2007; Oğuz, 2009; Aypay, 2010; Dikmenli ve Çardak, 2010) olduğu gözlenmiştir.

Tüm bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili sahip olduğu görüşler, bir öğretmenin sınıf içi uygulamalarının, öğrencilerin öğrenme yollarının ve baskın olan öğrenme ve öğretme anlayışının anlaşılması açısından önemli göstergeler olabilmektedir. Bu çerçevede üniversite eğitiminden önce önemli bir basamak olan lise eğitiminde, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerinin neler olduğunun bilinmesi, bu öğretmenlerin eğitim uygulamalarını hangi koşullarda ve ne şekilde gerçekleştirdikleri konusunda bir fikir verebilir. Eldeki çalışma da, liselerde görev yapan öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme kavramlarıyla ilgili görüşlerini incelemek üzere yapılandırılmıştır. Çalışmanın temel amacı liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeyi nasıl kavramsallaştırdıklarını ortaya koymaktır.

## YÖNTEM

Eldeki araştırmanın amacı liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme kavramlarına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesidir. Bu görüşler, öğretmenlerin bakış açısıyla ve onların öğrenme ve öğretme ile ilgili deneyimlerine nasıl anlam yükledikleri üzerinden incelenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırma yorumlayıcı temel nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Bu desen Merriam'ın (2013) kavramsallaştırdığı ve genellikle eğitim araştırmalarına uygun gördüğü bir desendir. Buna göre yorumlayıcı temel nitel araştırma, insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl kavradığını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarını anlamayı amaçlar (Merriam, 2013). Görüşme, gözlem ya da doküman analizi aracılığı ile toplanan veriler çok yönlü ve tanımlayıcı bir şekilde analiz edilir. Analiz sonuçları temalar üzerinden yorumlanır ve betimleyici bir biçimde sunulur. Temel yorumlayıcı nitel araştırmada araştırmacı tümevarımcı bir yaklaşım sergiler ve katılımcıların bir olguyu, süreci, bakış açısını ya da dünya görüşünü içeren algısını derinlemesine anlama amacı taşır (Attheide ve Johnson, 2011. Akt. Bedir Erişti ve Tekir Akbulut, 2014). Eldeki araştırmada da öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerinin neler olduğu, yorumlayıcı bir biçimde öğretmenlerin gözünden betimlenerek, bu görüşlerin hangi yaklaşım çerçevesinde toplandığının anlaşılmasına çalışılmıştır.

## Katılımcılar

Nitel araştırmalar için örneklem büyüklüğünü belirlemede araştırmanın odağı, veri miktarı ve kuramsal örneklem gibi ilkeler dikkate alınabilir (Cropley,

2002. Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Buna göre araştırmacının odaklandığı konu, toplanacak verinin derinliği ve genişliği ve veri toplama sürecinde ortaya çıkan veri doyumu, çalışmanın örneklem büyüklüğünü belirleyebilmektedir. Eldeki araştırmanın örneklem büyüklüğü de bu kriterler göz önünde bulundurularak seçilmiş ve örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemede ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçüte göre katılımcılar belirlenmeye çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Eldeki araştırmada katılımcıların seçilmesinde kullanılan ölçütler, öğretmenlerin biri Anadolu lisesi diğeri ise genel lise olmak üzere iki okul türünde görev yapıyor olmaları ve üniversite sınavında ağırlıklı olarak soru çıkan sayısal (fizik, kimya, biyoloji, matematik) ve sözel (Türk dili ve edebiyatı, tarih, coğrafya, felsefe grubu) alanlardan olmalarıdır. Bu çerçevede eldeki çalışmanın verileri 2011–2012 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde bulunan, biri Anadolu Lisesi diğeri genel lise olmak üzere iki lisede görev yapan toplam on yedi öğretmenden toplanmıştır. Öğretmenler Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji olmak üzere toplam sekiz branştan seçilmiştir. Her iki okuldan toplamda 17 öğretmenle görüşülmüştür. Öğretmenler okuyucuya kolaylık sağlaması açısından görüşme sırası gözetilmeksizin Katılımcı 1 (K1), Katılımcı 2 (K2)... şeklinde kodlanmıştır. Buna göre ilk sekiz öğretmen Okul Bir’de, diğer dokuz öğretmen ise Okul İki’de görev yapan öğretmenler olarak kodlanmıştır. Örneklemede cinsiyet farklılıklarına dikkat edilmiş ve öğretmen görüşlerini daha iyi anlayabilmek için farklı yerleşim yerlerinde bulunan iki lise tercih edilmiştir. Bu iki lise buldukları semt, sahip oldukları fiziksel imkânlar ve öğrenci profillerinin sahip olduğu özellikleri bakımından farklılık sergilemektedir. Çalışmanın gerçekleştirildiği iki lise ile ilgili bu bilgiler, öğretmen görüşleri ve araştırmacının gözlemleri çerçevesinde düzenlenmiştir.

İlkokuldan sonra yedi yıl eğitim veren Anadolu Lisesi olarak kurulan ve şu anda Anadolu Lisesi olarak hizmet vermeye devam eden Okul Bir, Denizli’nin en yüksek puanla öğrenci alan ve üniversiteyi kazanan öğrenciler bakımından ikinci en iyi okuludur ve fiziki şartları oldukça iyidir. Çalışma verilerinin toplandığı dönemde Denizli ili merkez ilçe sınırları içerisinde genel lise olarak hizmete devam eden iki liseden biri olan Okul İki ise Denizli’nin göç alan bir bölgesinde merkeze uzak bir semtinde bulunmaktadır. Bir biyoloji, bir kimya ve bir bilgisayar laboratuvarının bulunduğu okulda öğretmenler ve okul idaresi bu laboratuvarların 2011-2012 yılı itibarıyla kullanıma açıldığını ifade etmişlerdir. Sınıf mevcutları 30-35 arasında değişmektedir. Her iki okulda görüşmeye katılan öğretmenler ile ilgili bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.



**Tablo 1. Katılımcılar ile ilgili bilgiler**

Katılımcı	Branş	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Mezuniyet
K1	Tarih	Erkek	42	18	Tarih Öğretmenliği
K2	Edebiyat	Kadın	38	16	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
K3	Kimya	Kadın	40	15	Kimya Bölümü
K4	Fizik	Kadın	50	18	Fizik Mühendisliği
K5	Coğrafya	Erkek	45	21	Coğrafya Öğretmenliği
K6	Felsefe	Erkek	40	17	Sosyoloji Bölümü
K7	Matematik	Erkek	34	12	Matematik Bölümü
K8	Biyoloji	Erkek	50	23	Biyoloji Bölümü
K9	Fizik	Kadın	40	16	Fizik Öğretmenliği
K10	Coğrafya	Erkek	40	17	Coğrafya Öğretmenliği
K11	Edebiyat	Erkek	37	15	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
K12	Tarih	Kadın	40	19	Tarih Öğretmenliği
K13	Matematik	Kadın	41	20	Matematik Öğretmenliği
K14	Fizik	Erkek	48	21	Fizik Öğretmenliği
K15	Kimya	Erkek	51	24	Kimya Bölümü
K16	Biyoloji	Erkek	41	12	Biyoloji Bölümü
K17	Felsefe	Kadın	42	17	Sosyoloji Bölümü

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, Okul Bir’de görüşme yapılan öğretmenlerin beşi erkek, üçü kadındır (K1-K8). Öğretmenlerin yaş ortalaması 42.4, mesleki kıdem ortalaması ise 17.5’tir. Öğretmenlerin üç tanesi eğitim fakültelerinin ilgili öğretmenlik bölümlerinden mezun olurken (K1, K2, K5), dört öğretmen fen-edebiyat fakültelerinin ilgili bölümlerinden mezun olup pedagojik formasyon alarak öğretmenliğe başlamışlardır (K3, K6, K7, K8) . Bir öğretmen (K4) mühendislik fakültesinden mezun olduğunu ifade etmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir tanesi hariç (K7) hepsi öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etmediklerini, dönemin şartları gereği böyle bir tercih yapmak durumunda olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri hariç (K4) diğerleri mesleklerini sonradan da olsa sevdiklerini ve bu mesleği sürdürmekten memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Okul İki’de görüşmeye katılan öğretmenlerin beşi erkek dördü kadındır (K9-K17). Öğretmenlerin yaş ortalaması 42.2, kıdem ortalaması ise 17.8’dir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu eğitim fakültelerinin ilgili öğretmenlik bölümlerinden mezunken (K9-14), üçü fen edebiyat fakültelerinin ilgili bölümlerinden mezun olmuşlardır (K15-17). Bu öğretmenler de pedagojik formasyon eğitimi alarak mesleğe başlamışlardır. Öğretmenlerin altı tanesi öğretmenlik mesleğini şartlar gereği tercih ettiklerini (K10, K12, K14-17), kalan üç öğretmen ise (K9, K11, K13) isteyerek tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin biri hariç hepsi (K12) mesleklerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin nitel verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda araştırma amacı doğrultusunda sorulan öğrenme ve öğretme ile ilgili soruların yanı sıra, öğretmenler hakkında bilgi edinebilecek demografik özellikleri de (cinsiyet, kıdem, eğitim durumu..vb.) açığa çıkarmaya odaklanan sorular yer almıştır. İlgili alan yazın incelenmesi sonucu öğrenme ve öğretme ile ilgili kavramsal bir çerçeve

oluşturulmuştur. Bu çerçeve görüşme formunun geliştirilmesinde ve veri toplama sürecinde araştırmacıya rehberlik etmiştir.

Görüşme formu, kapsam geçerliği için Eğitim Programları ve Öğretim ABD'den iki, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ABD'den bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda görüşme formunun sonda sorularına eklemeler yapılmıştır. Öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak görüşlerini belirtmelerini ve örneklendirmelerini sağlayacak sorular eklenmiştir. Uzman görüşü sonrası görüşme formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması çerçevesinde bir deneme uygulaması yapılmıştır. Çalışmada işe koşulan sürekli karşılaştırmalı analiz süreci doğrultusunda veri toplama aracı görüşmeler sırasında da değişikliğe uğramış, çeşitli eklemeler yapılarak düzenlenmiştir. Görüşme sorularının sorulma sırası ve ifade şekli görüşmenin gidişatına göre değişmektedir. Görüşmelerin hemen bitiminde yapılan transkripsiyonlar doğrultusunda yeniden düzenlenen görüşme formunun kavramsal çerçevenin rehberliğinde esnek bir yapıda olduğu söylenebilir. Buna göre görüşme formu kişisel bilgiler, öğretmenlerin çalıştıkları okul ile ilgili bilgiler ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerine ilişkin bilgilerin edinilmesi amacıyla açık uçlu olarak düzenlenen altı sorudan oluşmaktadır. Ayrıca öğretmenlere konu ile ilgili eklemek veya ifade istediklerini belirtmeleri amacıyla da bir soru yöneltilmiştir.

Görüşmeler ortalama olarak 35 dakika sürmüştür. En uzun görüşme 61 dakika, en kısa görüşme süresi ise 18 dakikadır. Bütün öğretmenler ile katılımcı onayı alınması amacıyla ikinci kez buluşma gerçekleştirilmiştir. Bu buluşmalar görüşme süreci ve toplanan bilgiler üzerine gerçekleştiğinden ikinci birer görüşme gibi değerlendirilmiş ve öğretmenlerden edinilen bilgiler verilere eklenmiştir. Üç öğretmen ile ikinci bir oturum gerçekleştirilmiş, bir öğretmenden veri doyumu sağlanamadığı için aynı branştan ikinci bir öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve katılımcılara görüşmelerin gizli kalacağına ilişkin sözlü olarak garanti verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın verilerinin analiz sürecinde kullanılan temel yöntem, kuram oluşturma yaklaşımının bir parçası olan sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemidir. Bu yöntem verilerin toplanması ile analizinin eş zamanlı ve karşılaştırmalı bir şekilde yürütülmesini gerektirmektedir. Bu yöntemde veriler farklılıkları ve benzerlikleri açısından birbiriyle karşılaştırılır. Bu süreç, bir görüşme verilerini kendi içerisinde karşılaştırmak şeklinde işleyebileceği gibi farklı görüşme verilerini birbirleriyle karşılaştırma şeklinde de yürüyebilir. Bu yöntem fazla veriyi eler ve kategoriler için bir temel oluşturur. Araştırmacı verilerini, kodlarını ve kategorilerini karşılaştırırken kendine sorular yönelir ve bu sorular oluşmaya başlayan teorinin tutarlılığını test etmesine yardımcı olur (Creswell, 2005; Charmaz, 2008).

Analiz süreci üç aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamada veriler “açık kodlama” denilen bir teknikle kodlanmıştır. Açık kodlama, “analizin bir parçası olarak bir metinde bulunan olayı-fenomeni keşfetme, isimlendirme,

kategorilendirme ve betimleme” olarak tanımlanabilir (Balcı, 2010: 185). Açık kodlama bir ilk kodlama, yani verinin küçük parçalara ayrılarak tek tek adlandırılmasıdır. Bu sayede araştırmacı verilerinin içine gömülür ve verilerinin arasındaki ilişkileri tanımlaması daha kolay olur.

Eldeki çalışmada açık kodlama üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada veriler cümle cümle analiz edilmiş ve cümlelerden üretilen kodlar listelenmiştir. İkinci aşamada tüm dokümanlar dikkatle tek tek incelenmiş ve bir bütün olarak kodlama yapılmıştır. Son olarak ilk iki aşamadan elde edilen kodlar karşılaştırılarak benzer kodlar bir araya getirilmiştir. Bu kodlar kategoriler altında birleştirilirken, araştırmacının görüşme soruları yol gösterici bir rol üstlenmiştir. Yapılan açık kodlama sonucunda öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerine ilişkin on beş adet kavramsal ifadeye ulaşılmıştır. Bu ifadelere Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2. Açık kodlama sonucu öğrenme ve öğretme ile ilgili ifadeler**

Öğrenmenin tanımı	Öğrenmenin gerçekleşmesi	Öğrenme sürecinde öğretmenin rolü	Öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan şartlar	Öğretmen kimdir
Öğrenme sürecinde öğretmenin rolü	Aktif öğrenci	Öğrenmeyi etkileyen faktörler	Öğretmenlik mesleği	Öğrenmeyi anlama şekli
Öğretmenin tanımı	Etkili öğretme ortamı	Dersin işlenişi	Öğrenmeyi değerlendirme	Sorunlar

Eksen kodlama verilerin açık kodlamasından sonra ortaya çıkan ana kategorilerin birbirleri ile bağlantılandırıldığı ikinci aşama olarak tanımlanmaktadır (Punch, 2011). Alt kategoriler kategorilerle ilişkilendirilirken ileri düzey kategoriler de geliştirilmeye devam edilir. Eksen kodlamanın amacı fazla miktarda veriyi bölümlere ayırmak, sentezlemek ve organize etmek ve açık kodlamadan sonra yeniden bir araya getirmektir (Creswell, 2005). Araştırmanın bu aşamasında sıralanan kodlar tekrarlanma sıklıklarına ve benzerliklerine göre kategorilere ayrılmış ve adlandırılmıştır. Ayrıca açık kodlama sonucu elde edilen kodların altında birleştiği kategoriler ve alt kategoriler birbiri ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma ile kategorilerin yeniden adlandırılması, alt kategorilerin yerinin belirginleştirilmesi ve kategoriler arası ilişkilerin netleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda kavramsal ifadeler yeniden incelenmiş ve altı kategori ve her birine ilişkin alt kategoriler belirlenmiştir. Buna göre eksen kodlama sonucunda ortaya çıkan kategoriler Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Eksen kodlama sonucu öğrenme ve öğretme ile ilgili ifadeler**

Öğrenme	Öğrenme nasıl gerçekleşir	Öğrenmeyi etkileyen faktörler
Öğrenmede öğrencinin rolü	Öğrenmede öğretmen rolü ve etkili öğretmenlik	Öğretme ve ortamı

Kodlama sürecinin son aşaması olan “seçici kodlama” sürecinde ise çekirdek bir kategori belirlenir. Strauss ve Corbin’e (1990) göre seçici kodlama tüm kategorilerin “çekirdek” bir kategori etrafında birleştirilmesidir. Araştırmacı kategorilerin altında yatan birliği keşfetmeye başladıkça, kuram az sayıda bir dizi kavram ile yeniden düzenlenir. Çekirdek değişken olarak da ifade edilen tek bir

noktaya odaklandıkça kurama artık sadece bu çekirdek kategori ile ilişkili olan kategoriler dâhil edilir (Holton, 2008).

Analizdeki son aşama olan seçici kodlama sürecinde her bir kategori ve alt kategori arasındaki ilişkiler göz önüne alındığında ifadelerin birbirleriyle tutarlı ilişki sergileyen üç temel kategori ve bunların alt kategorilerini kapsayan “öğretmen/konu merkezli yaklaşım” çekirdek kategorisi altında birleştiği ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmen görüşleri “öğrenme”, “öğretme” ve “öğrenmeyi etkileyen faktörler” başlıkları altında incelenmiş ve öğretmen görüşleri bu ana kategoriler çerçevesinde birbirleriyle ilişkili olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Tablo 4 öğretmen görüşleri çerçevesinde analizler sonucu oluşturulan çekirdek kategori ve alt kategorileri göstermektedir. Ancak çalışmanın bir doktora tezinden derlenmesinden dolayı kapsamı sınırlandırılmıştır. Bu çerçevede makale yazımına uygun olarak burada sadece öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmen görüşleri çerçevesinde oluşturulan çekirdek kategori ve alt kategoriler**

ÖĞRETMEN/KONU MERKEZLİ YAKLAŞIM (Çekirdek Kategori)		
Öğrenme	Öğretme	Öğrenmeyi etkileyen faktörler

Çalışmada geçerlik ve güvenilirlik adına yapılan uygulamalar şu şekilde sıralanmıştır: Araştırmada kullanılan görüşme formu geliştirilirken uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlenen görüşme formu kullanılarak üç öğretmen ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiş ve yapılan transkripsiyonlar sonucunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Veri analizi süreci boyunca ortaya çıkan kodlar ve kategoriler, araştırmacı dışındaki iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Araştırmanın verileri nitel araştırmada uzman iki araştırmacı tarafından incelenmiş ve kodlanmıştır. Miles ve Huberman’ın (1994) [Görüş birliği/ (Görüş ayrılığı + Görüş birliği) X 100] formülü kullanılarak kodlar arası tutarlık hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik katsayısı bir araştırmacı ile %81, diğer araştırmacı ile %83 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman’a (1994) göre bu katsayının 80’e yakın bir sayı olması gerekmektedir. Araştırmacı katılımcı onayı almak üzere görüşmelerin dökümünü bütün öğretmenlere sunmuş ve her birinden yapılan görüşmeler üzerine onay ve görüş almıştır. Bulguların inandırıcılığının sağlanması açısından alıntılar herhangi bir değişiklik yapılmadan doğrudan yansıtılmıştır.

## BULGULAR

Liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşleri incelendiğinde görüşlerin geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yaklaşımı çevresinde toplandığı görülmektedir. Çalışmada öğrenme kategorisi, görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda iki alt kategoride incelenmiştir: “davranış

değişikliği” ve “bilgi alımı/edinimi”. Öğretmenlerin öğrenmeyi bilginin nicel olarak artışı şeklinde ele aldığı ve öğrenmenin kalıcılığının tekrar ve pratiğe bağlı olduğunu düşündükleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşleri Tablo 5’te gösterilmektedir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşlerine ilişkin kategoriler**

	<i>Nedir</i>	<i>Nasıl</i>
ÖĞRENME	Davranış değişikliği	Tekrar Pratik
	Bilgi alımı/edinimi	Gözlem Deneyim

Tablo 5’te de görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (10 öğretmen) öğrenmeyi direkt olarak davranış değişikliği biçiminde tanımlamışlardır. Öğrencilerin davranışlarında meydana gelen ve zaman içerisinde gerçekleşen olumlu yöndeki davranış değişikliğinin öğrenme olarak tanımlanması davranışçı yaklaşımla tam anlamıyla uyum sergilemektedir. Öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşlerini içeren ifadelerle ilişkin alıntılar aşağıda yer almaktadır.

*K1: Öğrenci davranışlarında, yaşamında olumlu yönde bir değişiklik sağlamak*

*K7: Milli eğitimin bize vermiş olduğu konulardaki hedeflere ulaşmadaki davranış değişikliği, öğrencilerdeki istenilen davranış değişikliği*

*K17: Öğrenme bir davranış değişikliği, zaman içinde gerçekleşebiliyor*

Öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşlerinin odak noktalarından bir tanesi de öğrenmenin bilgi edinimi (5 öğretmen) olarak tanımlanmasıdır. Bu tanımlama da, sahip olunan bilginin nicel artışını öğrenme olarak gören anlayışın bir uzantısıdır.

*K9: Öğrenme yeni bir bilgi edinmedir...öğrencinin bilmediği konulara bir şeyleri ekleyebilmesidir*

*K15: (Öğrenme) sınıfta verileni alma*

*K16: Verilen herhangi bir tanımın, terimin ya da yapılan maddelerin öğrenci tarafından söylenmesi*

Öğretmenler öğrenenin hayatından bağımsız bilgi parçasını tekrar ederek öğrencinin öğrenmesini beklemekte ve bunu kendi hayatında gözlemlemesinin de öğrenmesine katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Başka bir ifade ile öğrenilen bilginin, gündelik hayattaki yansımalarını görmeye/bulmaya çalışmak, öğrenme sürecinin sıkça tekrar edilerek pekiştirilmesidir. Buradaki amaç ile bol soru çözerek öğrenileni kalıcı hale getirmek birbirine benzemektedir. Öğretmenlerin hepsi soru çözümlerinin öğrenmeyi pekiştirdiğini ve kalıcı hale getirdiğini ifade etmişlerdir.

*K3: Mantığına yerleştirerek onu kullanabiliyorsan ondan sonra öğrenebilmek için de onu çok sık tekrar etmek gerekir diye düşünüyorum. Yani çok sık tekrarlar yapmak, onun üzerine çok fazla şey yapabilmek bence öğrenmeyi pekiştirir diye düşünüyorum...Bizim için önemli olan çok soru çözerek onu pekiştirmesi.*

*K4: Başka tip bir soru çözüün ki ne kadar çeşit soru çözerseniz konuyu o kadar güzel kavrsınız. Anlarsınız öğrenirsiniz*

Öğretmenlerin öğretme ile ilgili görüşleri genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin öğretme etkinliğini temelde “bilgi aktarımı” olarak ele aldıkları görölmektedir (11 öğretmen). Öğrenme ile ilgili görüşle uyum sergileyen bu anlayışta da bilginin kişiden bağımsız olarak algılanması söz konusudur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretme temasına ilişkin ikinci kategori “rehberlik”tir. Öğretmenler öğretme etkinliğinin rehberliği, başka bir ifadeyle kılavuzluk etmeyi içerdiiğini belirtmişlerdir. Ancak aşağıda da açıklanığı üzere bu tanımlama, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında ifade edilen rehber öğretmen değil, farklı bir rehberlik anlayışıdır. Tablo 6 öğretme ile ilgili öğretmen görüşlerini içermektedir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin öğretme ile ilgili görüşlerine ilişkin kategoriler**

	<i>Nedir</i>	<i>Nasıl</i>
<b>ÖĞRETME</b>	Bilgi aktarımı	Bir önceki konunun tekrarı/Ön bilgilerin yoklanması Konu anlatımı Konu ile ilgili soru çözüümü Tekrar/değerlendirme
	Rehberlik	Öğrenciye görev ve sorumluluklarını hatırlatma Sorun dinleme/paylaşma

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin hemen hepsi öğretme etkinliğini sahip oldukları ya da belli bir otorite (burada Milli Eğitim Bakanlığı doğrultusunda belirlenen amaç ve hedefler) tarafından belirlenen bilginin öğrenciye uygun tekniklerle anlatılması/aktarılması olarak algılamaktadırlar. Başka bir ifadeyle öğretme, öğretmen tarafından gerçekleştirilen tek taraflı bilgi aktarımı olarak ele alınmaktadır. Öğretmenlerin öğretmenin bilginin aktarılması olduğuna ilişkin ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

*K3: Öğretme kendi bilgilerini karşı tarafa aktarmak*

*K5: Bizim branşımızla ilgili bilgileri vermek öğretmek*

*K8: Bildiklerini gençlere veya ihtiyaç duyanlara aktarabilendir*

*K12: Geçmiş konuyu tekrar etmek, yeni konumuzun ne olduğunu, ana fikrini ne öğreneceğimizi ana hatlarıyla söylemek ve konu ile ilgili gelişmeleri aktarmak.*

Öğretmenlerin ders uygulamalarıyla ilgili ifadeleri incelendiğinde genel olarak *bir önceki konunun tekrarı/ön bilgilerin yoklanması, konu anlatımı, konu ile ilgili soru çözümü ve tekrar/değerlendirme* sıralamasının takip edildiği gözlenmektedir. Öğretmenler öğrencilerin ön bilgilerini sorgularken, anlatacakları konu ile ilgili tanımlamaları sormayı tercih etmektedirler. Böylelikle öğrencinin konuya hazır gelip gelmediğini anlamaya çalışmaktadırlar. Konu ile ilgili soruların sorulması öğretmenler tarafından öğrencinin derse ilgisini çekmek amacıyla da kullanılmaktadır. Öğretmenler her ne kadar öğrencilere ders içerisinde söz verme çabası içerisinde olsalar da *konunun özünü* kendilerinin verdiğini ve konuyu kendilerinin *toparladığını* ifade etmişlerdir.

*K3: Açıkçası ben kendi dersim adına düşünürsem ben etkinim derste hani ben anlatıyorum genelde.*

*K4: Bu süreç, mesela konuya bir giriş yapıyoruz, konunun ana hatlarıyla özünü anlatıp formüllerini veriyoruz.*

*K9: Şöyle mesela, bir enerji konusu var bizde. Enerji önce nedir, nasıl tanımlanır önce onlardan bahsediyorum. Sonra formüllerini veriyorum enerji ile ilgili...Sonra enerji ile ilgili soru çözümlerine geçiyoruz.*

Öğretmenlerin öğretme kavramı ile ilgili öne sürdüğü görüşlerden bir diğeri de öğretme etkinliğinin “rehberlik/kılavuzluk etme” olduğudur (5 öğretmen). Ancak öğretmenlerin öğretme etkinliğinin içerisindeki rehberlik eylemini öğrencilerin kişisel hayatlarındaki veya dersleri ile ilgili sorunlarla ilgilenme olarak ele aldıkları göze çarpmaktadır.

*K1: Öğrenciye rehberlik esnasında, baktık ki derse girdik öğrencinin morali bozuk olur şey olur konuşmaz, siz dersiniz ki ben bu derste yüzde yetmiş öğrenciye anlattırayım. Anlatmaz, susar çocuk konuşmaz. İşte o zaman muhteşem yüzyıl gibi veya bazı dizilerde geçen önemli şeyleri yani şu anda Hürrem olsa şunu şöyle yapardı gibi değişik şeylerle öğrenciyi derse kanalize etme ve konuşurma.*

*K11: Konuyu öğretirken şöyle bir şey, o rehberlik birkaç öğrencinin yaptığı hareketlerden, mesela konuşur, gürültüsü olur, hemen zaten konuyu orda zaten dağıtıyorsun hemen reklamlara girer gibi.*

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Saljo (1979) ve sonrasında bu çalışmaya ek olarak Marton, Dall'allba ve Beaty (1993) öğrenmeyi kavramsallaştırmaya yönelik yaptıkları çalışmalarda öğrenmeye ilişkin kavramsallaştırmalardan bir tanesinin “kişinin bilgisini arttırması” olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kavramsallaştırmaya göre öğrenme daha fazla bilgi edinmek olarak algılanmaktadır. Öğrenme sürecinde bir öğrenen (aktör), öğrenenin zihnini bilgi ile doldurma (eylem) ve bilgi parçası (nesne) yer alır. İkinci kavramsallaştırma olan “ezberleme ve yeniden üretme”de öğrenme ezberleyerek gerçekleşir. Öğrenmenin gerçekleşme gerekçesinin okul ile ilgili görevler, testler

veya sınavlar olduğu bu anlayışta, değerlendirme niceliksel olarak gerçekleştirilir. Herhangi bir konunun bir performans için yeniden sunulması öğrenmenin gerçekleştiğini anlamak için yeterlidir. Bilginin gerekli olduğunda ya da ilgili bir durumla karşı karşıya gelindiğinde kullanıldığı üçüncü kavramsallaştırma ise “uygulama”dır. Öğrenmeye ilişkin bu üç kavramsallaştırmada, öğrenmenin yüzeysel olarak algılandığı ve öğrenenin deneyimlerinden bağımsız bilginin daha fazla aktarımının söz konusu olduğu görülmektedir.

Çalışmada katılımcı olarak yer alan öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşleri yukarıda bahsi geçen bu üç kavramsallaştırma ile uyum içerisindedir. Öğretmenlerin hemen hemen hepsi öğrenmeyi davranış değişikliği olarak tanımlamakta ve öğrencinin var olan bilgisini arttırmasını da öğrenme olarak ele almaktadırlar. Öğretmenlerin öğrenme ile ilgili ifadeleri öğrenmeyi nicel olarak, bilgi artışı şeklinde algıladıklarını göstermektedir. Bu durumda öğretmenler için önemli olanın konunun uygun ve doğru bir biçimde öğrencilere aktarılması ve bu aktarılanın öğrencilerde gözlenebilir değişikliğe sebep olması olduğu söylenebilir.

Dikmenli ve Çardaklı'nın (2010) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği ve bahsi geçen kavramsallaştırmalara benzer sonuçlar bulunduğu çalışmasında da adaylar, genel olarak öğrenmeyi “bilginin artması ve ezberleme” olarak ele almaktadırlar. Hâlbuki Al-Weher (2004), öğrenme sürecinin eski bildiklerimizin üzerine yeni bir bilginin nicel olarak eklenmesi olmadığını; öğrenenlerin anlamlarını deneyimlerinden yapılandırdığı aktif bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Kauchak ve Egen (1998) de farklı algılamaların basitçe eski anlayışa yenisini eklemek değil; farklı bir yorumlamaya neden olacağını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler öğrenme olarak niteledikleri davranış değişikliğini, sınıf içerisinde yaptıkları gözlemler ile sordukları sorulara verilen yanıtlar ve yılsonlarında yaptıkları sınav sonuçları aracılığı ile anlamaktadırlar. Öğretmenlere göre, bilgi edinimi/alımı olarak da adlandırılan öğrenme süreci bol tekrarla pekişir ve kalıcılığın sağlanması olabildiğince çok soru çözülmesi ile mümkün olabilir. Öğretmenlerin bu ifadeleri davranışçı öğrenme anlayışının göstergeleri ile uyum sergilemektedir. Mufti ve Peace (2012) davranışçı yaklaşımın tekrara, doğru yanıtla yönelik vurgusunun yüzeysel anlamayı destekleme eğiliminde olduğunu ifade etmişlerdir. “Bundan dolayı öğrenciler ezberleyerek öğretilen doğru yanıtı söyleyebilmektedirler ancak bu yanıtların önemine ilişkin derin bir algılayışları olmamaktadır” (Mufti ve Peace, 2012: 16).

Katılımcı öğretmenlerin konular ile öğrencilerin gündelik hayatları arasında ilişki kurmaya ilişkin eğilimlerinde göze çarpan bir durum, örneklendirmelerin kendileri tarafından öğrencilere sunulmasıdır. Öğrencilere konuların kendi hayatları üzerinden değerlendirmelerine fırsat verilmesi söz konusu değildir. Burada konunun daha anlaşılır olabilmesi için, öğrencilerin okul dışı yaşamı ile ilgili bir takım örnekler, konu anlatımının içerisine serpiştirilmekte ve bu sayede dikkat çekilmeye çalışılmaktadır. Bu da okul ortamının ve o ortamda öğretmenler tarafından aktarılan bilgilerin öğrencilerin yaşantılarından bağımsız, edinilmesi gereken bilgi parçaları olduğu nesnelci ve pozitivist görüşe uygun bir yaklaşımdır.



Westwood (2008) geleneksel tanımlama ile öğretimin “özellikle sistematik bir yöntem aracılığı ile başkalarını bilgi ile donatmak” (s. 1) olarak algılandığını ifade etmiştir. Temel bilgi ve becerilerin bir öğretmen tarafından karşı tarafa aktarılmasını içeren anlayış öğretmen merkezli olup, belli bir içeriğe bağlı kalarak şekillenmektedir. Katılımcı öğretmenlerin öğretme kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde de öğretmeyi öncelikli olarak bilgi aktarımı olarak ele aldıkları göze çarpmaktadır. Bu görüş öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşleriyle uyumlu olduğu gibi “öğretmen-merkezli” geleneksel yaklaşım ile de uyum sergilemektedir. Buna göre öğretme, bilginin doğru bir biçimde uygun yöntemlerle öğrenciye aktarılmasıdır. Öğretmenler farklı yöntem ve tekniklerin kullanmanın aktarımın etkililiğini arttıracaklarını ifade etmişlerdir. Ancak farklı yöntem ve tekniklerin neler olduğu konusuna açıklık getirememişlerdir. Dahası, öğretmenlerin uygulamaya dönük ifadelerinden sıklıkla düz anlatım ve soru-cevap yöntemine başvurdukları ve konuların neredeyse tamamını kendilerinin anlattıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler ile yapılan bazı araştırma sonuçları da eldeki araştırma ile paralellik göstermektedir (Atıcı ve Bora, 2004; Demircioğlu, 2004; Öztürk, 2004; Akpınar ve Gezer, 2010; Üce ve Sarıçayır, 2013).

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme kavramlarına ilişkin görüşleri bir bütün halinde incelendiğinde, karşımıza öğretmenin merkezde olduğu, konu anlatımının ön planda yer aldığı, öğrenme sürecinde tekrar ve pekiştirecin öneminin vurgulandığı ve öğretme sürecinin ise öğretmenin sahip olduğu bilgiyi karşı tarafa aktarması olarak düşünüldüğü bir tablo çıkmaktadır. Bu tablo davranışçı öğrenme kuramının etkisinde, nesnelci bakış açısına sahip, geleneksel öğretmen/konu merkezli yaklaşımdır. Öğretmenlerin hepsi yeni bir bilginin edinilmesi, var olan bilginin üzerine yenilerinin eklenmesi, tekrar ve bol pratik yaparak depolanan bu bilginin ise yeri geldiğinde kullanılarak davranışa dönüştürülmesini öğrenme olarak ele almaktadırlar. Bu görüş ile tutarlı olarak öğretme de öğretmenin konu ile ilgili bilgilerini öğrenciye aktardığı bir etkinlik olarak görülmektedir. Çalışmada elde edilen bu sonuçlar ilgili alan yazındaki bazı çalışmalar tarafından da desteklenmektedir (Marton ve arkadaşları, 1993; Kember, 1997; Tsai, 2002; Çiçek Akkuzu, 2006; Postareff ve Lidblom-Ylänne, 2008).

Öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşlerinin sınıf içi uygulamalarını (Prawat, 1992; Pajares, 1992), bunun da öğrencilerin öğrenme ile ilgili yaklaşımlarını etkilediği (Chan, Tan ve Khoo, 2007; Turner, Christensen ve Meyer; 2009) düşünüldüğünde öğretimde öğrenen merkezli yaklaşımı benimseyen bir öğretmenin bulunduğu sınıf ortamında (öğrenme ortamında) öğrencilerin de daha derin ve öğrenme sürecinde anlamı aktif olarak yapılandığı bir yaklaşım sergileme olasılıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Zira birçok araştırma öğrenen merkezli, yapılandırmacı öğrenme anlayışına sahip öğretmenlerin sınıflarında da bu anlayışta bir öğrenme oluşturmada etkin olduğunu göstermektedir (Trigwell ve Prosser, 1996; Kember ve Kwan, 2000; Boulton-Lewis ve arkadaşları, 2001; Lee ve arkadaşları, 2009). Eldeki çalışmada ise öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri, öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmalarından oldukça uzak

görülmektedir. Öğrenciler, hazır bilgiyi edinmekte ve bunu da bir takım performanslar aracılığı ile kullanma ve gösterme imkânı bulmaktadırlar.

Özetle öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili oldukça geleneksel, öğretmen-merkezli anlayışa sahip oldukları, üniversite sınavı ve dayatılan ders programları gibi dış faktörlerin öğretmenlerin ders etkinliklerini etkileyebildiğini ve öğretmenlerin öğrenen-merkezli yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili bazı yanlış kavramsallaştırmalara sahip olduğu söylenebilir. Örneğin öğretmenler şimdiki sisteme göre konuyu öğrencinin hazırlanıp gelmesi gerektiğini, sınıfta konuşanın ve dersi anlatanın öğretmenden ziyade öğrenci olması gerektiğini belirtmişlerdir. Dersin işleyişindeki bu değişikliği de sistemin “öğrenen-merkezli” olmasına bağlamışlardır. Öğretmenlerin sahip olduğu yanlış kavramsallaştırmalardan bir tanesi de “aktif öğrenci” ile ilgili görüşleridir. Öğretmenler öğrencinin aktif olmasını ders içerisinde sorulan sorulara yanıt veren, etkinlik yapmak için tahtaya kalkan, derse hazır gelen, ders ile ilgili sorumluluklarını yerine getiren öğrenci olmasına bağlamaktadırlar. Öğretmenler öğrenciyi aktif hale getirmek için ve onları derse katmak için soru-cevap yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmen rolüne ilişkin görüşlerinde ifade ettikleri “rehber öğretmen” kavramının da öğretmenler tarafından oldukça yanlış anlaşıldığı göze çarpmaktadır. Öğretmenler öğrenme sürecinde rehber olmayı öğrencilerin kişisel ve ders ile ilgili sorunlarında yardımcı olmak olarak algılamışlar ve öğretmen olarak rollerinden bir tanesinin de bu gibi durumlarda her zaman öğrencinin yanında yer almaları ve onlara yol göstermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sahip olduğu bu görüşler, eğitim programlarında yer alması beklenen yapılandırmacı anlayışın uygulamaya yansıtılmasında yetersiz kalınmasına neden olabileceği sonucu doğurabilir. Yapılan araştırmalara göre öğretmenler gerek sahip oldukları olanakların yetersizliklerinden gerekse eski alışkanlıklarına olan bağlılıklarından teoride yeni yaklaşımları olumlu bulsalar da uygulamada geleneksel davranabilmektedirler (Akengin, 2008; Akpınar ve Gezer, 2010; Demir ve Demir, 2012; Horasan, Aydın ve Kete, 2013; Üce ve Sarıçayır, 2013). Levin ve Nevo (2009), “bir eğitim programını başarılı bir şekilde uygulamanın önündeki engellerden bir tanesinin, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili sahip oldukları eğitimsel inançlar ve kişisel teoriler” olduğunu ifade etmişlerdir (s. 439). Turner, Christensen ve Meyer’in (2009) belirttiği gibi “Öğretmenlerin inançları onların eğitimsel davranışları –ve dolayısıyla da öğrencilerin ne öğrendiği- üzerinde önemli bir rol oynadığı için bu inançların özelliklerini, içeriklerini ve izlenimlerini incelemek önemlidir” (s. 361). Bu çerçevede, araştırmanın sonuçlarına dayanarak şu öneriler geliştirilebilir:

Görüşler uzun zaman dilimlerinde oluşmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinde bir değişiklik yaratmayı ya da yapılan düzenlemelere uyum göstermelerini beklemeden önce, varolan görüşlerinin belirlenmesi ve eğitim programlarının bu görüşleri de dikkat alarak düzenlenmesi programların etkiliği arttırabilir. Ayrıca, bir program değişikliğinin uzun vadede olduğu ve görüş değişikliğinin de zor olduğu göz önüne alınırsa öğretmenlere uygulanacak hizmet içi eğitim programlarının da geniş bir zaman dilimine yayılacak biçimde ve düzenli aralıklarla gerçekleştirilmesi

etkililiği arttırabilir. Öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerinin, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Çalışma öğretmenlerin görüşlerini incelemek amacı ile görüşme tekniğini temel veri toplama aracı olarak belirlemiştir. Benzer bir çalışma sınıf içi gözlemler de eklenerek yapılabilir ve öğretmenlerin ifadeleri ve uygulamaları birlikte incelenebilir. Yine benzer bir çalışma farklı okul türleri ve kademelerinde yürütülerek öğretmenlerin görüşleri ile ilgili daha geniş çapta bilgi toplanabilir.

### KAYNAKLAR

- Akengin, H. (2008). Coğrafya öğretmenlerinin yenilenen lise coğrafya öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 1-20.
- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Alım, M. (2003). Dokuzuncu sınıf coğrafya öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Al-Weher, M. (2004). The effect of a training course based on constructivism on student teachers' perceptions of the teaching/learning process. *Asia-Pasific Journal of Teacher Education*, 32(2), 169-185.
- Atıcı, T. ve Bora, N. (2004). Ortaöğretim kurumlarında biyoloji eğitiminde kullanılan öğretim metotlarının ders öğretmenleri açısından değerlendirilmesi ve öneriler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 51-64.  
<http://www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/dergi/VI2/tatici.pdf> adresinden 13/06/2014 tarihinde indirilmiştir.
- Aypay, A. (2010). Teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions about teaching and learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2599-2604.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara : Pegem A.
- Bedir Erişti, S.D. ve Tekin Akbulut, A.S. (2014). Anadolu üniversitesi endüstriyel sanatlar yüksekokulu moda tasarımı bölümü öğrencileri örneğinde sanatsal tasarım ürünlerine dayalı kültür algısı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 9-38.
- Bilen Kaya, D. (2012). Temel kimya laboratuvarı dersinin web ortamı ile desteklenmesinin öğrencilerin başarı ve derse yönelik tutumuna etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Boulton-Lewis, G.M., Smith, D.J.H., McCrindle, A.R., Burnett, P.C. ve Campbell, K.J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, 35-51.

- Brooks, J.G. ve Brooks, M.G. (1999). *In search of understanding the case for constructivist classrooms*. the USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Chan, K. ve Elliott, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chan, K., Tan, J. ve Khoo, A. (2007). Pre-service teachers' conceptions about teaching and learning: a closer look at singapore cultural context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 181-195.
- Cansız Aktaş, M. (2008). Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna bakışlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, KATÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Charmaz, K. (2008). *Constructing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Çiçek Akkuzu, Z. (2006). Genel lise matematik derslerindeki öğrenme ve öğretme süreçlerinin betimlenmesi üzerine nitel bir çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, S. ve Demir, A. (2012). Türkiye'deki yeni lise öğretim programları: sorunlar beklentiler ve öneriler. *İlköğretim Online*, 11(1), 35-50. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 13/06/2012 tarihinde indirilmiştir.
- Demircioğlu, İ.H. (2004). Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarına yönelik görüşleri (doğu karadeniz bölgesi örneği). *Bilig*, 31, 71-84. <http://www.yesevi.edu.tr/bilig/biligTur/pdf/31/05.pdf> adresinden 9/06/2014 tarihinde indirilmiştir.
- Dikmenli, M. ve Çardak, O. (2010). A study on biology teachers' conceptions of learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 933-937.
- Dönmez Usta, N. (2011). Yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde bilgisayar destekli öğretim materyali geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi: çekirdek kimyası (radyoaktivite) örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, KATÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Driscoll, M.P (1994). *Psychology of learning and instruction*. the USA: Allyn&Bacon
- Duru, S. (2006). Pre-service elementary education teachers' beliefs about teaching and learning in Turkey. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Indiana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Indiana.
- Eisenhart, M. A., Shrum, J.L., Harding, J.R. ve Cuthbert, A.M. (1988). Teacher beliefs: definitions, findings and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-69.
- Fenstermacher, G.D. ve Soltis, J.F. (1992). *Approaches to teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gipps, C., McCallum, B. ve Brown, M. (1999). Primary teachers' beliefs about teaching and learning. *Curriculum Journal*, 10 (1), 123-134.

- Gredler, M. E. (2001). *Learning and instruction theory into practice*. the USA: Merrill Prentice Hall.
- Hein, G.E. (1991). *The museum and the needs of people*. CECA International Committee of Museum Educators Conference. Jarusalem, Israel, 15-22 October 1991.
- Holton, J.A. (2008). The coding process. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds), *The sage handbook of grounded theory* (pp. 265-289). London: SAGE Publications Ltd.
- Horasan, Y., Aydın, H. ve Kete, R. (2013). Biyoloji öğretmenlerinin biyoloji programı hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 335-353. <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1258/2170> adresinden 13/06/2014 tarihinde indirilmiştir.
- Işık Mercan, S. (2012). Yapılandırmacı yaklaşım 5E modelinin 10. sınıf coğrafya dersinde (çevre ve toplum öğrenme alanı) akademik başarı ve tutuma etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim BİLimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kauchak, D.P. ve Egen, P.D. (1998). *Learning&teaching research based methods*. the USA: Allyn and Bacon.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kember, D. ve Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 496-490.
- Kukari, A.J. (2004). Cultural and religious experiences: do they define teaching and learning for pre-service teachers prior to teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 95-110.
- Laboard Brown, K. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: improving learning in diverse classrooms. *Education*, 124(1), 49-54. <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5002018664> adresinden 19 Temmuz 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Lee, M.-H.; Tsai, C.-C.; Chang, C.-Y. ve Liang, J.-C. (2009). The relationships between Taiwanese high school science teachers' conceptions of learning science and their approaches to teaching science. Paper presented at the Association for Science Teacher Education (ASTE) Annual Meeting, Hartford, CT. <http://www.ntnu.edu.tw/acad/rep/r98/e980001-1.pdf> adresinden 30.04.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Levin, T. ve Nevo, Y. (2009). Exploring teachers' views on learning and teaching in the context of a trans-disciplinary curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (4), 439-465.
- Marshall, H.H. (2000). Teaching educational psychology: learner-centered and constructivist perspectives. In N.M. Lambert & B.L. McCombs (Eds), *How students learning reforming schools through learner-centered education* (pp. 449-473). Washington: APA.

- Marton, F., Dall’Alba, G. ve Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi
- Miles, M.B. ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. the USA: Sage Publications.
- Mufti, E. ve Peace, M. (2012). *Teaching and learning and the curriculum*. India: Continuum International Publishing Group.
- Murphy, P.K., Delli, L.A.M. ve Edwards, M.N. (2004). The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72 (2), 69-92.
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okulların Tanıtımı (2014) [http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_06/05042914\\_ogmokusultaniti\\_m2014.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_06/05042914_ogmokusultaniti_m2014.pdf) adresinden indirilmiştir.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre ortaöğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Milli Eğitim*, 182, 36-56.
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 75-83.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Postareff, L. ve Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers’ descriptions of teaching: broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 109-120.
- Prawat, R.S. (1992). Teachers’ beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning learning theories and learning styles in the classroom* (2nd.ed.). the USA: Routledge.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. Bader Arslan, Z. Akyüz, Çev. ). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Saban, A. , Kocbeker, B.N. ve Saban, A. (2007). Prospective teachers’ conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.
- Saljo, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8(4), 443-451.
- Samuelowicz, K. ve Bain, J.D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24(1), 93-111.
- Saygın, Ö., Atılboz, N.G. ve Salman, S. (2006). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi: canlılığın temel birimi-hücre. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 51-64.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research grounded theory procedures and techniques*. the USA: Sage Publications.

- Tamir, P. (1991). Views and beliefs of Israeli preservice teachers on teaching and learning. *Journal of Educational Research*, 84(4), 239-244.
- Trigwell, K. ve Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284.
- Trigwell, K. ve Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychological Review*, 16(4), 409-424.
- Tsai, C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8), 771-783.
- Tuncer, M. ve Berkant, H.G. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim programlarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 22-39. www.esosder.org sitesinden 13/06/2014 tarihinde indirilmiştir.
- Turner, J.C., Christensen, A. ve Meyer, D.K. (2009). Teachers' beliefs about student learning and motivation. In L.J. Saha & A.G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 361-371). the USA: Springer.
- Tüfekçi Aslim, S. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım. İçinde S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (s. 336-351). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ulusoy, F. (2011). Kimya eğitiminde model uygulamalarının ve bilgisayar destekli öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi: 12. sınıf kimyasal bağlar örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üce, M. ve Sarıçayır, H. (2013). Ortaöğretim 12. Sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili kimya öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 167-177.
- Vermunt, J. D. ve Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-383.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about*. Australia: ACER Press.
- Yaşar, M.D. ve Sözbilir, M. (2012). 9. sınıf kimya dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulamaya yansıtılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 789-807.
- Yeni Dönemde Ortaöğretim Amacı ve Yeniden Düzenlenmesi (2013). Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi. 9.07.2014 tarihinde [http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Ortaogretim\\_Bilgi\\_Notu.pdf](http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Ortaogretim_Bilgi_Notu.pdf) adresinden indirilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. İçinde Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 39-61). Ankara: Pegem A Yayıncılık.