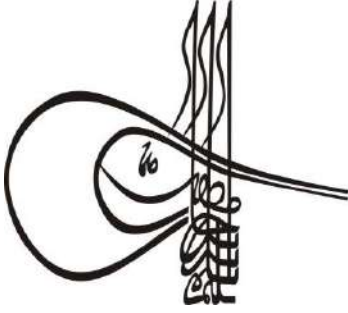




Turkish Studies

Educational Sciences

Volume 13/19, Summer 2018, p. 1583-1594

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13895>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Temmuz 2018

✓ Accepted/Kabul: Eylül 2018

✍ Referees/Hakemler: Dr. Öğr. Üyesi Kadriye KAYACAN - Dr. Elvan İNCE AKA

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETME-ÖĞRENME ANLAYIŞLARI VE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMINA İLİŞKİN ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER*

*Işıl SÖNMEZ EKTEM**

ÖZET

Öğretme ve öğrenme anlayışları öğretmenle-rin tercih ettikleri öğretme ve öğrenme yolla-rı hakkındaki inançlarına işaret etmektedir. Bu inançlar, öğretme ve öğrenmenin anlamını ve öğretmen ve öğrencilerin rollerini kapsamakta-dır. Betimsel nitelik taşıyan bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarını betimlemek ve öğretme ve öğrenme anlayışları ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 227 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarını belirlemek amacıyla, Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla da Arkün ve Aşkar (2010) tarafından geliştirilen "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Verilerin analizinde nanparametrik testler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretme öğrenme anlayışlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, öğretme öğrenme anlayışları tercihleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamına algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

* Bu çalışmanın bir kısmı 23-25 Mart 2018 tarihinde gerçekleştirilen Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*  Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: isilektem@gmail.com

Araştırma bulgularına göre, 1) Öğretmen adayları yapılandırmacı yaklaşımı geleneksel yaklaşıma göre daha fazla ve yüksek düzeyde benimsemektedir. 2) Öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. 3) Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretme-öğrenme anlayışları, yapılandırmacı öğrenme ortamı

RELATIONSHIPS BETWEEN PRESERVICE TEACHERS' CONCEPTIONS OF TEACHING AND LEARNING AND THEIR PERCEPTIONS CONCERNING CONSTRUCTIVIST LEARNING ENVIRONMENT

ABSTRACT

Conceptions of teaching and learning indicate teachers' beliefs about their preferred ways of teaching and learning. These beliefs involve meaning of teaching and learning and roles of teachers and students. This study, which is a descriptive one, aims to describe preservice teachers' conceptions of teaching and learning and reveal the relationship between their conceptions of teaching and learning and constructivist learning environments. The relational screening model was used in the study. The working group of the study 227 preservice teachers attending Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Education Faculty in the 2017-2018 academic year. "The Teaching-Learning Conceptions Questionnaire", which was developed by Chan and Elliot (2004) and adapted to Turkish by Aypay (2011), was used to determine preservice teachers' teaching and learning conceptions. On the other hand, "Scale for Assessment of Constructivist Learning Environments", which was developed by Arkün and Aşkar (2010), was used to determine preservice teachers' perceptions with regard to constructivist learning environments. Descriptive statistics were used in this study to determine preservice teachers' teaching-learning conceptions. In addition, non-parametric tests were used in order to analyze the data. Moreover, Mann Whitney U test was used to compare and contrast preservice teachers' conceptions of teaching and learning on the basis of gender, whereas Spearman rank correlation coefficient was used to determine the relationship between preservice teachers' preferences of teaching and learning conceptions and their conceptions of constructivist learning environments.

According to the findings of the study, 1) preservice teachers like the constructivist approach better than the traditional approach and prefer it at a higher level. 2) Preservice teachers' conceptions of teaching and learning do not vary by gender. 3) There is a positive and low level of correlation between preservice teachers' constructivist teaching and learning conceptions and their perceptions of constructivist learning environments.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

“The conceptions of teaching and learning denote the beliefs of teachers regarding the ways they prefer in teaching and learning. These beliefs cover the meaning of teaching and learning and the roles of teachers and students.” Conceptions related to teaching-learning are generally classified as “constructivist” and “traditional” (Chan and Elliot, 2004; Schunk, 2009; Aypay, 2011; Bıkmaz, 2017).

The traditional conception is the one that regards the teacher as the conveyor of knowledge and as the sole source of that (Özden, 2005), and the student as the passive recipient of that knowledge (Brooks & Brooks, 1999; Senemoğlu, 2004). In this approach the focus is on the arrangement of external environment rather than individual differences of students; learning is regarded as storing information to be recollected later; and teaching focuses on conditioning and shaping student behaviour from without (Engin & Daşdemir, 2015). Contrary to this traditional approach to learning, the constructivist approach defines learning as a process of construction emerging as a result of students’ interaction with their environment, a process which is interpretative and non-linear. This conception encourages learners to discover concepts, relations and knowledge by constructing them (Farris, 1996; cited by Fer and Cırık, 2006). This approach that adopts as principle student’s undertaking of responsibility in learning-teaching process also asserts that learning to be realized in school environments must be student-centred (Gömlüksiz and Elaldı, 2011). Here, the role of the teacher is to organize, direct and guide the process (Kurt, 2016). An individual’s construction and development of his own knowledge, active questioning, problem solving, creating and understanding in-depth are considered as outcomes of constructivist learning.

Constructivism constitutes the fundamental philosophy in our present day programmes. Although programmes lay emphasis on constructivism, it must be kept in mind that the success of a programme based on constructivist theory is directly associated with the knowledge, skills, experience and beliefs of teachers who are expected to implement this programme. Many researchers think that it is the beliefs that teachers have which lays the basis for their opinions about teaching that they may not be aware of, attitudes towards implementation or teaching activities they select (Doğanay and Sarı, 2003; Cheng et al., 2009; Pajares, 1992; Meral, 2014). As a matter of fact, studies reveal that there is strong relationship between conceptions of teaching-learning and decisions that teachers take in relation to their teaching life (Biggs, 2003; Prosser and Trigwell, 1999; cited by Bıkmaz, 2017).

Examining the relevant literature we find studies (by Akyıldız, 2014; Bıkmaz, 2017; Chan, 2004; Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004); and (by Engin, Daşdemir; 2015; Baş, 2014; Aydın, Tunca, Şahin, 2015; Aypay, 2011; Oğuz, 2011; Memduhoğlu, Çıkar, 2017; Yener, Yılmaz, 2017 Kinci, 2016) related to learning-teaching conceptions of both in-service and pre-service teachers. It is considered that environments of learning where knowledge, skills and experiences related to constructivist theory is largely established through both theoretical and applied courses can be influential in shaping concepts of teaching-learning in pre-service

teachers. Hence, the study aims to describe teaching and learning conceptions of pre-service teachers and to expose the relationship between these conceptions and their perceptions about constructivist learning environments.

Method

The survey adopts relational screening model. This model seeks to determine the existence and degree of collective change in two or more variables. There can be two different relationship analyses in relational surveys. These are correlational and comparative relations (Karasar, 2006). The survey describes teaching and learning conceptions adopted by pre-service teachers, examines preferences of pre-service teachers regarding teaching and learning conceptions by gender in comparative terms, and conducts correlation analysis to determine the relationship between approaches to teaching and learning and perceptions relating to learning environments.

The working group of the study 227 preservice teachers attending Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Education Faculty in the 2017-2018 academic year. "The Teaching-Learning Conceptions Questionnaire", which was developed by Chan and Elliot (2004) and adapted to Turkish by Aypay (2011), was used to determine preservice teachers' teaching and learning conceptions. On the other hand, "Scale for Assessment of Constructivist Learning Environments", which was developed by Arkün and Aşkar (2010), was used to determine preservice teachers' perceptions with regard to constructivist learning environments.

Descriptive statistics were used in this study to determine preservice teachers' teaching-learning conceptions. Before starting analyses, it was checked whether pre-service teachers' responses to scales meet the assumptions of normality, and since these assumptions were not met, non-parametric tests were used in data analysis. While the Mann Whitney U test was used in analysing pre-service teachers' conceptions of teaching and learning with respect to gender, the Spearman Rank Correlation Coefficient was applied in determining the relationship between pre-service teachers' preferences regarding conceptions of teaching and learning and their perceptions of constructivist learning environments.

Results

The study aims to describe teaching and learning conceptions of pre-service teachers and to expose the relationship between these conceptions and their perceptions about constructivist learning environments. Firstly, the teaching and learning conceptions of pre-service teachers are presented. It came out that average points of pre-service teachers regarding the sub-dimension of constructivist conception are higher than the dimension of traditional conception. This means that there is strong preference on the part of pre-service teachers for constructive conception.

According to another finding of the survey, conceptions of pre-service teachers on teaching and learning do not differ, in both sub-dimensions, by gender.

Another aim of the survey was to examine the relationship between pre-service teachers' conceptions of teaching-learning and their evaluations about constructivist learning environments. According to findings obtained, there is no significant relationship between the sub-dimension of pre-service teachers' conceptions of traditional teaching-learning and their evaluations about constructivist learning environments. On the other hand, there is significant and positive relationship between pre-service teachers' constructivist teaching-learning conceptions and their evaluations about constructivist learning environments. These findings suggest that pre-service teachers' perceptions about learning environments they experience during their undergraduate studies are important in shaping their conceptions about teaching and learning. On the basis of this, it can be concluded that as pre-service teachers' convictions about constructivist nature of their learning environments are stronger more they adopt constructivist approaches.

Keywords: Teaching-Learning Conceptions, Constructivist Learning Environment

GİRİŞ

“Öğretme ve öğrenme anlayışları öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme ve öğrenme yolları hakkındaki inançlarına işaret etmektedir. Bu inançlar, öğretme ve öğrenmenin anlamını ve öğretmen ve öğrencilerin rollerini kapsamaktadır” (Chan&Elliott, 2004). Eğitim bilimlerinin farklı dönemlerindeki gelişmeler öğretme-öğrenme anlayışındaki farklılığı da beraberinde getirmiştir (Baş ve Beyhan, 2013). Bu anlamda, eğitimde birbirine zıt durumda olan iki farklı genel öğretme-öğrenme anlayışının söz konusu olduğu söylenebilir (Schunk, 2009). Öğretme-öğrenme anlayışları, genellikle “yapılandırmacı” ve “geleneksel” anlayışlar şeklinde sınıflandırılmaktadır. (Chan ve Elliot, 2004; Schunk, 2009; Aypay. 2011; Bıkmaz, 2017).

Geleneksel anlayış, öğretmeni yegane bilgi kaynağı olarak bilgi aktaran (Özden, 2005), öğrenciyi de bilginin pasif alıcısı olarak gören yaklaşımdır (Brooks&Brooks, 1999; Senemoğlu, 2004). Bu yaklaşımda öğrencilerin bireysel farklılıklarından çok dış çevrenin düzenlenmesi üzerinde durulur, öğrenme daha sonra hatırlanmak üzere bilgiyi depolama olarak görülür, öğretim öğrenci davranışlarının dışardan koşullanmasının ve biçimlendirilmesinin üzerine odaklanır (Engin&Daşdemir, 2015). Geleneksel anlayışta öğretmenin rolü; doğru çözüm yollarını açıklamak, öğrencilere açık ve çözümlenebilir sorunlar sunmak, sınıfta sessizliği ve odaklanmayı sağlamak amacıyla sahip olunan bilgiyi açık ve yapılandırılmış bir şekilde iletmektir (Bıkmaz, 2017). Geleneksel sınıflarda, temel becerilere vurgu yapılır, küçük parçalar halinde sunulan müfredat okuma ve alıştırma kitaplarını kullanır, öğretmenler, öğrencilere bilgileri genellikle didaktik olarak verirler ve sorulara doğru cevap vermelerini beklerler. Öğrencilerin öğrenmesi, değerlendirilmesi öğretimden farklıdır ve genellikle testlerle yapılır, çoğunlukla öğrenciler yalnız çalışır (Brooks&Brooks, 1999).

Geleneksel öğrenme yaklaşımının aksine yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi, öğrencilerin çevreleriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan yorumlayıcı ve doğrusal olmayan bir inşa süreci olarak tanımlar. Bu anlayış, pozitivizm sonrası oluşan yeni bakış açısının öğrenme kuramlarına uygulanmasıdır (Özden, 2005) ve davranışçılıktan tamamen farklı bir yere dayanır. Öğretim sürecinde davranış ve becerilerden çok bilişsel gelişim ve derin anlamaya odaklanır (Ocak, 2012). Yapılandırmacılığın kökeni Kant’a ve gelişimi de Dewey, Bruner, Piaget, Vygotsky gibi bilişsel ve sosyal psikolojinin güçlü isimlerine dayanır (Kurt, 2016). Modern yapılandırmacı düşünce ise yoğun

bir biçimde Vygotsky'nin kuramına dayanır (John, Steiner and Mahn 1996; Karpov, Bransford, 1995; Akt. Slavin, 2013), bu kuramlar iş birliğine dayalı öğrenmeyi, projeye dayalı öğrenmeyi ve keşfi öne çıkaran sınıftaki öğrenme yöntemlerini desteklemek için kullanılır (Slavin, 2013). Geleneksel öğretimde pasif birer alıcı konumunda kalan öğrenenler, yapılandırmacı epistemoloji çerçevesinde, önceki deneyimleriyle etkileşimleri sonucunda, bilgiyi aktif olarak yapılandırırlar (Fer ve Cırık, 2006). Başka bir ifade ile, bilgiyi bireysel olarak yaratır ve yeniden organize ederler (Saban, 2004). Bu ortamlarda öğrenenin ne öğreneceğinden çok, neden ve nasıl öğreneceği önemlidir (Erdem ve Demirel, 2002). Bu anlayış, öğrenenlerin, kavramları, ilişkileri ve bilgiyi yapılandırarak keşfetmelerini teşvik eder (Farris, 1996; akt. Fer ve Cırık, 2006). Öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk alması gerektiğini esas alan bu yaklaşım, okul ortamında gerçekleştirilecek öğrenmelerin öğrenci-merkezli olmasını ister (Gömleksiz ve Elaldı, 2011). Öğretmenin rolü ise süreci düzenleme, yönlendirme ve rehberlik etmedir (Kurt, 2016). Bireyin kendi bilgisini kurması ve geliştirmesi, etkin olarak sorgulaması, problem çözmesi, yaratması ve derinlemesine anlaması yapılandırmacı anlamdaki bir öğrenmenin sonucu olarak açıklanır (Marlowe ve Page 1998: 16, 27; Akt. Yurdakul, 2008). Yapılandırmacı anlayışın önem kazandığı sınıflarda müfredat büyük kavramlara vurgu yapar, etkinlikler genel olarak birincil veri kaynaklarını ve değiştirilebilir metaryelleri içerir, öğretmenler genel olarak öğrencilerle onların sorularını ve bakış açılarını öğrenmeye çalışarak etkileşim kurarlar. Değerlendirme özgündür; öğretimle iç içedir ve öğretmen gözlemleri ile öğrencilerin çalışmalarının belgelerinin bulunduğu dosyaları içerir. Öğrenciler çoğunlukla gruplar halinde çalışır, temel nokta öğrenme ortamını öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri etkili bir şekilde inşa edebilecekleri şekilde yapılandırmaktır (Schuh, 2003; akt. Schunk, 2009).

Her ne kadar programlarda yapılandırmacılığa vurgu yapılsa da yapılandırmacı kuramı temel alan bir programın başarısı büyük ölçüde programı uygulayacak öğretmenlerin bu konudaki bilgi, beceri, deneyim ve inanışları ile doğrudan ilişkilidir. Birçok araştırmacı, öğretmenlerin öğretim hakkında farkında olmadan sahip oldukları görüşlerin, uygulamaya dönük tutumlarının ya da seçtikleri öğretim etkinliklerinin temelinde öğretmenlerin sahip oldukları inançların bulunduğunu düşünmektedir (Doğanay ve Sarı, 2003; Cheng vd,2009; Pajares, 1992; Meral, 2014). Nitekim araştırmalar, öğretim-öğrenme anlayışları ile öğretmenlerin öğretim yaşantılarıyla ilgili aldıkları kararlar arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Biggs, 2003; Prosser ve Trigwell, 1999; Akt. Bıkmaz, 2017).

Alan yazın incelendiğinde, gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının öğrenme-öğretim anlayışları ile ilgili (Akyıldız,2014; Bıkmaz, 2017; Chan, 2004; Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004); Engin, Daşdemir; 2015; Baş, 2014; Aydın, Tunca, Şahin, 2015; Aypay, 2011; Oğuz, 2011; Memduhoğlu, Çıkar, 2017; Yener, Yılmaz, 2017 ikinci, 2016) çalışmalara rastlamak mümkündür. Yapılandırmacı kurama dair bilgi, beceri ve deneyimlerin gerek teorik gerek uygulamalı dersler aracılığı ile büyük ölçüde kazandırıldığı öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme anlayışlarının şekillenmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla araştırmada öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışlarını betimlemek ve öğretim ve öğrenme anlayışları ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli esas alınmıştır. Bu modelde iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığı ve derecesini belirlemek amaçlanmaktadır. İlişkisel araştırmalarda iki farklı ilişki çözümlemesi yapılabilir. Bunlar, korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2006). Bu araştırmada öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim öğrenme anlayışları betimlenmiş; öğretmen adaylarının öğretim öğrenme anlayışı tercihleri

cinsiyetlerine göre karşılaştırılarak anlamlılık ilişkileri incelenmiş, öğretme öğrenme yaklaşımları ve öğrenme ortamına ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için de korelasyon hesaplamaları yapılmıştır.

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 227 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları:

Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği

Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarını belirlemek amacıyla, Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği" kullanılmıştır.

Ölçeğin faktör analizinde, taslak formdaki 35 maddenin 30'unun .30 ve üzeri bir sonuçla geleneksel anlayış (18 madde) ve yapılandırmacı anlayış (12 madde) olmak üzere iki faktöre yüklendiği belirlenmiştir. Ölçeğe ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ($\chi^2=1020,3$ N=341, sd=404, p=0.00), (RMSEA) 0.067 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, modelin uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayısı .71; yapılandırmacı anlayış alt boyutu için .88; geleneksel anlayış için .83; iki yarı arasındaki korelasyon .77 olarak bulunmuştur. İki alt boyuttan oluşan ölçek 5'li likert tipinde (çok katılıyorum=5; katılıyorum=4; kararsızım=3; katılmıyorum=2; hiç katılmıyorum=1) bir ölçektir.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği:

Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını ne derecede yapılandırmacı bulduklarını belirlemek amacıyla Arkün ve Aşkar (2010) tarafından geliştirilen "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. "Kesinlikle Katılmıyorum"dan, "Kesinlikle Katılıyorum" a doğru derecelendirilen; 7'li likert tipinde olan ölçek, altı faktör ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt faktörleri; öğrenci merkezli, düşündürücü, işbirlikçi, yaşamla ilgili, öğretim ve değerlendirmenin biraradalığı ve farklı bakış açıları kazandıran olarak belirlenmiştir. Açıklanan toplam varyans %66,65; Cronbach alfa katsayısının .96, RMSEA değeri ise .076 dır. Ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen her bir öğrenciye ait toplam puanlar 29 ile 199 arasında değişmiştir. Ölçek yorumlanırken, elde edilen puanın yüksekliği oranında dersin yapılandırmacı olduğunu söylemek mümkündür, benzer şekilde puanın düşüklüğü de, dersin daha az yapılandırmacı olduğunu belirtmektedir.

Verilerin analizi:

Yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Analizlere başlamadan önce, öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri yanıtların normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiş; normallik varsayımlarını karşılamadığından verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, öğretme öğrenme anlayışları tercihleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamına algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ilk olarak öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarına dair betimsel istatistikler sunulmuş; daha sonra öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme

anlayışları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmış; son olarak öğretme-öğrenme anlayışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Anlayışlar	N	K (Madde Sayısı)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	S	$\bar{X}/K$
Yapılandırmacı	227	12	19.00	60.00	50.5727	6.29	4.2144
Geleneksel	227	18	30.00	88.00	53.7885	10.9	2.9884

Tablo 1'e göre, öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretme-öğrenme anlayışları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın yapılandırmacı anlayışa ilişkin puan ortalamalarına ait olduğu görülmektedir ($\bar{X}/K = 53,7885$). Öğretmen adayları daha çok yapılandırmacı yaklaşımı benimsemekte; geleneksel yaklaşımı ($\bar{X}/K = 50,5727$) daha az benimsemektedir.

Öğretmen adaylarının öğretme öğrenme anlayışlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Anlayışlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yapılandırmacı	Kadın	153	118,91	18193,00	4910,000	,105
	Erkek	74	103,85	7685,00		
Geleneksel	Kadın	153	108,34	16575,50	4794,500	,062
	Erkek	74	125,71	9302,50		

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretme ve öğrenme anlayışları yapılandırmacı anlayış ($U=4910,000; p>,05$) ve geleneksel anlayış ($U=4794,500; p>,05$) boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Buna göre, öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretme-öğrenme anlayışları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın bir diğer amacı öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışları ile lisans eğitimine dair yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Tablo 3'de öğretme ve öğrenme anlayışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarına dair algıları arasındaki ilişkiyi açıklayan korelasyon matrisi yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Matrisi

	Yapılandırmacı Anlayış	Geleneksel Anlayış
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	,154*	,031
	,020	,644

* $p<0.05$

Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları ile yapılandırmacı anlayışı tercih etme düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki görülürken

($r=.154$, $p<0.05$); öğrenme ortamına ilişkin algıları ile geleneksel yaklaşımı tercih etme düzeyleri arasında ($r=.031$) anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarını betimlemek ve öğretme ve öğrenme anlayışları ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Öncelikle öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışları betimlenmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının, yapılandırmacı anlayış alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($X/K=4.2144$) iken, geleneksel anlayış boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($X/K=2.9884$)'dür. Buna göre, öğretmen adayları yapılandırmacı anlayışı güçlü bir şekilde benimsemektedir. 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan programların temel felsefesinin yapılandırmacılık olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı daha fazla benimsemiş olmaları sevindirici bir durumdur. Ancak, öğretmen adaylarının geleneksel anlayışa ilişkin puan ortalamalarının da ($X/K=2.9884$) olması, geleneksel anlayışın tümüyle reddedilmediğini göstermektedir. Bu durum, süre gelen uygulamalarda bu anlayışa hala yer veriliyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Cheng vd. (2009), Aypay (2011), Oğuz (2011), Yener-Yılmaz (2017) öğretmen adayları üzerinde yürüttükleri araştırmalarında, yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel yaklaşıma göre daha fazla benimsendiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Aydın, Tunca ve Alkın-Şahin (2015) ve Saçıcı (2015), fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı daha fazla benimsediği sonucuna ulaşmışlardır. Akyıldız (2014)' in çalışmasında da öğretmenler yapılandırmacı anlayışı daha fazla tercih etmektedirler. Baş (2015), lise öğretmenleri; Ekinci (2016), Engin ve Daşdemir (2015) sınıf öğretmenleri üzerinde yürüttükleri araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Memduhoğlu ve Çıkar (2017)' in araştırmasında öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı yüksek düzeyde, geleneksel anlayışa ise orta düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Özenç ve Doğan (2007)'in araştırmasına göre sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşım konusunda kendilerini yeterli görmektedir

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, katılımcı öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışları her iki alt boyutta da cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Akyıldız (2016)'ın öğretmenler, Özenç ve Doğan (2007), Engin ve Daşdemir (2015) ve Ekinci (2016)'nin sınıf öğretmenleri üzerinde yürüttükleri çalışmaların bulguları araştırmamıza ait bu sonucu desteklemektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşan araştırmalara da rastlamak mümkündür (Aypay, 2011; Oğuz, 2011; Aydın, Tunca ve Alkın-Şahin, 2015; Tezci vd. 2017; Memduhoğlu ve Çıkar, 2017; Yener ve Yılmaz, 2017). Memduhoğlu ve Çıkar (2017)'in araştırmalarında, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımı daha fazla tercih etmektedir. Yener ve Yılmaz (2017) ise, geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışı puanları arasında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Tezci vd. (2017)'nin araştırma bulgularına göre kız öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayış puanları erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Aypay (2011)'in araştırmasında kız öğrencilerin yapılandırmacı anlayış puanları erkek öğrencilerden; erkek öğrencilerin geleneksel anlayış puanları kız öğrencilerden daha yüksektir. Oğuz (2011)'un araştırmasında ise, erkek öğretmen adayları kadın öğretmen adaylarına göre geleneksel yaklaşımı daha fazla benimsemektedir. Aydın, Tunca ve Alkın-Şahin (2015) in fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü araştırma bulgularına göre, erkek öğretmen adayları kadın öğretmen adaylarına göre yapılandırmacı yaklaşımı daha fazla tercih etmektedir.

Araştırmanın bir diğer amacı, öğretmen adaylarının öğretme öğrenme anlayışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının geleneksel öğretme öğrenme anlayışları alt boyutu ile yapılandırmacı öğrenme ortamını değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r=.031$). Bununla birlikte öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme öğrenme anlayışları ile

yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmıştır ($r=.154$, $p<.05$). Elde edilen bu sonuçlar, öğretmen adaylarının lisans eğitiminde öğrenim gördükleri öğrenme ortamına ilişkin algılarının öğretme öğrenme anlayışlarını şekillendirmede önemli olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri ortamların yapılandırmacı özellik taşıdığına dair inançları arttıkça yapılandırmacı anlayışı daha fazla benimsedikleri ortaya çıkmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, doğrudan öğretmen adaylarının öğretme öğrenme anlayışları ile öğrenme ortamına ilişkin algılarını birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte bu bulguları destekleyen çalışmalar vardır. Duru (2014) çalışmasında, geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları üzerindeki etkisini araştırmış; yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrencilerin, geleneksel inançlarının azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının öğretme öğrenme anlayışlarının öğrenme ortamına ilişkin algıları ile paralellik gösterdiğinin bir işareti olarak gösterilebilir. Nitekim, inançlar ve değerler, sınıf içi etkileşim ve uygulamalar, derste kullanılan materyaller gibi birçok faktörden etkilenmekte ve buna göre şekillenmektedir (Kagan, 1992; Pajares, 1992; Lin, Chuang & Hsu, 2014). Sonuç olarak, öğretmen adaylarının öğrenme ortamına ilişkin algıları ile yapılandırmacı anlayışları arasında anlamlı ilişkiler bulunması, eğitim fakültelerinde öğrenme ortamlarının ve programların yapılandırmacılığın gerektirdiği niteliklere uygun şekilde düzenlenerek, bir bakıma öğretmen adaylarına model olunarak, anlayışlarının şekillendirilebileceğinin bir ipucu sayılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyıldız, S. (2014). *Lise Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Öğretme -Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arkün, S. Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 32-43.
- Aydın Ö., Tunca N., Alkın Şahin S. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1331-1346.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nin Türkiye Uyarlaması ve Epistemolojik İnançlar ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29
- Baş, G. & Beyhan Ö. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı* (1), 14-26.
- Baş, G. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 18-30.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançları ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 40 (182), 111-126.
- Bıkmaz F. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Araştırılması: Boylamsal Bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 183-196.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *The Case for constructivist classrooms*. Virginia: Alexandria Press.

- Chan, K. (2004). Pre-service Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning: Cultural Implications for Research in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1).
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions About Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 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.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi "Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duru, S. (2014). Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Üzerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 36, 5-28.
- Ekinci, N. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Öğrenen Özerkliğini Destekleyici Davranışları Arasındaki İlişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(19), 1-16.
- Engin, G. & Daşdemir, İ. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 425-432.
- Erdamar Koç, G. & Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Eren, A. (2009). Examining the Teacher Efficacy and Achievement Goals As Predictors of Turkish Student Teachers' Conceptions about Teaching and Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 69-87.
- Fer, S. & Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-26.
- Gömlüksiz, M.N. & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Kurt, M. (2016). Yapılandırmacılık Kuramı. G.Ekici (Edt.). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları*. Ankara; PegemA Yayıncılık.
- Lin, M.H., Chuang, T.F., Hsu, H.P (2014). The Relationship among Teaching Beliefs, Student-Centred Teaching Concept and the Instructional Innovation. *Journal of Service Science and Management*, 7, 201-210.
- Memduhoğlu, H.B., Çıkar, İ. (2017). Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2).

- Meral, Y.D. (2014). *Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Görüşleri ve Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ocak, G.(2012). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Kurma Başarılarının Öğretmen ve Öğretmen Adaylarınca Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166).
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 139-160.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özenç, M. ve Doğan, C. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(1)
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saçıcı, S. (2013). *The İnterrelation Between Pre-service Science Teachers' Conceptions of Teaching and Learning, Learning Approaches and Self-efficacy Beliefs* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Schunk, D. H. (2009). *Learning Theories: An Educational Perspective* (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (10. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Tezci, E., Dilekli, Y., Yıldırım, S., Kervan, S. & Mehmeti, F. (2017). Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Öğretim Anlayışları Üzerine Bir Analiz. *Education Sciences (NWSAES)*, 12(4):163-176.
- Yener, D. Yılmaz M. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Anlayışları ve Fen Öğretimine Yönelik Özyeterlik İnançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 1016-1038.
- Yurdakul, B. (2008).Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39-67.