Turkish Studies

Volume 14 Issue 4, 2019, p. 2869-2887

DOI: 10.29228/TurkishStudies.23496

ISSN: 1308-2140

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY

INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info / Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 12.06.2019

✓ Accepted/Kabul: 10.08.2019

✍ Report Dates/Rapor Tarihleri: Referee 1 (23.07.2019)-Referee 2 (16.07.2019)

This article was checked by intihal.net.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETME-ÖĞRENME ANLAYIŞLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (KAFKAS ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Dilek YARALI*

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının “öğretme-öğrenme anlayışlarını” incelemektir. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının yapılandırmacı ve geleneksel öğretim-öğrenme anlayışlarının cinsiyet, program türü, sınıf düzeyi, akademik ortalama ve yaş aralıkları değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada verileri toplamak için tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Kafkas Üniversitesinin çeşitli programlarında öğrenim gören 343 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” aracılığı ile toplanılmıştır. “Öğretme-öğrenme anlayışları ölçeği” Chan & Elliot (2004) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe’ye uyarlanması Aypay (2011) tarafından yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, minimum ve maksimum değerler, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularına göre, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışını benimsedikleri görülmüştür. Ancak geleneksel öğretim-öğrenme anlayışı konusunda kararsız kaldıkları belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı geleneksel anlayıştan daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Araştırmada program türü değişkenine göre yapılandırmacı anlayış alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Ayrıca akademik ortalama ve yaş aralıkları değişkenlerine göre geleneksel anlayış alt boyutunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Fakat araştırmada öğretmen adaylarının yapılandırmacı ve geleneksel öğretim-öğrenme anlayışlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

* Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, E-posta: dsyarali44@gmail.com

Anahtar Kelimeler: öğretme-öğrenme anlayışları, yapılandırmacı anlayış, geleneksel anlayış, öğretmen adayları

INVESTIGATION OF TEACHING-LEARNING CONCEPTIONS OF TEACHER CANDIDATES IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES (KAFKAS UNIVERSITY EXAMPLE)

ABSTRACT

The main purpose of this research is to investigate the teaching-learning conceptions of teacher candidates. Also, it is aimed to investigate whether constructivist and traditional teaching-learning conceptions of teacher candidates differed a significantly difference as statistically or not in terms of gender, type of program, class level, academic average and age range variables. The survey method was used to collect data in the research. The working group of the research consisted of 343 teacher candidates who studying in various programs of the Kafkas University during the spring semester of 2017-2018. Datas were gathered through "Teaching-Learning Conceptions Questionnaire" in the research. Teaching-Learning Conceptions Questionnaire was developed by Chan & Elliot (2004) and which was made to adapted to Turkish by Aypay (2011). SPSS program was used to analysis of the data which obtained from the research. Arithmetic mean, frequencies, percentage, standard deviation, minimum-maximum values, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were utilized for analysis of the data. According to as a result of the findings which was obtained from the research, it was seen that teacher candidates adopted constructivist teaching-learning conception. However, it was determined that teacher candidates were indecisive at the traditional teaching-learning conception. Based on this findings, it can be said that teacher candidates who participated in the research adopted constructivist conception more than traditional conception. In the research, significant differences as statistically were found in the constructivist conception sub-dimension according to the program type variable. Besides, significant differences as statistically were found in the traditional conception sub-dimension according to academic mean and age range variables. But, significant differences as statistically weren't found in the constructivist and traditional teaching-learning conception according to gender and class level variables of teacher candidates.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The aim of this research is to investigate the teaching-learning conceptions of teacher candidates. Chan & Elliot (2004)'s study "the conceptions about teaching and learning refer to the beliefs held by teachers about their preferred ways of teaching and learning. These include the meaning of teaching and learning and the roles of teacher and pupils" (as cited Aypay, 2011: 21). For this reason, it is important to determine the teaching-learning conceptions of teacher candidates.

Method

The main purpose of this research is to determine the teaching-learning conception of the teacher candidates. Also, it is investigated in research whether teaching-learning conception of the teacher candidates differed significantly differences as statistically or not according to the gender, types of programs, class level, academic average and age ranges variables. The descriptive scanning model (survey) was used to determine the teaching-learning conceptions of teacher candidates in the research.

The problem sentence of this research is "What level are the constructivist and traditional teaching-learning conceptions of teacher candidates?". Depending on this problem sentence the following questions in the research were answered respectively:

1. What level are the constructivist and traditional teaching-learning conceptions of teacher candidates?"

2. Do the teaching-learning conceptions of teacher candidates demonstrate significant differences as statistically according to their gender, type of programs, class levels, academic average and age range?

The working group of the research consisted of 343 teacher candidates who studying in various programs of the Kafkas University during the spring semester of 2017-2018. Datas were gathered through "Teaching-Learning Conceptions Questionnaire" in the research. Teaching-Learning Conceptions Questionnaire was developed by Chan & Elliot (2004) and which was made to adapted to Turkish by Aypay (2011). Confirmatory factor analysis study was applied for construct validity of the "Teaching-Learning Conceptions Questionnaire" and Cronbach Alpha for reliability analysis was applied by Aypay (2011). Teaching-Learning Conceptions Questionnaire displayed two dimensions structure (30 items). In this research Cronbach Alpha reliability coefficient were detected as the overall reliability was .71 and constructivist conception sub-dimension reliabilities was .88 and traditional conception sub-dimension was .83. (Aypay, 2011). Also, as a result of the reliability analysis applied in this study, Cronbach Alpha reliability coefficient were detected as the overall reliability was .86, constructivist conception sub-dimension reliabilities was .87 and traditional conception sub-dimension was .89.

Findings, Discussion and Results

In the analysis of the collected data in this research, arithmetic mean, frequencies, percentage, standard deviation, minimum-maximum values, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used. As a result of the findings which was obtained from the research that it was seen that the teacher candidates mean score was $\bar{x}=4.3$ (S.D.=6.15) at constructivist conception sub-dimension. And teacher candidates mean score was $\bar{x}=2.88$ (S.D.=11.93) at traditional conception sub-dimension. As a result of this findings, it can be said that teacher candidates who included in the research adopted constructivist conception more than traditional conception.

The Mann Whitney U test was conducted to see whether the teaching and learning conceptions of teacher candidates differs based on gender. There weren't any significant differences as statistically in the

both constructivist and traditional conception sub-dimensions according to the gender variable of the teacher candidates.

The Kruskal Wallis H test was conducted to see whether the teaching and learning conceptions of teacher candidates differ based on type of program, class level, academic average and age range variables. Respectively:

There were significant differences as statistically in the only “constructivist conception” sub-dimension according to type of program variable of the teacher candidates. According to the results of the applied statistical analyzes, Classroom teacher candidates’ constructivist conception scores (Median=54) were higher than Psychological Guidance and Counseling teacher candidates. (Median=51). Thus, it may be said that Classroom teacher candidates adopted constructivist conception more than Psychological Guidance and Counseling.

There weren’t any significant differences as statistically in the both constructivist and traditional conception sub-dimensions according to the class level variable of the teacher candidates.

There were significant differences as statistically in the only traditional conception sub-dimension according to academic average variable of the teacher candidates. According to the results of the applied statistical analyzes, traditional conception scores of the teacher candidates who have “2 and lower” academic average (Median=59) were higher than teacher candidates who have “2.51-2.75” academic average (Median=50), “2.76-3.00” (Median=51), “3.01-3.25” (Median=50) and “3.26-3.50” (Median=48). Thus, it may be said that teacher candidates who have “2 and lower” academic average adopted traditional conception more than teacher candidates who have “2.51-2.75” “2.76-3.00”, “3.01-3.25” and “3.26-3.50” academic average.

There were significant differences as statistically in the only traditional conception sub-dimension according to age range variable of the teacher candidates. According to the results of the applied statistical analyzes, “traditional conception” scores of the teacher candidates in the “18-21” age range (Median=50) were lower than teacher candidates in the “22-25” age range (Median=52). Thus, it may be said that teacher candidates in the “22-25” age range adopted traditional conception more than teacher candidates in the “18-21” age range.

Keywords: teaching-learning conceptions, constructivist conception, traditional conception, teacher candidates.

1.Giriş

Eğitim programlarının başlıca dört temel ögesi bulunmaktadır ki bunlar amaç, muhteva (içerik), öğretim süreçleri (eğitim durumları) ve değerlendirme (sınama durumları) şeklindedir (Küçükahmet, 2014; Şişman, 2015). Bu öğelerden eğitim durumları “istendik davranışları kişiye kazandırmak için düzenlenen, uygulanan değerlendirilip geliştirilen öğrenme-öğretme etkinlikleri” olarak ifade edilebilir (Sönmez, 2014: 87). Bu bağlamda eğitim durumlarında karşımıza öğretme ve öğrenme olmak üzere iki farklı kavram çıkmaktadır. Öğretme ve öğrenme kavramları “aynı sürecinin iki değişik noktadan görünüşleridir. Buna davranış değiştirme süreci denebilir. Bu sürece, davranış değişmesini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında olup biten şey öğretme veya öğretimidir. Aynı sürece, davranışı değişen

birey açısından bakıldığında olup biten şey ise öğrenmedir. Bu yüzden, söz konusu sürece genellikle öğretme-öğrenme süreci denecektir” (Özçelik, 2014: 1-2). Nitekim öğrenme, “yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir” (Senemoğlu, 2018: 94). Öğretme ise, en genel anlamda öğrenmeyi sağlamak için yapılan faaliyetlerdir (Erden, 2015; Özçelik, 2014). Buna dayanarak öğretme faaliyetinin olabilmesi için öğrenme faaliyetinin olmasının gerektiği söylenebilir (Sünbül, 2014). Chan & Elliott’e (2004) göre 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” (Akt. Aypay, 2011: 7). Öğretme ve öğrenme anlayışları geleneksel ve yapılandırmacı olmak üzere iki başlık altında toplanabilir (Aypay, 2011; Bıkmaz, 2017; Chan & Elliot, 2004).

Öğretme-öğrenme anlayışlarından yapılandırmacılık, “başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür” (Demirel, 2004: 233). Yapılandırmacılık “Piaget, Vygotsky, Bruner, Gestalt, Dewey tarafından oluşturulmuştur” (Sönmez, 2014: 146). Eğitim açısından ele alındığında yapılandırmacılık “felsefi temellerini pragmatizmden ve natüralizmden alır, postmodernizmin eğitime yansımalarıdır, bir bilgi felsefesidir ve bu özelliklerinin bir sonucu olarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklayan, bu açıklamalara dayalı olarak öğretimin nasıl tasarlanması gerektiği konusunda öneriler getiren bir öğretme-öğrenme yaklaşımı” şeklinde tanımlanabilir (Çalışkan, 2018: 24). Aynı zamanda yapılandırmacılık “bireyin zihinsel yapılandırması sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır” (Erdem & Demirel, 2002: 82).

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenme “mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir” (Yurdakul, 2007: 41). Şişman (2015: 208)’a göre ise bu yaklaşımda öğrenme “bireyin zihninde oluşan bir süreçtir. Bilgiler, insan zihnine olduğu gibi taşınmaz. Birey, öğrenme sürecinde bilgileri zihninde yapılandırır”. Bunun sonucu olarak “yapılandırmacılığın öğrenmeye ilişkin temel fikirleri öğrenenlerin bilgiyi içselleştirmesine işaret etmekte” (Çeliköz, 2017: 18) olduğu söylenebilir. Bu bağlamda önemli olan “bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgidan nasıl bir anlam çıkardığıdır” (Baş ve Beyhan, 2013: 15). Bundan dolayı bu anlayışın özünde “bilginin nesnel değil, kişiye özel ve göreceli olduğu görüşü” (Engin & Daşdemir, 2015: 426) yer almaktadır. Çünkü bu anlayışta “bilgi kesin değildir. Koşullardan etkilenir, bilginin doğruluğundan çok kullanışlılığı önemli” (Akınoğlu, 2013: 155) olup öğrenen birey tarafından “bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur” (Sünbül, 2014: 147). Kısacası yapılandırmacılıkta “öğrenen bilgi kurucu olarak hareket eder” (Khalid & Azeem, 2012: 170).

Yapılandırmacı yaklaşımda asıl amaç “öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmasının ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir” (Şaşan, 2002: 2). Nitekim Bıkmaz (2017: 185)’a göre “üst düzey düşünme becerilerinin (problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme vb.) geliştirilebileceği öğrenme ortamları daha çok yapılandırmacı anlayışa dayalı bir eğitimle mümkün olabilecektir”. Öğrenci merkezli olan yapılandırmacı yaklaşımda (Akınoğlu, 2013; Küçükahmet, 2014; Sünbül, 2014; Şaşan, 2002) öğretmenin “öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almasını ve öğrencileri teşvik etmesini, onların yeteneklerinin gelişmesini sağlayan etkinlikler planlamasını, öğretimde yüksek özgüvene ve yeteneğe sahip olmasını gerektirir” (Aydın, Tunca & Alkın-Şahin, 2015: 1332). Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımda ölçme-değerlendirme “öğretim sürecinin bir parçasıdır ve sadece öğrenmenin başında ve sonunda değil, öğrenme süreci boyunca her önemli noktada yer alır” (Gelbal & Kelecioğlu, 2007: 136). Özetle yapılandırmacılık, “öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgiye, öğretmenin oluşturduğu etkin öğrenme çevresinde ve öğretmenin rehberliği altında kendi kendilerine ulaştıkları, bu bilgiyi ön yaşantılarına bağlı olarak anlamlandırıp yorumladıkları bir öğrenme anlayışıdır” (Doğanay & Sarı, 2012: 23).

Öğretme-öğrenme anlayışlarından geleneksel anlayışta ise “bilgi edinme sınırlı bir etkileşimle öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü bir iletim süreciyle gerçekleşmektedir” (Ekinci, 2016: 2). Bu

anlayışta öğrenme, “daha sonra hatırlamak üzere bilgiyi depolama olarak görülmektedir” (Engin & Daşdemir, 2015: 427). Geleneksel öğrenme ortamlarında, “öğretmenler, öğrencilere bilgileri genellikle didaktik olarak verirler ve sorulara doğru cevap vermelerini beklerler” (Sönmez Ektem, 2018: 1587). Nitekim geleneksel anlayış, “öğrencilerin zihinsel ilgi düzeylerini pek önemsemez” (Akyıldız, 2016: 240). Bunun yerine bu anlayışta öğrencilerin kendilerine verilen bilgileri ezberlemesi beklenilir (Akyıldız, 2016; Baş & Beyhan, 2013; Ocak, Ocak & Kutlu Kalender, 2017).

Geleneksel anlayışa göre “öğretmen bilgi aktarıcısı, öğrenci ise bilgi alıcısıdır” (Ocak, Ocak & Kutlu Kalender, 2017: 1853). Bu öğrenme ortamlarında, “öğrencinin bilgiyi daha kolay alması, ezberlemesi ve gerektiğinde tekrar edebilmesi için, ders içerikleri küçük konu başlıklarına ayrılır” (Duru, 2014: 18). Bunun sonucu olarak öğretmenin görevi, “ilgili içeriği öğrencilere somut, parçalara ayrılmış, basitten karmaşığa aktarmak olarak görülür” (Engin & Daşdemir, 2015: 427). Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısını değerlendirilirken çoğunlukla “öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çok seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir” (Gelbal & Kelecioğlu, 2007: 136). Özetle “öğrenmede bilginin sabit, kesin, değişmeyen bir değer olarak algılandığı ve bilginin öğretmen tarafından öğrenciye aktarıldığı, bireysel farklılıkların göz ardı edildiği geleneksel yaklaşımda sınıflarda egemen rolde öğretmen, öğretmenin ders kitaplarındaki içerikleri öğrenciye aktardığı, yeni bilgilerin yapılandırılmasının söz konusu olmadığı anlayışları içermektedir” (Yıldızlı, Saban & Baştuğ, 2016: 210). Bütün bu açıklamaların ardından, öğretme-öğrenme süreçlerinde yer alan etkinliklerin, öğretmen ve öğrenci rol ve sorumluluklarının geleneksel ve yapılandırmacı anlayışı tercih eden öğretmenlere göre farklılaştığını söyleyebiliriz.

Literatür incelendiğinde öğretme-öğrenme anlayışları ile alakalı hem öğretmen hem de öğretmen adayları ile ilgili yapılan araştırmalara rastlanılmıştır. Öğretmenlerden göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının öğretim programını benimseme ve uygulama değişkenlerini açısından (Akyıldız, 2016); sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik öğretme-öğrenme inançlarını yapılandırmacılık açısından (Anagün, Yalçınoglu & Ersoy, 2012); İlköğretim öğretmenlerinin (Baş, 2014) ve sınıf öğretmenlerinin (Engin & Daşdemir, 2015) öğretme ve öğrenme anlayışlarını; öğretmenlerin eğitim (felsefesi) inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi (Baş, 2015; Yalçın İncik, 2018); sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkileri (Ekinci, 2016); öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi (Ocak, Ocak & Kutlu Kalender, 2017); öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkiyi (Memduhoğlu & Çıkar, 2017); öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışları, öğretme motivasyonları ve öğrenci başarısı üzerine yapısal eşitlik modellemesini (Yıldızlı, Saban & Baştuğ, 2016) inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bunun yanında literatürde Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretme öğrenme anlayışlarını (Aydın, Tunca & Alkın Şahin, 2015); İlköğretim Matematik öğretmeni adaylarının öğretme öğrenme anlayışları ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi (Bağcı, 2019); Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmeni adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları (Can & Çelik, 2018); Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğretme öğrenme anlayışları, öğrenme yaklaşımları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi (Saçıcı, 2013); öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışları ve Fen öğretimine yönelik özyeterlik inançlarını (Yener & Yılmaz, 2017); üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ve öğretme öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi (Turan, 2018); kişisel epistemoloji ve öğretme-öğrenme anlayışlarının ilişkisel analizi (Chan & Elliott, 2004); öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretme ve öğrenme ile ilgili anlayışları (Chan, 2004); Hong Kong’da öğretmen adaylarının epistemolojik inanç ve öğrenme yaklaşımları (Chan, 2003); öğretmen adaylarının öğretme öğrenme anlayışları ve (bilimsel) epistemolojik inançlarını (Aypay, 2011; Bıkmaz, 2017); öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi (Baş & Beyhan, 2013); öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını

(Bilgin & Aykac, 2016); öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme öğrenme anlayışlarını (Oğuz, 2011); öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları arasındaki ilişki (Sönmez Ektem, 2018); öğretme öğrenme anlayışları ölçeğine doğrulayıcı faktör analizi (Şahin & Yılmaz, 2011; Teo & Sing, 2008); öğretmen adaylarının yapısal eşitlik modeli ile epistemolojik inançları ve öğretme öğrenme yaklaşımlarını etkileyen değişkenleri (Uslu, 2018); öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını (Koç ve Köybaşı, 2016) ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri ve öğretme-öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi (Şahan & Terzi, 2015) inceleyen çalışmalar yer almaktadır.

Bu araştırmalar incelendiğinde, farklı program ve sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının belirlendiği çalışmalara sınırlı sayıda rastlanılmıştır. Nitekim bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve ayrıca öğretme-öğrenme anlayışlarında cinsiyet, program türü, sınıf düzeyi, akademik ortalama ve yaş aralıkları değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya neden olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Alt problemler:

1. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı ve geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları öğrenim gördükleri program türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları akademik ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesine ait bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretme-öğrenme anlayışlarını belirlemektir. Bu amaçla araştırmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, “geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2007: 77). Cohen & Manion (2007)’e göre “geniş katılımlı bir örnekleme ihtiyaç duyulan çalışmalarda tarama yöntemini kullanmak ideal yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir” (Akt. Akyıldız, 2016: 241).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 bahar yarı yılında Kafkas Üniversitesinde öğrenim gören 343 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmanın Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler

Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	206
	Erkek	137
Program Türü	Türkçe Öğretmenliği	33
	Okul Öncesi Öğretmenliği	25
	Sınıf Öğretmenliği	75
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	22
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	38
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	26
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	124
Akademik Ortalama	2.00 ve daha düşük	23
	2.01-2.25	24
	2.26-2.50	26
	2.51-2.75	48
	2.76-3.00	73
	3.01-3.25	77
	3.26-3.50	51
	3.51-3.75	16
	3.76-4.00	5
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	42
	2. Sınıf	42
	3. Sınıf	161
	4. Sınıf	98
Yaş Aralıkları	18-21 yaş aralığı	170
	22-25 yaş aralığı	161
	26 ve üstü yaş aralığı	12

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının %9.6'sı Türkçe Öğretmenliği (N=33), %7.3'ü Okul Öncesi Öğretmenliği (N=25), %21.9'u Sınıf Öğretmenliği (N=75), %6.4'ü İlköğretim Matematik Öğretmenliği (N=22), %11.1'i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (N=38), %7.6'sı Fen Bilgisi Öğretmenliği (N=26) ve % 36.2'si Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (N=124) programlarında öğrenim görmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunun %39.9'unu Erkek (N=137), %60.1'ini Kadın (N=206) öğretmen adayları ve %12.2'sini 1. Sınıfta öğrenim gören (N=42), %12.2'sini 2. Sınıfta öğrenim gören (N= 42), %46.9'unu 3. Sınıfta öğrenim gören (N= 161), %28.6'sını 4. Sınıfta öğrenim gören (N= 98); %49.6'sını 18-21 yaş aralığında (N=170), %46.9'unu 22-25 yaş aralığında (N=161), %3.5'ini ise 26 ve üstü yaş aralığında (N=12) olan öğretmen adayları oluşturmaktadır.

2.3. Veri toplama aracı

Araştırma verileri “kişisel bilgi formu” ve “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeğin kişisel bilgi formunda cinsiyet, öğretim gördükleri program türü ve sınıfı, akademik ortalama ve yaş aralıkları soruları yer almıştır. Çalışmada Chan & Eliot (2004) tarafından geliştirilen, Aypay (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” kullanılmıştır. Chan&Eliot (2004)'un yapmış oldukları analizler sonucunda ölçek, yapılandırmacı anlayış (12 madde) ve geleneksel anlayış (18 madde) alt boyutlarından oluşmuştur (Akt. Aypay, 2011). Chan&Eliot (2004) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri GFI = 0.93, AGFI= 0.91, RMR 0.50, RMSEA 0.54 şeklinde tespit edilmiştir (Akt. Aypay, 2011: 12). Ayrıca bu araştırmacılar tarafından ölçeğin geneli ve alt boyutları için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin geneli için Cronbach Alpha .86, yapılandırmacı ve geleneksel anlayış alt

boyutları için .84 olarak hesaplanmıştır (Akt. Aypay, 2011: 12). Aypay (2011) tarafından yapılan uyarılma çalışmasında ölçeğin geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve Ki-kare değeri ($X^2=1020,3$ N=341, sd=404, p=0.00), RMSEA 0.067 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği ise araştırmacı tarafından Cronbach Alpha değeri ile incelenmiş ve ölçeğin geneli için Cronbach Alpha değeri 0.71, yapılandırmacı anlayış alt boyutu için 0.88 ve geleneksel anlayış alt boyutu için 0.83 olarak tespit edilmiştir (Aypay, 2011). Bu çalışmada ise 153 öğretmen adayı ile yürütülen güvenirlik analizinde ölçeğin geneli için Cronbach Alfa değeri 0.86, yapılandırmacı anlayış alt boyutu için 0.87 ve geleneksel anlayış alt boyutu için 0.89 olarak hesaplanmıştır.

“Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” 1 ile 5 arasında puanlanmakta olup, en düşük puanı “1-Hiç Katılmıyorum” ifadesi ve en yüksek puanı “5-Çok Katılıyorum” ifadesi almıştır (Aypay, 2011).

2.4. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmada öğretmen adaylarından elde edilen veriler analiz edilirken ilk olarak çalışma grubuna dahil edilen 343 öğretmen adayının “Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına” yönelik puanları ölçeğin alt boyutları bazında tespit edilmiştir. Bu amaçla araştırmanın probleminin çözülmesinde her iki boyuta ait ortalama, standart sapma, minimum-maksimum değerler hesaplanmış ve öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin alt boyutlarına katılım düzeyleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya ait alt problemlerinin çözülmesinde Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

“Öğretme Öğrenme Anlayışları Ölçeği”nden öğretmen adaylarının aldıkları puanların alt boyut bazında yorumlanmasında, ölçeğin ilgili alt boyutundan aldıkları toplam puanın o alt boyuttaki madde sayısına bölünmesi sonucu elde edilen puan ile yorum yapılmıştır. Öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinde, öğretmen adaylarının katılım düzeyleri “1.00-1.80 aralığı=Hiç Katılmıyorum; 1.81-2.60 aralığı=Katılmıyorum; 2.61-3.40 aralığı=Kararsızım; 3.41-4.20 aralığı=Katılıyorum ve 4.21-5.00 aralığı=Çok Katılıyorum” şeklinde değerlendirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumları sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının yapılandırmacı ve geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen alt problemine ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğine verdikleri puanların alt boyutlara göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği”nde Alt boyut Bazında Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=343)

Alt Boyut	N	K (Madde Sayısı)	En düşük puan	En yüksek puan	$\bar{x}$	$\bar{x}/K$	Standart Sapma	Katılım düzeyi
Yapılandırmacı anlayış	343	12	27	60	51.65	4.30	6.15	“Çok Katılıyorum”
Geleneksel anlayış	343	18	25	86	51.90	2.88	11.93	“Kararsızım”

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ölçeği alt boyut bazında değerlendirildiğinde (ortalama/madde sayısı dikkate alınarak), yapılandırmacı anlayış alt boyutunda yer alan ifadeler ($\bar{x}=4.30$) “Çok Katılıyorum” ve geleneksel anlayış alt boyutunda yer alan ifadeler ($\bar{x}=2.88$) “Kararsızım” düzeylerinde puan verdikleri görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak araştırmaya

dahil edilen 343 öğretmen adayının yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri, geleneksel anlayış konusunda ise kararsız kaldıkları ve bunun sonucu olarak yapılandırmacı anlayışı geleneksel anlayışa göre daha çok benimsedikleri söylenebilir.

3.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın “*Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?*” alt probleminin çözülmesinde uygulanan Mann Whitney U Testi analiz sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları (N=343)

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Yapılandırmacı anlayış	Kadın	206	179.51	36979.50	12563.5	-1.724	0.085
	Erkek	137	160.70	22016.50			
Geleneksel anlayış	Kadın	206	167.20	34443.00	13122.0	-1.100	0.271
	Erkek	137	179.22	24553.00			

*p<.05

Tablo 3’te görüleceği üzere kadın ve erkek öğretmen adayları arasında öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Uygulanan bu testin analiz sonuçları incelendiğinde, grupların ölçeğin “*yapılandırmacı anlayış*” (U=12563.5, z=-1.724, p>.05) ve “*geleneksel anlayış*” (U=13122.0, z=-.1.100, p>.05) alt boyutlarına ilişkin puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır.

3.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın “*Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları öğrenim gördükleri program türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?*” alt probleminin çözülmesinde uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının “Program Türü” Değişkenine Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları (N=343)

Alt Boyut	Öğrenim Gördükleri Öğretmenlik Programı	N	Ortalama Sırası	ChiSquare	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (p)	Anlamlı Fark
Yapılandırmacı Anlayış	1. Türkçe	33	191.30	13.648	6	0.034*	3>7
	2.Okul Öncesi	25	181.16				
	3.Sınıf	75	192.35				
	4. İlköğretim Matematik	22	156.07				
	5.Sosyal Bilgiler	38	182.50				
	6.Fen Bilgisi	26	190.85				
	7.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	124	148.37				
	Toplam	343					
Geleneksel Anlayış	1. Türkçe	33	173.65	3.755	6	0.710	
	2.Okul Öncesi	25	152.28				
	3.Sınıf	75	163.13				
	4. İlköğretim Matematik	22	172.45				
	5.Sosyal Bilgiler	38	178.61				
	6.Fen Bilgisi	26	199.29				
	7.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	124	173.08				
	Toplam	343					

*p<.05

Tablo 4’de görüleceği üzere öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin alt boyutlarında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Uygulanan bu testin analiz sonuçları incelendiğinde, grupların yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutuna ilişkin puanlarında öğrenim gördükleri program türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanılmıştır ($X^2=13.648$, $SD=6$, $p<.05$). Bu farklılaşmanın alt boyut bazında hangi program türleri arasında olduğunu belirlemek için araştırmada çoklu karşılaştırmalar (Mann Whitney U testi ile Bonferroni ayarlaması uygulanarak) yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda; “*yapılandırmacı anlayış*” alt boyutunda, Sınıf öğretmen adayları (Medyan=54) ile Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık (Medyan=51) programında öğrenimde gören öğretmen adayları arasında Sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (sırasıyla $U_{(Sınıf-PDR)}= 3479.50$, $r=-.113$). Bunun yanında öğretmen adaylarının geleneksel anlayış alt boyutuna ilişkin puanlarında öğrenim gördükleri program türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır ($X^2=3.755$, $SD=6$, $p>.05$).

3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “*Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?*” alt probleminin çözümlenmesinde uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının “Sınıf düzeyi” Değişkenine Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları (N=343)

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama Sırası	ChiSquare	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (p)	Anlamlı Fark
Yapılandırmacı Anlayış	1.sınıf	42	185.26	1.472	3	0.689	
	2.sınıf	42	180.85				
	3.sınıf	161	167.43				
	4.sınıf	98	170.04				
	Toplam	343					
Geleneksel Anlayış	1.sınıf	42	176.57	1.536	3	0.674	
	2.sınıf	42	157.01				
	3.sınıf	161	170.61				
	4.sınıf	98	178.75				
	Toplam	343					

*p<.05

Tablo 5’te görüleceği üzere öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin alt boyutlarında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Uygulanan bu testin analiz sonuçları incelendiğinde, grupların “*yapılandırmacı anlayış*” ($X^2=1.472$, SD=3, $p>.05$) ve “*geleneksel anlayış*” ($X^2=1.536$, SD=3, $p>.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlarında öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır.

3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları akademik ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümlenmesinde uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının “Akademik Ortalama” Değişkenine Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları (N=343)

Alt Boyut	Akademik Ortalama	N	Ortalama Sırası	ChiSquare	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (p)	Anlamlı Fark
Yapılandırmacı Anlayış	2.00 ve daha düşük	23	135.50	13.742	8	0.089	
	2.01-2.25	24	130.10				
	2.26-2.50	26	150.60				
	2.51-2.75	48	190.56				
	2.76-3.00	73	178.88				
	3.01-3.25	77	171.71				
	3.26-3.50	51	185.86				
	3.51-3.75	16	202.44				
	3.76-4.00	5	138.60				
	Toplam	343					
Geleneksel Anlayış	2.00 ve daha düşük	23	237.48	17.853	8	0.022*	“2 ve daha düşük” > 2.51-2.75”
	2.01-2.25	24	208.88				“2 ve daha düşük” > 2.76-3.00”
	2.26-2.50	26	179.71				“2 ve daha düşük” > 3.01-3.25”
	2.51-2.75	48	167.95				“2 ve daha düşük” > 3.26-3.50”
	2.76-3.00	73	168.64				
	3.01-3.25	77	163.74				
	3.26-3.50	51	146.44				
	3.51-3.75	16	160.00				
	3.76-4.00	5	167.90				
	Toplam	343					

*p<.05

Tablo 6’da görüleceği üzere öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin alt boyutlarında öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Uygulanan bu testin analiz sonuçları incelendiğinde, grupların “*yapılandırmacı anlayış*” alt boyutuna ilişkin puanlarında akademik ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaya rastlanılmadığı görülmüştür ($X^2=13.742$, $SD=8$, $p>.05$). Ancak “*geleneksel anlayış*” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülmüştür ($X^2=17.853$, $SD=3$, $p<.05$). Bu farklılaşmanın hangi akademik ortalama grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla SPSS’de çoklu karşılaştırmalar (Mann Whitney U testi ve Bonferroni ayarlaması) yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda “2 ve daha düşük” akademik ortalamaya sahip öğretmen adayları (Medyan=59) ile sırasıyla “2.51-2.75” (Medyan=50), “2.76-3.00” (Medyan=51), “3.01-3.25” (Medyan=50) ve “3.26-3.50” (Medyan=48) akademik ortalamaya sahip öğretmen adayları arasında “2 ve daha düşük” akademik ortalamaya sahip öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar görülmüştür (sırasıyla $U(“2 ve daha düşük” - “2.51-2.75”) = 319.00$, $r=.16$; $U(“2 ve daha düşük” - “2.76-3.00”) = 482.00$, $r=.17$; $U(“2 ve daha düşük” - “3.01-3.25”) = 531.00$, $r=.16$; $U(“2 ve daha düşük” - “3.26-3.50”) = 283.50$, $r=.19$). Bu bulguya dayanarak geleneksel anlayışı, akademik ortalaması “2 ve daha düşük” olan öğretmen adaylarının “2.51-2.75”, “2.76-3.00”, “3.01-3.25” ve “3.26-3.50” akademik ortalamaya sahip öğretmen adaylarından daha çok benimsedikleri söylenebilir.

3.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümlenmesinde uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının “Yaş Aralıkları” Değişkenine Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları (N=343)

Alt Boyut	Yaş Aralığı	N	Ortalama Sırası	ChiSquare	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (p)	Anlamlı Fark
Yapılandırıcı Anlayış	18-21	170	181.50	4.180	2	0.124	
	22-25	161	164.80				
	26 ve üstü	12	134.08				
	Toplam	343					
Geleneksel Anlayış	18-21	170	158.02	7.094	2	0.029*	18-21<22-25
	22-25	161	174.46				
	26 ve üstü	12	202.88				
	Toplam	343					

*p<.05

Tablo 7’de görüleceği üzere öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin alt boyutlarında öğretmen adaylarının yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Uygulanan bu testin analiz sonuçları incelendiğinde, grupların “yapılandırıcı anlayış” alt boyutuna ilişkin puanlarında yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaya rastlanılmamıştır ($X^2=4.180$, $SD=2$, $p>.05$). Ancak “geleneksel anlayış” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar görülmüştür ($X^2=7.094$, $SD=2$, $p<.05$). Bu farklılaşmanın hangi yaş aralıkları arasında olduğunu belirlemek amacıyla SPSS’de çoklu karşılaştırmalar (Mann Whitney U testi ve Bonferroni ayarlaması) yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda “18-21” yaş aralığındaki öğretmen adayları (Medyan=50) ile “22-25” yaş aralığındaki (Medyan=52) öğretmen adayları arasında “22-25” yaş aralığındaki öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar görülmüştür (sırasıyla $U^{(“18-21” - “22-25”)} = 11562.50$, $r=.13$). Bu bulguya dayanarak geleneksel anlayışı, yaş aralığı “22-25” olan öğretmen adaylarının “18-21” yaş aralığındaki öğretmen adaylarından daha çok benimsedikleri söylenebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmen adaylarının benimsedikleri “öğretme-öğrenme anlayışları” incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemlerine ait sonuçlar ve bunlarla ilgili tartışmalar aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

1) Araştırmada, öğretmen adayları “öğretme-öğrenme anlayışları” ölçeğinin yapılandırıcı anlayış alt boyutuna “çok katılıyorum” ($\bar{x}=4.30$) ve geleneksel anlayış alt boyutuna ise “kararsızım” düzeyinde ($\bar{x}=2.88$) puan vermişlerdir. Bunun sonucu olarak araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının yapılandırıcı anlayışı geleneksel anlayışla kıyasla daha yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir. Çalışmanın bu sonucu ile bağlantılı olarak literatürde ulaşılan bulgular, bu araştırmada ulaşılan bulguları destekler niteliktedir. Örneğin; Aydın, Tunca & Alkın-Şahin (2015), Bilgin & Aykaç (2016), Oğuz (2011), Sönmez Ektem (2018) ve Şahan & Terzi (2015)’in öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmalarda, öğretmen adaylarının yapılandırıcı anlayışı “çok katılıyorum”, geleneksel anlayışı ise “kararsızım” düzeyinde benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca literatürde, öğretmen

adaylarının yapılandırmacı öğrenme anlayışını “katılıyorum” düzeyinde, geleneksel öğrenme anlayışını “kararsızım” düzeyinde benimsedikleri sonucunun bulunduğu (Aypay, 2011, Bağcı, 2019; Koç & Köybaşı, 2016) ve yapılandırmacı anlayışı “çok katılıyorum”, geleneksel anlayışı “katılmıyorum” düzeyinde benimseyen çalışmalarda yer almaktadır (Can & Çelik, 2018). Bunların yanında Akyıldız, (2016)’ın aday öğretmenlerle ve Ekinci (2016)’nin sınıf öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmalarda katılımcıların yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını “çok katılıyorum” düzeyinde, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışını “katılmıyorum” düzeyinde tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Hem öğretmen hem de öğretmen adayları ile yapılan bu çalışmaların sonuçları incelenirse araştırmaya dahil edilen öğretmen ve öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme anlayışını geleneksel öğrenme anlayışına kıyasla daha çok benimsendikleri söylenebilir.

2) Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin hem yapılandırmacı hem de geleneksel anlayış alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Çalışmanın bu sonucu literatürde öğretmen adayları ile yapılan (Bağcı, 2019; Bilgin & Aykac, 2016; Sönmez Ektem, 2018) ve öğretmenler ile yapılan (Akyıldız, 2016; Ekinci, 2016; Engin & Daşdemir, 2015) çalışmaların sonucu ile paralellik göstermektedir. Çünkü bu çalışmalarda araştırmacılar cinsiyet değişkeninin, yapılandırmacı ve geleneksel anlayışı benimsemede etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak literatürde yapılan bazı çalışmalarda kız öğrencilerin yapılandırmacı anlayış puanları erkek öğrencilerden daha yüksek olarak tespit edilirken (Aypay, 2011; Can & Çelik, 2018; Koç & Köybaşı, 2016), geleneksel anlayış puanlarında ise erkek öğrencilerin puanlarını kız öğrencilerin puanlarından daha yüksek olarak tespit edilmiştir (Aypay, 2011; Can & Çelik, 2018; Koç & Köybaşı, 2016; Oğuz, 2011, Şahan & Terzi, 2015; Yener & Yılmaz, 2017). Ayrıca Aydın, Tunca & Alkın Şahin (2015) Fen Bilgisi öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada ise ölçeğin “yapılandırmacı öğrenme anlayışı” alt boyutunda erkek öğretmen adayları lehine farklılıklar tespit edilmiştir.

3) Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre “öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin” sadece yapılandırmacı anlayış alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda bu farklılaşmanın “Sınıf” ile “Psikolojik Danışman ve Rehberlik” programında öğrenim gören öğretmen adayları arasında “Sınıf” öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında geleneksel anlayış alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmemiştir. Çalışmanın bu sonucu ile bağlantılı olarak, Sınıf ve Fen Bilgisi öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalarda Sınıf öğretmen adaylarının Fen Bilgisi öğretmen adaylarından daha çok yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri sonucu tespit edilmiştir (Can & Çelik, 2018; Yener & Yılmaz, 2017). Ayrıca Oğuz (2011) yapmış olduğu çalışmada, Fen bilgisi öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına nazaran daha çok geleneksel anlayışı benimsedikleri sonucu bulunmuştur. Bunlara ek olarak literatürde öğrenim görülen program türünün hem yapılandırmacı hem de geleneksel anlayışı benimsemede etkili olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar da mevcuttur (Bilgin & Aykac, 2016; Koç & Köybaşı, 2016).

4) Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre “öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin” hem yapılandırmacı hem de geleneksel anlayış alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Ancak literatürde sınıf düzeyi değişkeninin yapılandırmacı (Aydın, Tunca & Alkın Şahin, 2015) ve geleneksel anlayış (Aydın, Tunca & Alkın Şahin, 2015; Aypay, 2011) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar meydana getirdiği çalışmalarda bulunmaktadır.

5) Araştırmada öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına göre “öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin” yapılandırmacı anlayış alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Ancak öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına göre geleneksel anlayış alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmalar tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda bu farklılaşmanın akademik ortalaması “2 ve daha düşük” olan

öğretmen adayları ile akademik ortalamaları “2.51-2.75”, “2.76-3.00”, “3.01-3.25” ve “3.26-3.50” olan öğretmen adayları arasında akademik ortalaması “2 ve daha düşük” olan öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir.

6) Araştırmada öğretmen adaylarının yaş aralıklarına göre “öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin” yapılandırmacı anlayış alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Ancak öğretmen adaylarının yaş aralıklarına göre geleneksel anlayış alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmalar tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda bu farklılaşmanın yaş aralığı “18-21” olan öğretmen adayları ile yaş aralığı “22-25” olan öğretmen adayları arasında yaş aralığı “22-25” olan öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir.

5. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının farklılaşmasında, mezun oldukları lise türleri, ailelere ait birtakım özellikler (çocuk yetiştirme tutumları, meslekleri, eğitim düzeyleri vb.) ve dersleri takip eden öğretim elemanlarının sınıf içi uygulamalarda kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler gibi değişkenler sebep olabilir. Bu nedenle bu değişkenlerin incelendiği çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akinoğlu, O. (2013). Öğretim Kuram ve Modelleri. Tan, Ş.(Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss.137-190), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyıldız, S. (2016). Aday Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Öğretim Programını Benimseme ve Uygulama Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 238-252.
- Anagün, Ş. S., Yalçınoglu, P. & Ersoy, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin İnançlarının Yapılandırmacılık Açısından İncelenmesi, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5 (1), 1-16.
- Aydın, Ö., Tunca, N. & Alkın Şahin, S. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1331-1346.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nin Türkiye Uyarlaması ve Epistemolojik İnançlar İle Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Bağcı, H. (2019). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Pesa International Journal of Social Studies*, 5(1), 1-9.
- 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. doi: 10.15390/eb.2015.4811

- Bıkmaz, F. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Araştırılması: Boylamsal Bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 183-196.
- Bilgin, H. & Aykac, N. (2016). Pre-Service Teachers' Teaching-Learning Conceptions and Their Attitudes towards Teaching Profession. *Educational Process: International Journal*, 5(2), 139-151.
- Can, Ş. & Çelik, C. (2018). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 327-339.
- Chan, K. W. & Elliot, R. G. (2004). Relational analysis of personel epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Chan, K. W. (2004). Preservice Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning: Cultural Implications for Research in Teacher Education, *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1), 1-13.
- Çalışkan, M. (2018). Öğrenme – öğretim model ve yaklaşımlar. M. Güçlü (Ed.), *Öğretim ilke yöntemleri* (ss. 185-235), Ankara: Maya Akademi.
- Çeliköz, M. (2017). Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Görüşlerinin Analizi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerini Yordama Düzeyi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 21-36.
- Duru, S. (2014). Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Üzerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 36, 15-28.
- 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 Sciences Studies*, 33, 425-432.
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erden, M. (2015). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Khalid, A. & Azeem, M. (2012). Constructivist Vs Traditional: Effective Instructional Approach in Teacher Education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), 170-177.

- Koç, C. & Köybaşı, F. (2016). Prospective Teachers' Conceptions of Teaching and Learning and Their Attitudes towards Multicultural Education. *Educational Research And Reviews Academic Journals*, 11(22), 2048-2056
- Küçükahmet, L. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H. B. & Çıkar, İ. (2017). Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2): 272-285.
- Ocak, G., Ocak, İ. & Kutlu Kalender, M. D. (2017). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1851-1864.
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 139-160.
- Özçelik, D. A. (2014). Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Saıcı, S. (2013). *The Interrelation between Pre-service Science Teachers' Conceptions of Teaching and Learning, Learning Approaches and Self-Efficacy Beliefs*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez Ektem, I. (2018). Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiler. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (19), 1583-1594.
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şahan, H. H. & Terzi, A. R. (2015). Analyzing the Relationship between Prospective Teachers' Educational Philosophies and Their Teaching-Learning Approaches. *Educational Research And Reviews Academic Journals*, 10(8).
- Şahin, S. & Yılmaz, H. (2011). A Confirmatory Factor Analysis of the Teaching and Learning Conceptions Questionnaire (TLCQ). *Journal of Instructional Psychology*, 38(4), 1-7.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*. 74-75, 49-52.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Teo, T. & Sing, C. C. (2008). Confirmatory Factor Analysis of the Conception for Teaching and Learning Questionnaire (CTLQ). *The Asia-Pacific Education Researcher*, 17(2), 215-224.
- Turan, M. B. (2018). The Relationship between University Students' Epistemological Beliefs and Teaching/Learning Conceptions. *International Journal of Progressive Education*, 14 (3), 1-11.
- Uslu, O. (2018). Analysis of Variables that Affect Teaching Learning Approaches and Epistemological Beliefs of Pre-Service Teachers by Structural Equation Model. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(1), 237-251. DOI:10.21890/ijres.383167.
- Yalçın İncik, E. (2018). The Relationship Between Teachers' Educational Beliefs and Teaching-Learning Conceptions: A Mixed Method Study. *Journal of Education and Future*, 14, 149-167.

- 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.
- Yıldızlı, H., Saban, A. & Baştuğ, M. (2016). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışları, öğretme motivasyonları ve öğrenci başarısı üzerine yapısal eşitlik modellemesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 209-224. doi:10.14527/9786053183563.014
- Yurdakul, B. (2007). Yapılandırmacılık. Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss.39-65), Ankara: Pegem A Yayıncılık.