



*The Journal of Academic Social Science Studies*

**JASSS**

*International Journal of Social Science*

Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2782>

Number: 33 , p. 425-432, Spring I 2015

## **SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETME VE ÖĞRENME ANLAYIŞLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

*EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TEACHING-LEARNING CONCEPTIONS WITH REGARDS TO DIFFERENT VARIABLES*

*Arş. Gör. Dr. Gizem ENGİN*

*Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD*

*Öğr. Gör. İskender DAŞDEMİR*

*Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD*

### **Özet**

Öğretme ve öğrenme anlayışlarını konu alan pek çok çalışma yapılmıştır. Bu araştırmalarda geleneksel ve yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarının birbirine zıt iki anlayış olduğu kabul görmüştür. Yapılan bu çalışmalara bakıldığında geleneksel yaklaşımın öğretmen merkezli, yapılandırmacı yaklaşımın ise öğrenci merkezli olduğu görülmektedir.

Bu araştırma var olan durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme anlayışları cinsiyet, kıdem ve mezun olunan yükseköğrenim kurumu türüne göre incelenmiştir. Araştırma İzmir ili Bornova ilçesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 325 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen "Teaching and Learning Conceptions Questionnaire" (Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği)'nin Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde istatistik metodlarından t-test ve Anova analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecinde yapılandırmacı anlayışı, geleneksel anlayışa tercih ettikleri ve öğrenme-öğretme anlayışlarının cinsiyet, kıdem ve mezun olunan yükseköğretim kurum türüne göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu araştırma nicel veri toplama araçları ile sürdürülmüştür. Bundan sonraki araştırmalarda nitel veri toplama araçları da kullanılabilir. Öğretmenlik mesleğinin sürekli gelişim gerektiren bir uzmanlık mesleği olduğu düşünülürse, öğretmenlerin yetiştirilmesinde öğrenme-öğretme yaklaşımlarına yapılan vurgunun önemi ortaya çıkar. Öğretmenlik mesleğini sürdüren öğretmenlerin ise çağın gerektirdiği donanıma sahip olmaları için öğrenme-öğretme yaklaşımları ve bu yaklaşımların uygulamasında etkili olabilecek teknoloji kullanımı gibi konularda hizmet içi eğitimler yolu ile sürekli yetiştirilmesi gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretme Yaklaşımları, Öğrenme Yaklaşımları, Yapılandırmacı Anlayış, Geleneksel Anlayış, Öğretim

### Abstract

For many years, studies related to teaching and learning conceptions have been conducted. It is accepted that traditional and constructivist teaching-learning conceptions are contrary to each other. When these studies are examined, it is seen that while traditional approach is teacher-centered, constructivist approach is student-centered. This research is a descriptive study aiming at revealing the present situation, as well. In the research, primary school teachers' teaching-learning conceptions were evaluated with regards to gender, seniority, and higher education institute which teachers graduated. It was conducted with 325 primary school teachers working in İzmir, Bornova District, and in the year of 2013-2014. The data were gathered with a part of "Teaching and Learning Conceptions Questionnaire" developed by Chan and Elliot (2004). The used part of the questionnaire was adapted in Turkish by Aypay (2011). For the data analysis, t-test and ANOVA statistical methods were applied. According to the results of the study, it is stated that primary school teachers' preferred constructivist approach to traditional approach and teaching-learning conceptions did not differentiate in terms of gender, seniority, and higher education institute which teachers graduated, significantly. This research was conducted with quantitative data gathering tools. In the future studies, qualitative data gathering tools can be used, too. Teaching profession is a speciality field required persistent development so the importance of emphasis on teaching and learning conceptions emerges. For teachers' having the equipment necessities of the time, they should be educated with the subject of teaching-learning conceptions and technology for effective using of these conceptions via in-service training.

**Key Words:** Teaching Approaches, Learning Approaches, Constructivist Conception, Traditional Conception, Teaching

### GİRİŞ

Öğrenme, "kişide tekrar ve yaşantı sonucu oluşan, kalıcı her türlü değişim" olarak tanımlanmaktadır (Kaya,2012,s.6). Öğretim, "eğitim sürecinde yapılan davranış kazandırma, yönlendirme, öğretme faaliyetleri"dir (Koçak, 2012, s.7). Öğrenme-öğretme yaklaşımı ise "öğrenme ve öğretimin nasıl yapılacağını açıklayan, öğrenme ve öğretimin yapılandırılmasında temel alınan felsefeyi ifade eden bakış açısı" olarak tanımlanmaktadır (Koçak, 2012, s. 7). Chan ve Elliott'e (2004) göre "öğretme ve öğrenme anlayışları öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme ve öğrenme yolları hakkındaki inançlarına işaret ederken, aynı zamanda öğretme ve öğrenmenin anlamını ve öğretmen ve öğrencilerin rollerini kapsamaktadır" (Akt. Aypay,2011;s.1). Aypay (2011), geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme ve öğretme anlayışlarının birbirine zıt iki temel anlayış olduğunu belirtmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın gelişip şekil kazanmasında pek çok düşünür ve bilim adamının etkisi vardır. Bunlardan belli başlıları olarak John Dewey, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Bruner ve Glasersfeld'i saymak mümkündür (Akınoğlu, 2012). Yapılandırmacılığın temelinde bilginin nesnel değil, kişiye özel ve göreceli olduğu görüşü vardır. Yani öğrenme, kişinin yaşantıları doğrultusunda kendine has bilgiyi yapılandırmasıdır. Farklı kişilerin aynı uyarılara maruz kalması sonucunda farklı öğrenmeler oluşturdukları görülmektedir. Çünkü öğrenenler farklı ön öğrenmelerle gelmekte ve öğrenme sürecinde farklı beklentiler besleyebilmektedir. Öğrenme sürecinin sağlıklı işleyebilmesi için ise öğretim sürecinde kazandırılmaya çalışılan bilginin belirsizlikler içermemesine ve öğrencilerin hatırlamalarını kolaylaştırmak adına kodlama sürecinde öğrencilerin önemli ayrıntılara dikkat etmesini sağlamak önemlidir (Baysen ve Silman, 2012; Akınoğlu,2012).

Richardson'a (2003) göre yapılandırıcı yaklaşımda öğretim sürecinin düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunları; öğrenme sürecinde öğrenci merkezlik ilkesini dikkate almak, bireysel-zihinsel yapıları önemsemek, öğrenme ortamlarında işbirlikli çalışmalara yer vermek, işlenecek konuların temel noktalarının anlaşılması ve paylaşılmasını sağlamak olarak sıralanabilir. Öğretim sürecinde öğrencileri çok sayıda etkinlik ve alıştırmayla meşgul etmeli ve öğrencilere karar verme fırsatları verilmelidir. Ancak bu sayede öğrenenin öğrenmesinin sorumluluğunu taşıması sağlanabilir (Akt. Sidekli,2010).

Loyens, Rikers ve Schmidt da (2009) yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin dört ana özellik olduğunu belirtmiştir. İlk özellik bilginin yapılandırılması, ikinci özellik işbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi, üçüncü özellik bilişsel değişim ve sonuncusu da, öğrenme görevlerinin anlamlı öğrenme doğrultusunda yönlendirilmesi olarak ifade edilmiştir.

Geleneksel yaklaşımda ise öğrenme, daha sonra hatırlamak üzere bilgiyi depolama olarak görülmektedir. Bu yaklaşım öğretmen merkezlidir ve öğretmenin görevi, ilgili içeriği öğrencilere somut, parçalara ayrılmış, basitten karmaşığa aktarmak olarak görülür. Bu yaklaşımda öğrencilerin bireysel farklılıklarından çok dış çevrenin düzenlenmesi üzerinde durulur. Öğrenenlerin belirli öğrenme deneyimlerinden farklı anlayışlar geliştirebileceklerini kabul etse de bu anlayışa göre bu istendik bir durum olmaz. Aslında öğretim, öğrenci davranışlarının dışardan koşullanmasının ve biçimlendirilmesinin üzerine odaklanır. Bilinen geleneksel anlayış temsilcileri arasında Pavlow, Watson, Guthrie, Thorndike, Skinner ve Hull' u saymak mümkündür (Barut,2012). Zeichner ve Tabachnick da (1981, s. 9) öğretmen merkezli ya da geleneksel öğrenme ortamlarında öğretmenin olmanın, bilgiyi net şekilde tanımlamayı, içeriği baş edilebilir küçük parçalara ayırarak öğrenciye aktarmayı gerektirdiğini ifade etmişlerdir.

Günümüzde bireylerden bilgiyi aynen alıp ezberlemeleri ya da kabullenmeleri yerine yorumlamaları, sorgulamaları ve araştırmaları beklenmektedir. Birey bu süreçte aktif olursa bilgiyi yapılandırabilecektir. Süreçte aktif olabilmeleri için bu duruma olanak sağlayacak öğretim yöntemlerini kullanmak uygun olacaktır (Aydın ve Balım, 2005). Görüldüğü gibi öğrenme-öğretme sürecinin hedefi ve dolayısı ile içeriği değişmiş, sürecin kendisi de öğrenci odaklı olacak şekilde farklılaşma göstermiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinin sonunda yetiştirilmek istenen bireylerin taşıması gereken özellikler değişince kuşkusuz hedefler, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecinde de değişiklikler olmuştur. Her bireyin ön öğrenmelerine ve bireysel farklılıklarına yapılan vurgu sebebiyle yapılandırmacı anlayışta değerlendirme ögesinde de geleneksel anlayıştan farklılaşmalar görülmektedir. Geleneksel yaklaşımda ölçme-değerlendirmenin genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok sonuç odaklı yapıldığı, seçmeli ve kısa cevaplı testlerin, yazılı ve sözlü yoklamaların kullanılarak bilişsel alandaki değişikliklere önem verildiği görülmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Yapılandırmacı anlayışta öğrenen bilişsel, duyuşsal ve devinışsel açıdan bir bütün olarak algılanır. Bireyin bu üç alandan birinde yaşadığı olumlu ya da olumsuz değişiklik bir diğer alandaki gelişimini de etkilemektedir. Bu sebeple değerlendirme sadece sonuca yönelik değil tüm alanları kapsayacak şekilde ve öğrenme-öğretme sürecine yayılarak yapılmalıdır. Son yıllarda alternatif değerlendirme yöntemleri adı altında yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testleri, portfolyo (ürün seçki dosyası), proje, performans değerlendirme, akran ve grup değerlendirme, öz değerlendirme, problem çözme, gözlem ve görüşme tekniği, kavram haritaları kullanılarak ölçme ve değerlendirme sürecinin zenginleştirilmeye başlandığı görülmektedir (Bahar, 2001; Yeşilyurt, 2012).

Teknoloji ve bilgi çağında toplumların bireyden beklentileri artmış, bireyin dünya vatandaşı olarak yer bulması ve diğer bireylerle rekabet edebilmesi zorlaşmıştır (Engin ve Sarsar,2015). Bu sebeple, toplumların eğitim sistemleri, çağın gereklerini yerine getirebilecek

şekilde ihtiyaçları sürekli giderebilir olmalı, gelişmeye kapalı bir yapı sergilememelidir. Toplumların okullarını ve öğretimi yapılandırıcı anlayışa göre yeniden inşa etmeleri gerekmektedir. Yapılandırıcı anlayışla hazırlanan öğretim programları ise yapılandırmacı sistemin bir gereği olarak teknolojiye ve yeniliklere entegre olmalıdır (Bagley ve Hunter, 1992).

#### **Amaç**

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri öğrenme-öğretme anlayışlarının belirlenmesi ve benimsedikleri öğrenme-öğretme anlayışlarının cinsiyete, kıdeme ve mezun oldukları yükseköğrenim kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme anlayışları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme anlayışları kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme anlayışları mezun olunan yükseköğrenim kurumuna göre farklılık göstermekte midir?

#### **YÖNTEM**

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme anlayışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği uygulanmış, var olan durum olduğu gibi betimlenme çalışılmıştır. Bu sebeple araştırma "tarama modeli"nde betimsel bir çalışmadır (Karasar, 2000).

#### **Örnekleme**

Bu araştırmada İzmir ili, Bornova ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. Çalışma, gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katkı veren 325 sınıf öğretmeni ile sürdürülmüştür. Öğretmenlerden 225'i kadın, 100'ü erkektir. 254 öğretmen eğitimle ilgili bir yükseköğrenim kurumundan mezun olmuşken, 71 öğretmen eğitimle ilişkisi olmayan yükseköğrenim kurumundan mezun olmuştur. Ayrıca öğretmenlerden 22 kişi 0-5 yıl, 41 kişi 6-10 yıl, 51 kişi 11-15 yıl ve 211 kişi ise 16 yıl ve üstü kıdemlidir.

#### **Veri Toplama Araçları:**

**Öğrenme-öğretme Anlayışları Ölçeği:** Ölçek Chan ve Elliot (2004) tarafından öğrenme-öğretme anlayışlarını belirlemek amacıyla 385 öğretmen adayı ile çalışılarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar hem literatür taraması hem de öğrenci görüşmelerini dikkate alarak 35 maddelik bir taslak form oluşturmuştur. Bu form açıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve formda yer alan 35 maddeden 30'unun .30 ya da daha yüksek bir değerle yapılandırmacı anlayış ve geleneksel anlayış olarak adlandırılan iki faktöre yüklendiği belirlenmiştir. Ölçekte yapılandırmacı anlayış boyutu 12 maddeden, geleneksel anlayış boyutu 18 maddeden oluşmuştur. Otuz maddeden oluşan ölçek Doğrulamalı Faktör Analizine tabi tutulmuş ve analiz sonuçları uyumlu bir modele (GFI = 0.93, AGFI = 0.91, RMR 0.50, RMSEA 0.54) işaret etmiştir. Bu ölçek Aypay (2011) tarafından öncelikle Türkçe'ye çevrilmiş ve dil geçerliği yapılmıştır. Ölçek formunun güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları, 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde ÇOMÜ Eğitim Fakültesi öğrencileri ile ÇOMÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin oluşturduğu 341 öğretmen adayından toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. "Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği"nin geçerlik çalışmaları için Doğrulamalı Faktör Analizi uygulanmış, güvenilirliği için de alpha iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı korelasyonu hesaplanmıştır. DFA'da elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ( $\chi^2=1020,3$  N=341, sd=404,  $p=0.00$ ) manidar olduğu görülmüştür. Uyum indekslerinde ise ortalama hata karekökü (RMSEA) 0.067 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucuna göre

ölçekteki 30 madde iki faktöre yüklenmektedir. Bu faktörler, “Yapılandırmacı Yaklaşım”, “Geleneksel Yaklaşım” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı ve iki-yarı yöntemleriyle ölçülmüştür. Ölçek geneli için hesaplanan güvenirlik .71, alt boyutlar için .88 ve .83 bulunmuştur. İki-yarı arasındaki korelasyon .77 bulunmuştur (Aypay,2011).

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler üzerinde SPSS 20 istatistik paketi kullanılarak t-testi ve ANOVA istatistikleri gerçekleştirilmiştir.

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme anlayışlarının cinsiyete ve mezun olunan yükseköğretim kurumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına t-testi ile kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığına ise ANOVA test istatistiği ile bakılmıştır.

**Tablo 1: Öğrenme-öğretme Anlayışları Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları**

Yapılandırmacı	Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
	Kadın	225	53.45	4.30	323	.573	.567
	Erkek	100	53.15	4.82			
Geleneksel	Kadın	225	49.71	10.02	323	-1.65	.098
	Erkek	100	51.73	10.27			

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışlarının cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. T-testinin sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Öğrenme-öğretme anlayışları ölçeğinin yapılandırmacı anlayış boyutunun puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t (323)= ,567,  $p>.05$ ]. Öğrenme-öğretme anlayışları ölçeğinin geleneksel anlayış boyutunun puanları da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t (323)= ,098,  $p>.05$ ].

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışlarının kıdeme bağlı anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testinin sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2: Öğretmenlerin Demokratik Tutum Puanlarının Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları**

Yapılandırmacı	Varyansın Kaynağı	Kareler	Sd	Kareler	F	p
		Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	115.068	3	38.356	1.943	.122
	Gruplarıçi	6336.089	321	19.739		
	Toplam	6451.157	324			
Geleneksel	Gruplararası	27.782	3	9.261	.90	.966
	Gruplarıçi	33208.661	321	103.454		
	Toplam	33208.443	324			

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışlarının kıdeme bağlı olarak (0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl,16 yıl ve üstü) anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmüştür ( $p>.005$ ).

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışlarının mezun oldukları eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. T-testinin sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin Demokratik Tutum Puanlarının Mezun Oldukları Eğitim Kurumuna Göre

		t- Testi Sonuçları					
Yapılandırıcı	Kurum	n	X	S	Sd	t	p
	Eğitimle ilişkili	254	53.22	5.64	323	-1.03	.304
	Diğer	71	53.84	4.45			
Geleneksel	Eğitimle ilişkili	254	50.28	10.16	323	-.175	.862
	Diğer	71	50.52	10.07			

Tablo 3'e göre öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışlarının mezun oldukları kuruma bağlı olarak (eğitim fakültesi ya da eğitimle ilişkili yükseköğretim kurumları) anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmüştür ( $p > .005$ ).

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretme ve öğrenme yaklaşımları öğrenme sürecinin etkililiğini belirleyen en önemli değişkendir. Benimsenen yaklaşım doğrultusunda kullanılan yöntemler, öğretim materyalleri, sınıf düzeni, sınıf yönetim anlayışı gibi pek çok unsur şekillenir. Bu açıdan bakıldığında yapılandırıcı yaklaşım ve geleneksel yaklaşımı konu alan çalışmaların sayıca çokluğu şaşırtıcı olmaktan çıkmaktadır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı anlayışı geleneksel anlayışa tercih ettikleri görülmektedir. Ancak geleneksel anlayışın tamamen reddedilmediği ortadadır. Benzerolarak Baş ve Beyhan (2013) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının ne geleneksel ne de yapılandırıcı öğrenme-öğretme anlayışını tamamen benimsediği belirlenmiştir. Chan ve Elliot da (2004), Çin'de yürüttükleri çalışmada yapılandırıcı ya da geleneksel anlayıştan herhangi birinin öğretmen adayları tarafından belirgin biçimde benimsenmediğini ifade etmişlerdir (Akt. Baş ve Beyhan, 2013). Saçıcı (2013) ise 208 fen bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen adaylarının yapılandırıcı anlayışı, geleneksel anlayışa oranla daha fazla tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Oğuz (2011), öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen adaylarının yapılandırıcı yaklaşımı yüksek düzeyde, geleneksel anlayışı ise düşük düzeyde benimsediklerini ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda ele alınan cinsiyet, kıdem ve mezun olunan yükseköğretim kurumunun benimsenen öğretmen-öğrenme anlayışları açısından anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Baş (2014) ise 206 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışlarının cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin sahibi Aypay (2011) yaptığı çalışmada öğretmen adayı öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecinde yapılandırıcı anlayışı geleneksel anlayışa tercih ettikleri; öğrenme-öğretme anlayışlarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Oğuz (2011), cinsiyet ve program alanı değişkenlerine göre geleneksel anlayış puanlarının anlamlı farklılaştığını ifade etmiştir.

Öğrenciyi merkeze alan, grup etkileşimine fırsat sağlayan, ifade özgürlüğü yaratılan sınıflarda öğrenmenin daha verimli olacağı bilinmektedir (Ünal ve Çelikkaya, 2009; Saygın, Atılboz ve Sayman, 2006). Öğretmenler yetiştirilirken öğrenme-öğretme anlayışları konusunda bilgilendirilmeli, bu anlayışlara uygun hazırladıkları ders planlarını uygulama şansı yakalamalıdır. Öğretmenlik kuşkusuz sürekli mesleki gelişim gerektiren bir uzmanlık mesleğidir. Tüm öğretmenlerin sürekli olarak kendini yenilemesinin gerekliliği tartışmaya yer

olmayan bir konudur. Öğretmenler mesleki toplantılar, seminerler, kurslar, çalıştaylar v.b. organizasyonlarla gerek öğretme ve öğrenme yaklaşımları konusunda kendilerini yenilemeli gerekse çağın getirdiği teknolojik değişimlerden haberdar olmalıdır. Öğretim materyalleri, sınıf ortamının fiziksel düzenlemeleri, sınıf yönetimi anlayışları v.b. konular üzerine düşünmeli, yönetim, veli, öğrenci ve öğretmen işbirliği ve desteğinin önemini kavramalı, tüm paydaşlarla işbirliğine açık olmalıdır. Ancak bu durumda benimsenen anlayışın uygulamaya etkin yansımaları mümkün olacaktır.

#### KAYNAKÇA

- AKINOĞLU, O. (2012). "Yapılandırmacılık", (Ed. Zeki Kaya), Öğrenme Öğretme Kuramları, Yaklaşımları, Modelleri, Ankara: Pegem A Akademi.
- AYDIN, G. ve BALIM, A. G. (2005). "Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), ss. 145-166.
- AYPAY, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- BAGLEY, C. ve HUNTER, B. (1992). Restructuring, Constructivism, And Technology: Forging A New Relationship. *Educational Technology*, 32(7), 22-27.
- BAHAR, M. (2001). Çoktan seçmeli derslere eleştirel bir yaklaşım ve alternatif metotlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi*, 1(1), 23-38.
- BARUT, Y.(2012).Öğrenme Kuramları. Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (Editör: Behçet Oral).Pegem A Akademi, Ankara.
- BAŞ,G. ve BEYHAN, Ö. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1,14-26.
- BAŞ, G. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenme-öğretme anlayışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 , 18-30.
- BAYSEN, E. ve SİMAN, F.(2012). Yapılandırmacı Yaklaşım. Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (Editör: Behçet Oral).Pegem A Akademi, Ankara.
- CHAN, K. W., & ELLIOT, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- ENGİN, G. ve SARSAR, F. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12,(1), 150-161.
- GELBAL, S. ve KELECİOĞLU, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, s. 135-145.
- KARASAR, N. (2000). Bilimsel araştırma yöntemi. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KAYA, Z. (2012). Gelişim ve Öğrenme (1. Bölüm)S.1-27). (Öğrenme Öğretme Kuramları, Yaklaşımları, Modelleri.) Ed. Zeki Kaya. Pegem A Akademi, Ankara.
- KOÇAK, R. (2012). Temel Kavramlar Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler.(1. Bölüm s.3-28).Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (Editör: Behçet Oral). Ankara: Pegem A Akademi.
- LOYENS, S. M. M., RİKERS, R. M. J. P. ve SCHMİDT, H. G. (2009). Students' conceptions of constructivist learning in different programme years and different learning environments. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 501-514

- OĞUZ, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 139-160.
- SAÇICI, S. (2013). The Interrelation Between Pre-Service Science Teachers' Conceptions Of Teaching And Learning, Learning Approaches And Self-Efficacy Beliefs (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- SAYGIN, Ö. ; ATILBOZ, G. N. ve SALMAN,S. (2006). Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımının Biyoloji Dersi Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi: Canlılığın Temel Birimi-Hücre. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,26 (1),51-64.
- SİDEKLİ, S. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÜNAL, Ç. ve ÇELİKKAYA,T. (2009). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 197-212.
- YEŞİLYURT, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanlar ilgili sınama durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 519- 530.
- ZEİCHNER, K. M., ve TABACHNICK, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11.