

## **PEDAGOJİK FORMASYON ÖĞRENCİLERİ İLE EĞTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME ÖĞRETME ANLAYIŞLARININ BELİRLENEN DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Doç. Dr. Serhat Süral  
Pamukkale Üniversitesi  
[serhatsural@gmail.com](mailto:serhatsural@gmail.com)

İrem Savran  
Pamukkale Üniversitesi  
[iremsavrn@gmail.com](mailto:iremsavrn@gmail.com)

### **Özet**

2004- 2005 Eğitim- Öğretim yılı ile birlikte eğitim anlayışının değişmeye başladığı Türkiye'de esasici eğitim felsefesi düşüncesinden vazgeçilerek yapılandırmacı eğitim anlayışının kabul edilmeye başlanmasıyla, öğrenme öğretme sürecinin her basamağı ve öğesi bu yönde değişimler göstermeye başlamıştır. Öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıkların ve hazır bulunuşluğun daha çok dikkate alındığı, süreç değerlendirmesinin yapılmaya başlandığı görölmektedir. Ancak bu geçiş sürecinin, gelinen noktada tam olarak uygulanabildiği konusunda eksiklikler görölmeye devam etmektedir. Bu eksikliklerin ne yönde şekillendiği ve nasıl giderilmesi gerektiği konusunun ise öğretmen yetiştirme sürecinde giderilmesi, Türk Milli Eğitim sistemine daha sağlıklı katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak eğitim faköltesinde öğrenim gören öğrenciler ile birlikte çalışmaya daha farklı bir boyut katabilmek amacıyla pedagojik formasyon almakta olan fen edebiyat faköltesi öğrencilerine Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan "Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği" uygulanarak farklı değerkenler üzerinde nasıl bir fark yarattığı görölüp, yorumlanarak bu yönde alana katkı sağlamak, araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Yapılandırmacı Anlayış, Geleneksel Anlayış, Pedagojik Formasyon.

### **THE INVESTIGATION OF THE LEARNING TEACHING APPROACHES OF PEDAGOGICAL FORMATION STUDENTS AND THE FACULTY OF EDUCATION BY DETERMINED VARIABLES**

### **Abstract**

2004 - 2005 year began to change in the educational approach with in Turkey by being accepted giving up constructivist educational approach of the esasic the educational philosophy of thought, every step and items of learning and teaching process has begun to show changes in this direction. It is seen that student-centered education, individual differences and readiness are taken into account more and process evaluation is started. However, deficiencies continue to be observed that this transition process can be fully implemented at the point reached. It is believed that the way in which these deficiencies are shaped and how they should be eliminated will help the Turkish National Education system to contribute to healthier education. Based on this idea, it was seen and interpreted how it made a difference on different variables by applying the "Learning and Teaching Approach Scale", which was adapted to Turkish students of science and literature faculty who are taking

pedagogical formation in order to add a different dimension to the study with the students studying in the education faculty. contributing to the field in this direction constitutes the purpose of the research.

**Keywords:** Constructivist Concept, Traditional Concept, Pedagogical Formation.

## GİRİŞ

Toplumun, bireyin, konu alanın ihtiyaçlarından yola çıkıp, belli eğitim süzgeçlerinden geçirilerek sentezlenen hedeflerin, öğretim programlarına kazanımlar halinde yerleştirilmesi program geliştirme sürecinin önemli bir bölümünü oluşturduğu bilinen bir gerçek olmasına rağmen, daha önemli olanın belirlenen bu kazanımların birey üzerinde davranışa nasıl dönüştürüleceğidir. Çünkü birey üzerinde kalıcı izli bir davranış değişikliği oluşturabilmek, öğrenilmiş davranışı ortaya çıkarabilmektedir. Edinilen bilgilerin yaşantılar yoluyla davranışa dönüşmesi ile birlikte, yapılandırmacı anlayış bu davranışların bireyin günlük hayatındaki işlevselliğini merkeze almaktadır. Yapılandırmacı anlayışın da etkilendiği pragmatist görüş, doğru bilginin bireye fayda sağlayan bilgi olduğu şeklinde (Değirmencioğlu, 2000; Kuzu, 2002; Bakır, 2006), bilgiyi tanımlıyor olması bilginin beceriye dönüşmesi gerektiğini bir kez daha vurgulamaktadır.

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999). Yapılandırmacı anlayış ile birlikte bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Farklı bilim insanların da belirttikleri gibi, bilginin sadece hazır olarak aktarıldığı, öğrencinin çok fazla etkin kılınmadığı geleneksel öğrenme ortamlarının çağdaş eğitim anlayışı içerisinde artık kabul edilebilir bir durum olmadığı söylenebilirken; öğrenciye problem çözme becerisini öğretmek, onlara üst düzey düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlayan yapılandırmacı eğitim anlayışı 21. yy eğitim anlayışını çok daha iyi yansıtmaktadır.

Yurdakul'a (2005) göre yapılandırmacılık anlayışta öğrenme, daha çok anlam oluşturma olarak görülmekte anlamın ise gerçekliğin etkisi altında ya da doğrudan öğretimle değil, öğrenen tarafından oluşturduğu iddia edilmektedir. Benzer şekilde Akar ve Yıldırım (2004) yapılandırmacı anlayışı, öğrencinin sınıf içinde ya da dışında aktif katılımını gerektirdiğini, öğrenme sürecinde öğrencinin sorumluluk almasını ve karar verme sürecine katılmasının önemini algıladığını ve bireyin öğrenirken geçmişten gelen deneyim ve bilgilerini, karşılıklı konuşma ve yansıtma yöntemiyle paylaşarak yeni bilgileri oluşturduğunu söylemişlerdir. Siebert (2005) yaşamda ilerlerken sosyal değişimlerle birlikte akla uygunlukla ilgili algılama da değişikliğe uğrar. Bu nedenle yapılandırmacılıkta kesin bir öğrenme yerine, esnek, geliştirilebilir ve eleştirel bir öğrenme anlayışı bulunmaktadır.

Geleneksel anlayışın getirdiği öğretmen merkezli öğretimin yerine öğrenci merkezli öğretimin yer bulduğu yapılandırmacı anlayışın temelinde, daha önemli olan öğretmen öğrenci etkileşimini güçlendirmek yatmaktadır. Bilinmelidir ki; sınıf ortamını organize eden, tasarlayan ve uygulayan öğretmendir. Marlowe ve Page'in (2005) de ifade ettikleri gibi yapılandırmacı sınıflarda öğretmen;

**www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 48 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

kendi gelişimlerini izlemeleri, öğrenme ve nitelikli çalışma için ölçüt hazırlamaları ve kendilerini geliştirici plan hazırlamaları için öğrenenlere yardımcı olmalıdır. Aydın (2007) yapılandırmacı bir öğretmeni geleneksel öğretmenden ayırt ederken çağdaş eğitim anlayışındaki öğretmeni, öğretmeye teşvik eden bir rehber, öğrenmede deneyim ve ön bilgilerin önemini bilen, ezber gerektiren bilgiler aktarmak yerine, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünmeyi merkeze alan öğrenme öğretme ortamlarını yaratan kişi olarak tanımlamaktadır.

Yapılandırmacı öğrenmede öğretmen; bilgiyi oluşturma sürecinde öğrenciye rehberlik edip, öğrenciyi araştırma incelemeye teşvik eder. Öğrenme durumlarında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak uygun bir ortam hazırlar. Öğrencilerin hipotez kurma ve farklı yorumlar yapabilme yeteneklerini destekleyerek bilgiyi yeniden yapılandırmalarına olanak sağlar. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmene ilişkin bakış açıları; başka bir ifade ile yapılandırmacı öğretmene ilişkin duyuşsal özellikleri eğitim uygulamalarını dolaylı olarak etkileyecektir (Küçüktepe ve Gürültü, 2014). Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini dikkate almaması, onların duyuşsal yönde geliştirebilecekleri giriş davranışlarını önemsemeden derse başlaması, öğrencilerin derse karşı motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini ortaya koyarken, yapılandırmacı anlayış tam bu noktada öğrencilere bir bütün olarak bakılması gerektiğini savunmaktadır. Bu düşünceyle birlikte, öğretmen öğretimi gerçekleştirirken öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimini de takip ederek tümel bir değerlendirmeyi planlamaya başlamıştır.

Demirel (2008), yapılandırmacı öğretmeni açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrenenle birlikte öğrenen kişi şeklinde tanımlarken; Fer ve Cırık (2007) ise, öznel anlayış çerçevesinde yer alan yapılandırmacılığı içselleştirme ve öğrenme ortamlarını buna göre düzenleyebilme rollerini öne çıkarmaktadırlar. Buna göre, pozitivist anlayışı benimsemiş bir öğretmenin uygulamada yapılandırmacı roller sergilemesi beklenmemelidir. Bu düşüncelerden yola çıkarak, öğretmenin geleneksel eğitim anlayışında yer alan sadece bilgiyi aktaran, sınıf yöneten ve akademik başarıyı ürün olarak görüp bunu değerlendiren rollerden sıyrılarak, çok değişkenli rollere büründüğü yapılandırmacı eğitim anlayışını özümsemesi, içselleştirmesi çağdaşlığın, yeniliğin, pragmatist düşüncenin gerekliliği olarak görülmelidir.

Sonuç olarak, öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde yer alan eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon programına dahil olan fen edebiyat fakülteleri kapsamında öğrenim gören öğretmen adaylarının gelinen noktada, mesleki anlamda nasıl bir öğrenme öğretme ortamı oluşturacakları yönünde eğitilmeleri ve öğrendiklerini uygulamaya dökebilecekleri ortamların yaratılarak öğrendiklerini beceriye dönüştürmeleri kuşkusuz öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin temel amacıdır. Öğretmen adaylarının aldıkları ya da almakta oldukları mesleki derslerin ışığında geleneksel ya da yapılandırmacı öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik algılarının ölçülerek, onları daha etkili ve verimli şekilde eğitebilmek ve onlara yol gösterici olabilmek bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

2019-2020 Eğitim- Öğretim yılında öğrenim gören Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile Fen Edebiyat Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören, aynı zamandan pedagojik formasyon sertifika programına dahil olan öğrencilerin öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik algılarının belirlenen değişkenlere göre incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

### Problem Cümlesi

Pedagojik formasyon öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme öğretme anlayışları belirlenen değişkenlere göre ne düzeydedir?

### Alt Problemler

1. Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik katılma dereceleri ne düzeydedir?
2. Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik katılma dereceleri ne düzeydedir?
3. Geleneksel eğitim anlayışı, belirlenen değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
  - a) Öğrenim gördükleri fakülte,
  - b) Cinsiyet,
  - c) Sınıf düzeyi,
  - d) Başarılı olarak tamamlanan ders sayısı,
  - e) Bakış Açısı
  - f) Öğretim Tercihi
- g) Yapılandırmacı eğitim anlayışı, belirlenen değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
  - a) Öğrenim gördükleri fakülte,
  - b) Cinsiyet,
  - c) Sınıf düzeyi,
  - d) Bakış açısı,
  - e) Belirtilen ifade,

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma kapsamının evren ve örneklem sayıları, veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve verilerin analizi için kullanılan testler hakkında bilgi verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir çalışma olarak tasarlanmış ve genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modele uygun olarak, ilişkiel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkiel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Gall, J.; Gall, M.D. ve Borg, 1999).

### Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültelerinde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden pedagojik formasyon programına dahil olan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Benzer şekilde 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dahil edilmesinin gerekçesi ise, mesleki eğitim derslerinin belli bir kısmını almış olmaları gerektiği içindir.

Buna göre araştırma kapsamına alınan evren sayısının 2750 olduğu tespit edilirken; oransız eleman örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada örneklem sayısının Balcı'nın (1995) en az 312 olması

gerektiği görülmüştür. Çalışmada 314 öğrenciden veri toplanarak hedeflenen örneklem sayısına ulaşılmıştır.

### Verilerin Toplanma Aracı

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışlarının belirlenmek amaçlandığı bu çalışmada Teaching and Learning Conceptions Questionnaire (Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği) Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilmiştir. Araştırma Hong Kong'da 385 gönüllü öğretmen adayı öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Daha sonra Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan ölçeğin yapılandırmacı anlayış ve geleneksel anlayış olarak adlandırılan bu faktörlerden yapılandırmacı anlayış boyutu 12 maddeden, geleneksel anlayış boyutu 18 maddeden oluşmuştur. Otuz maddeden oluşan ölçek Doğrulayıcı Faktör Analizine tabi tutulmuş ve analiz sonuçları uyumlu bir modele (GFI = 0.93, AGFI = 0.91, RMR 0.50, RMSEA 0.54) işaret etmiştir.

Tablo 1: Öğrenme Öğretme Anlayışları Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

		Türkçe Uyarlama Çalışması (Aypay,2011)	Mevcut Örneklem (N=314)
Yapılandırmacı Anlayış Alt Boyutu	12 Madde	.86	.74
Geleneksel Anlayış Alt Boyutu	18 Madde	.84	.79
Toplam	30 Madde	.84	.77

Kullanılacak ölçeklerde; ön deneme çalışmaları için 0,60, temel çalışmalar için 0,80 ve uygulamalı çalışmalar için 0,90-0,95 güvenilirlik oranlarının gerekli olduğu belirtilmiş; sosyal bilimlerde yapılan araştırmanın türüne göre güvenilirlik katsayıları değişmekle birlikte, bilimsel içerikli çalışmalarda 0,70 ve yetenek, ilgi ve beceri gerektiren çalışmalarda kullanılacak ölçekler için ise 0,85 düzeyinde bir güvenilirlik katsayısı istenmektedir (Şencan, 2005). Yapılan çalışmada ölçeğin tüm maddelerine yer verilerek yapılan Türkçe'ye uyarlama çalışmasının güvenilirlik analizi sonucuna göre Cronbach Alpha değeri .84; mevcut uygulamanın güvenilirlik analizi sonucuna göre Cronbach alpha değeri .77 olarak ölçülmüştür. Bu durumda ölçeğin güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Bunun yanında ölçeğin alt boyutlarına göre güvenilirlik katsayılarına bakıldığında örneklem grubundan genel anlamda yeterli güvenilirlik katsayılarının elde edildiği yorumu yapılabilir.

### Verilerin Analizi

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme öğretme anlayışlarının fakülte, sınıf düzeyi, başarılı olarak tamamlanan ders sayısı, bakış açısı, cinsiyet, alana katkı, öğretim anlayışı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için öncelikle bu değişkenlere Kolmogorov- Smirnov testi uygulanarak parametrik değerler gösterip göstermediği test edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov (K - S) testi ile bir örneklemden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenir. Normal değer gösteriyorsa parametrik, göstermiyorsa non-parametrik testler kullanılır. "p" değerinin 0.05 düzeyinde anlamlı çıkması (p<0.05) non-parametrik; p>0.05 durumunda ise parametrik testlerin kullanılması gerekir (Can, 2014).

Tablo 2: Örneklem Grubunun Belirlenen Değişkenlere Göre Frekans Dağılımı

Değişken	Grup	f	%
<b>Fakülte</b>			
	Pedagojik Formasyon	89	28.3
	Eğitim Fakültesi	225	71.7
<b>Sınıf Düzeyi</b>			
	3.Sınıf	221	70.4
	4.Sınıf	93	29.6
<b>Başarılı Olarak Tamamlanan Ders Sayısı</b>			
	2 Ders	21	6.7
	3 Ders	32	10.2
	4 Ders	78	24.8
	5 Ders	131	41.7
	6 Ders	33	10.5
	7 Ders	19	6.1
<b>Bakış Açısı</b>			
	Tümevarımsal	209	66.6
	Tümdengelimsel	105	33.4
<b>Cinsiyet</b>			
	Kız	246	78.3
	Erkek	68	21.7
<b>Alana Katkı</b> (Sadece Pedagojik Formasyon Grubunu Kapsar. N=89)			
	Evet	79	88.8
	Hayır	10	11.2
<b>Öğretim Tercihi</b>			
	"Materyal tasarlarım."	69	22.0
	" Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlerim."	141	44.9
	" Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarım."	66	21.0
	" Dersi kendim anlatırım."	38	12.1
<b>GENEL TOPLAM</b>		<b>314</b>	<b>100</b>

Örneklem grubuna bakıldığında tüm değişkenlerin frekans dağılımları görülmektedir. Her değişkene ayrı ayrı bakıldığında bir grupta yığılma olduğu görülmektedir. Tablo 2'ye göre eğitim fakültesi ve 3.sınıfta öğrenim gören, meslek bilgisi derslerinden 5 tanesinde başarılı olmuş, tümevarımsal bakış açısını tercih eden, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeyi anlayış edinen ve kız öğrencilerde belli bir yığılmanın olduğu söylenebilir. Bunun yanında pedagojik formasyon grupları için sorulan, bu programın size katkı sağladığını düşünüyor musunuz? sorusuna 89 kişiden 79 öğrencinin evet cevabı verdiği yine elde edilen bulgular arasındadır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında belirlenen alt problemlere yanıt bulmak amacıyla yapılan analizlere ve bu analizlerden elde edilen verilere yer verilmiştir.

**www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 52 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

**Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğrenme Öğretme Anlayışlarına Yönelik Katılma Dereceleri**

Araştırmanın birinci alt probleminde "Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik katılma dereceleri ne düzeydedir?" sorusu sorulmuştur. Buna göre fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören ancak bunun yanında pedagojik formasyon programına dahil olmuş ve dersleri almakta ya da tamamlamış öğrencilerin öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik katılma düzeylerinin ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

Tablo 3: Öğrenme Öğretme Anlayışları Ortalama Puanları

Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss	Katılma Düzeyi
M1 Bir öğretmen için öğrencilerinin hislerini anlamak önemlidir	89	4,58	,540	Tamamen Katılıyorum
M30 Öğrencilere fikirlerini ifade etmeleri için pek çok fırsat verilmelidir.	89	4,49	,676	Tamamen Katılıyorum
M3 Öğrenme demek, öğrencilerin keşfetmek, tartışmak ve düşüncelerini ifade etmek için bol fırsatlara sahip olmaları demektir.	89	4,44	,602	Tamamen Katılıyorum
M11 Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve bu fikirler üzerinde dikkatle durulmalıdır.	89	4,37	,629	Tamamen Katılıyorum
M4 İyi sınıflar öğrencileri düşünmeye ve birbirleriyle etkileşmeye teşvik edecek demokratik ve özgür bir atmosfere sahiptir.	89	4,35	,641	Tamamen Katılıyorum
M6 Etkili öğretim, öğrencileri daha fazla tartışmaları ve etkinliklere katılmaları için cesaretlendirir.	89	4,28	,723	Tamamen Katılıyorum
M15 Her çocuk biriktir ya da özeldir ve kendi özel gereksinimlerine uygun bir eğitim alma hakkına sahiptir	89	4,17	,920	Katılıyorum
M28 Öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara uyacak kadar esnek olmalıdır.	89	4,10	,724	Katılıyorum
M22 İyi öğretmenler, yanıtları kendi başlarına düşünüp bulmaları için öğrencilerini daima cesaretlendirirler	89	4,08	,968	Katılıyorum
M25 İyi öğretmenler daima öğrencilerinin kendilerini önemli hissetmelerini sağlarlar.	89	3,97	1,112	Katılıyorum
M27 Bir şeyi daha sonra hatırlayabildiğimde onu gerçekten öğrenmişimdir.	89	3,96	,999	Katılıyorum
M17 Öğretimin odağı bilgi alışverişi değil, öğrencilerin kendi deneyimleri ile bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olmaktır.	89	3,72	,904	Katılıyorum
M19 Farklı öğrencilere farklı amaçlar ve beklentiler uygulanmalıdır.	89	3,71	,968	Katılıyorum
M10 Öğrenme, aslında tekrar ve uygulamadan oluşur.	89	3,58	,837	Katılıyorum

M12	Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları şeyler üzerinde daima kontrol sahibi olmalıdırlar	89	3,52	,841	Katılıyorum
M29	Bir öğretmenin başlıca rolü, öğrencilere bilgi aktarmaktır.	89	3,52	,967	Katılıyorum
M20	Öğrenme esas olarak, olabildiği kadar çok bilgiyi özümlemeyi içerir.	89	3,51	,906	Katılıyorum
M13	Bir öğretmenin başlıca görevi öğrencilere bilgi vermek, onlara tekrarlar ve uygulamalar yaptırmak ve ne hatırladıklarını test etmektir	89	3,48	1,024	Katılıyorum
M5	Öğrenme, öğretmenin öğrettiklerini hatırlamak demektir.	89	3,18	1,051	Az Katılıyorum
M24	Öğrenciler kontrol altına alınmadıkça, öğrenme gerçekleşemez.	89	3,10	,918	Az Katılıyorum
M9	İyi öğretim, sınıfta en çok öğretmen konuştuğunda oluşur.	89	3,02	1,158	Az Katılıyorum
M14	Ders süresince öğrencilerin ilgisini ders kitapları üzerinde tutmak önemlidir.	89	2,89	,982	Az Katılıyorum
M21	Öğrencilerin kontrol altında tutulmaları için daima azarlanmaları gerekir	89	2,83	1,058	Az Katılıyorum
M16	İyi öğrenciler derste sessiz olurlar ve öğretmenin öğrettiklerini takip ederler.	89	2,75	1,121	Az Katılıyorum
M23	Bir öğretmenin görevi, öğrencilerin yanlış öğrendikleri kavramları kendi kendilerine düzeltmelerini sağlamak değil, öğretmenin hemen düzeltmesidir.	89	2,67	1,223	Az Katılıyorum
M26	Öğretmeyi öğrenmek, basitçe ders anlatanların fikirlerini sorgulamadan uygulamak demektir.	89	2,57	1,214	Katılmıyorum
M7	Öğretme için geleneksel ders verme yöntemi en iyi yöntemdir. Çünkü daha fazla bilgi içermektedir.	89	2,53	1,109	Katılmıyorum
M8	Öğretme, basitçe ders konularını anlatmak, sunmak ve açıklamaktır.	89	2,40	1,095	Katılmıyorum
M2	Öğretim, öğrencileri bilgiyi keşfetmeye cesaretlendirmek değil, öğrencilere doğru ve tam bilgi sağlamaktır.	89	2,00	,941	Katılmıyorum
M18	En iyisi öğretmenlerin sınıfta olabildiği kadar çok otorite uygulamalarıdır	89	1,72	1,138	Hiç Katılmıyorum

#### GENEL ORTALAMA

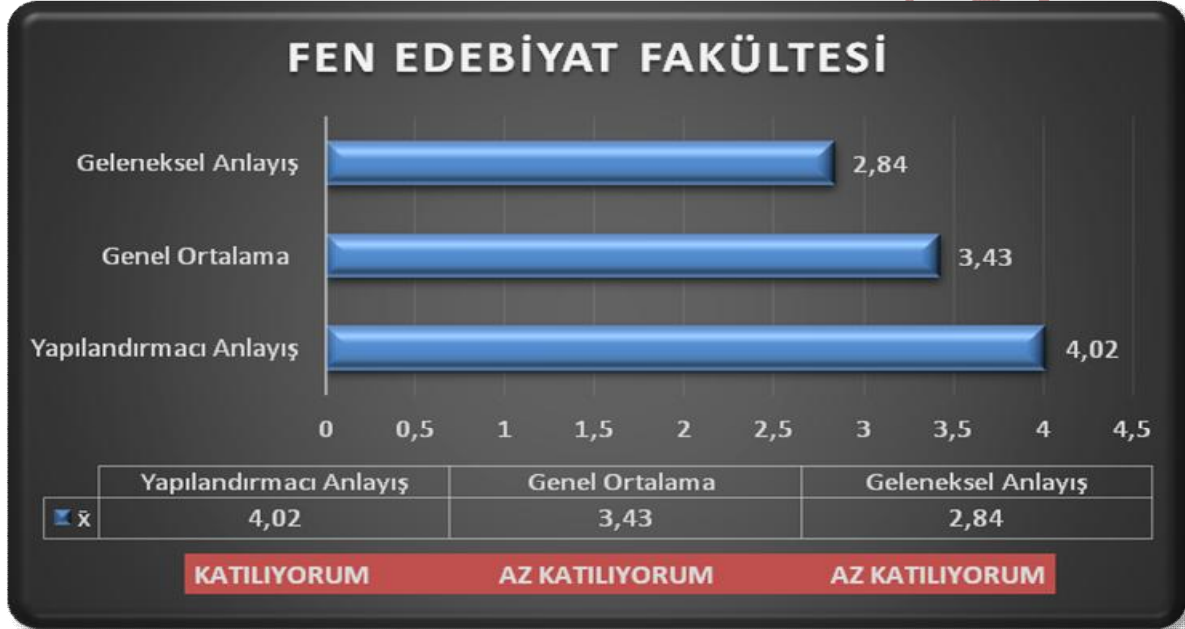
**89 3.44 .932 KATILİYORUM**

Araştırmanın birinci alt probleminde fen edebiyat fakültelerinde öğrenim görürlerken aynı zamanda pedagojik formasyon programına dahil olan öğrencilerin almış oldukları meslek bilgisi dersleri kapsamında öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik uygulanmış olan ölçekten elde edilen verilere göre **www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.** 54



"Tamamen Katılıyorum" düzeyinde yer alan maddelerin tamamının yapılandırmacı eğitim anlayışı alt boyutunda yer alan maddeler olduğu görülmektedir. Tablo 3'e bakıldığında ilk 10 maddeden sonra geleneksel eğitim anlayışı ile ilgili maddelerin sıralamaya dahil olduğunu da ifade etmek gerekir. "Katılmıyorum" düzeyindeki maddelere bakıldığında ise tamamının geleneksel eğitim anlayışını ölçen maddeler olduğu söylenebilir. Pedagojik formasyon öğrencilerinden alınan veriler doğrultusunda öğrenme öğretme anlayışlarının genel ortalamasının 3,44 olarak belirlendiği görülürken; bu ortalama sıralamanın orta seviyenin altında yer almaktadır.

Diğer bir bakış açısıyla öğrencilerin katılma düzeyi yüksek ortalamalara yapılandırmacı eğitim anlayışını ölçen maddelere verdiği; düşük ortalamalara sahip maddelerin ise geleneksel eğitim anlayışını ölçen maddelerin yer aldığı görülmektedir.



Şekil 1: Öğrenme Öğretme Anlayışlarının Ortalamaları ve Katılma Aralıkları

Şekil 1'e göre eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin maddelere genel olarak "Katılıyorum" görüşünü belirtirken; geleneksel anlayışı ilişkin maddelere ise genel olarak "Az Katılıyorum" şeklinde bir görüş belirttikleri görülmektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin genel ortalamaya bakıldığında ise "Katılıyorum" aralığında bir katılma derecesi olduğu söylenebilir.

### **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Öğretme Anlayışlarına Yönelik Katılma Dereceleri**

Araştırmanın ikinci alt probleminde "Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik katılma dereceleri ne düzeydedir?" sorusu sorulmuştur. Buna göre eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik katılma düzeylerinin ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4: Öğrenme Öğretme Anlayışları Ortalama Puanları

Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss	Katılma Düzeyi
M1 Bir öğretmen için öğrencilerinin hislerini anlamak önemlidir.	225	4,51	,552	Tamamen Katılıyorum
M3 Öğrenme demek, öğrencilerin keşfetmek, tartışmak ve düşüncelerini ifade etmek için bol fırsatlara sahip olmaları demektir.	225	4,43	,617	Tamamen Katılıyorum
M30 Öğrencilere fikirlerini ifade etmeleri için pek çok fırsat verilmelidir.	225	4,40	,768	Tamamen Katılıyorum
M15 Her çocuk biriktir ya da özeldir ve kendi özel gereksinimlerine uygun bir eğitim alma hakkına sahiptir.	225	4,39	,646	Tamamen Katılıyorum
M4 İyi sınıflar öğrencileri düşünmeye ve birbirleriyle etkileşmeye teşvik edecek demokratik ve özgür bir atmosfere sahiptir.	225	4,26	,686	Tamamen Katılıyorum
M6 Etkili öğretim, öğrencileri daha fazla tartışmaları ve etkinliklere katılmaları için cesaretlendirir.	225	4,24	,792	Tamamen Katılıyorum
M28 Öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara uyacak kadar esnek olmalıdır.	225	4,19	,671	Katılıyorum
M11 Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve bu fikirler üzerinde dikkatle durulmalıdır.	225	4,09	,936	Katılıyorum
M25 İyi öğretmenler daima öğrencilerinin kendilerini önemli hissetmelerini sağlarlar.	225	4,08	1,012	Katılıyorum
M22 İyi öğretmenler, yanıtları kendi başlarına düşünüp bulmaları için öğrencilerini daima cesaretlendirirler.	225	4,01	1,071	Katılıyorum
M27 Bir şeyi daha sonra hatırlayabildiğimde onu gerçekten öğrenmişimdir.	225	3,85	1,033	Katılıyorum
M19 Farklı öğrencilere farklı amaçlar ve beklentiler uygulanmalıdır.	225	3,69	,891	Katılıyorum
M13 Bir öğretmenin başlıca görevi öğrencilere bilgi vermek, onlara tekrarlar ve uygulamalar yaptırmak ve ne hatırladıklarını test etmektir.	225	3,64	,940	Katılıyorum
M29 Bir öğretmenin başlıca rolü, öğrencilere bilgi aktarmaktır.	225	3,62	,929	Katılıyorum
M20 Öğrenme esas olarak, olabildiği kadar çok bilgiyi özümlemeyi içerir.	225	3,55	,839	Katılıyorum

M10	Öğrenme, aslında tekrar ve uygulamadan oluşur.	225	3,52	,802	Katılıyorum
M12	Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları şeyler üzerinde daima kontrol sahibi olmalıdırlar.	225	3,51	,802	Katılıyorum
M17	Öğretimin odağı bilgi alışverişi değil, öğrencilerin kendi deneyimleri ile bilgiyi yapılandırmalarına yardım etmektir.	225	3,37	1,103	Az Katılıyorum
M5	Öğrenme, öğretmenin öğrettiklerini hatırlamak demektir.	225	3,28	1,055	Az Katılıyorum
M24	Öğrenciler kontrol altına alınmadıkça, öğrenme gerçekleşemez.	225	2,98	,899	Az Katılıyorum
M2	Öğretim, öğrencileri bilgiyi keşfetmeye cesaretlendirmek değil, öğrencilere doğru ve tam bilgi sağlamaktır	225	2,98	1,197	Az Katılıyorum
M14	Ders süresince öğrencilerin ilgisini ders kitapları üzerinde tutmak önemlidir.	225	2,95	,922	Az Katılıyorum
M18	En iyisi öğretmenlerin sınıfta olabildiği kadar çok otorite uygulamalarıdır	225	2,82	1,034	Az Katılıyorum
M26	Öğretmeyi öğrenmek, basitçe ders anlatanların fikirlerini sorgulamadan uygulamak demektir.	225	2,68	1,259	Az katılıyorum
M16	İyi öğrenciler derste sessiz olurlar ve öğretmenin öğrettiklerini takip ederler.	225	2,67	1,068	Az katılıyorum
M23	Bir öğretmenin görevi, öğrencilerin yanlış öğrendikleri kavramları kendi kendilerine düzeltmelerini sağlamak değil, öğretmenin hemen düzeltmesidir	225	2,63	1,237	Az katılıyorum
M7	Öğretme için geleneksel ders verme yöntemi en iyi yöntemdir. Çünkü daha fazla bilgi içermektedir	225	2,45	1,093	Katılmıyorum
M8	Öğretme, basitçe ders konularını anlatmak, sunmak ve açıklamaktır	225	2,34	1,087	Katılmıyorum
M9	İyi öğretim, sınıfta en çok öğretmen konuştuğunda oluşur.	225	2,04	,972	Katılmıyorum
M21	Öğrencilerin kontrol altında tutulmaları için daima azarlanmaları gerekir	225	1,83	1,177	Katılmıyorum
<b>GENEL ORTALAMA</b>		<b>225</b>	<b>3.33</b>	<b>.936</b>	<b>AZ KATILYORUM</b>

Araştırmanın ikinci alt probleminde ise eğitim fakültesinin farklı programlarında öğrenim gören öğrencilerin almış oldukları meslek bilgisi dersleri kapsamında öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik uygulanmış olan ölçekten elde edilen verilere göre "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde 6 adet madde yer alırken; "Katılıyorum" düzeyinde yer alan 4 madde ile birlikte toplam 10 maddenin yapılandırmacı eğitim anlayışı alt boyutunda yer alan maddeler olduğu görülmektedir. Tablo 3'e bakıldığında ilk 10 maddeden sonra geleneksel eğitim anlayışı ile ilgili maddelerin daha çok sıralamaya dahil olduğunu da ifade etmek gerekir. "Katılmıyorum" düzeyindeki maddelere bakıldığında ise tamamının geleneksel

eğitim anlayışını ölçen maddeler olduğu söylenebilir. Eğitim fakültesi öğrencilerinden alınan veriler doğrultusunda öğrenme öğretme anlayışlarının genel ortalamasının 3,33 olarak belirlendiği görülürken; bu ortalama sıralamanın orta seviyenin altında yer almaktadır.

Diğer bir bakış açısıyla pedagojik formasyon grubunda da olduğu gibi öğrencilerin katılma düzeyi yüksek ortalamalara yapılandırmacı eğitim anlayışını ölçen maddelere verdiği; düşük ortalamalara sahip maddelerin ise geleneksel eğitim anlayışını ölçen maddelerin yer aldığı görülmektedir.



Şekil 2: Öğrenme Öğretme Anlayışlarının Ortalamaları ve Katılma Aralıkları

Şekil 2'ye bakıldığında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin maddelere genel olarak "Tamamen Katılıyorum" görüşünü belirtirken; geleneksel anlayışa ilişkin maddelere ise genel olarak "Katılmıyorum" şeklinde bir görüş belirttikleri görülmektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin genel ortalamaya bakıldığında ise "Az Katılıyorum" aralığında bir katılma derecesi olduğu söylenebilir.

#### **Geleneksel Eğitim Anlayışının Belirlenen Değişkenlere Göre Anlamlılık Düzeyleri**

Araştırmanın üçüncü alt probleminde belirlenen değişkenlerin öğrencilerin geleneksel eğitim anlayışı üzerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmek istemiştir. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için belirlenen değişkenler ise fakülte, sınıf düzeyi, başarılı olarak tamamlanan ders sayısı, bakış açısı, cinsiyet, alana katkı, öğretim tercihi şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 5: Belirlenen Değişkenlere Uygulanan K-S Testi

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
<b>Fakülte</b>	.452	314	.000
<b>Sınıf Düzeyi</b>	.445	314	.000
<b>Başarılı Ders Sayısı</b>	.222	314	.000
<b>Bakış Açısı</b>	.426	314	.000
<b>Cinsiyet</b>	.484	314	.000
<b>Alana Katkı</b>	.325	89	.000
<b>Öğretim Anlayışı</b>	.268	314	.000

Kolmogorov-Smirnov (K - S) testi ile bir örneklemden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenir. Normal değer gösteriyorsa parametrik, göstermiyorsa nonparametrik testler kullanılır. "p" değerinin 0.05 düzeyinde anlamlı çıkması ( $p < 0.05$ ) nonparametrik;  $p > 0.05$  durumunda ise parametrik testlerin kullanılması gerekir (Can, 2014, s.89). Böylece Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve tüm değişkenlerde .05 düzeyinde anlamlı bir fark gösterdiği için nonparametrik testler kullanılmıştır. Alana katkı değişkeninin serbestlik derecesinin diğerlerinden farklı çıkmasının sebebi, bu değişkenin sadece pedagojik formasyon grubuna ait verilerden oluşmasıdır. Öncelikle değişkenler arasında 2 gruba sahip olan fakülte, sınıf düzeyi, bakış açısı ve cinsiyet değişkenlere Mann Whitney U testi uygulanarak sonuçlara bakılmıştır.

Tablo 6: Geleneksel Eğitim Anlayışı Düzeylerinin 2 Gruplu Değişkenler Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Alt Boyut	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Fakülte	Eğitim Fakültesi	225	151.6	35460.0	9990.0	-.031	.025*
	Fen Edebiyat Fakültesi	89	157.2	13995.0			
Sınıf Düzeyi	3.Sınıf	221	164.6	36395.0	8689.0	-2.166	.030*
	4.Sınıf	93	140.4	13060.0			
Bakış Açısı	Tümevarım	209	150.8	315356.5	9591.5	-1.823	.068
	Tümdengelim	105	170.6	17918.0			
Cinsiyet	Kız	246	145.8	39545.5	7563.5	-1.210	.226
	Erkek	68	140.7	10005.5			

\*  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı

Yapılan Mann Whitney U testlerine göre elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir. Buna göre fakülte ve sınıf düzeyi değişkenlerinde anlamlı farklar görülürken; bakış açısı ve cinsiyet değişkenlerinde .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

Öncelikle fakülte değişkenine bakıldığında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamaları 151.6 (U:9990.0; Z:-031) çıkarken, fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamaları 157.2 (U:9990.0; Z:-031) çıkmıştır. Buna göre fen edebiyat fakültesinde öğrenim

gören öğrencilerin geleneksel eğitim anlayışına yönelik algılarının eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyinde incelendiğinde ise 3.sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarının 164.6 (U:8689.0; Z:-2.166), 4.sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarının ise 140.4 (U:8689.0; Z:-2.166) şeklinde ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre 3.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. Buna göre sınıf değişkeninin öğrencilerin geleneksel öğretim anlayışı üzerinde fark yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Bakış açısı ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin geleneksel eğitim anlayışları üzerinde anlamlı farklar oluşturmadığı da yine Tablo 6'da elde edilen verilerden ortaya çıkan bulgulara göre görülmektedir.

Tablo 7: Geleneksel Eğitim Anlayışı Düzeylerinin 2 Gruplu Değişkenler Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	$\chi^2$	df	p
Başarılı Olarak Tamamlanan Ders Sayısı	2 ders	21	272.93	4.256	3	.007*
	3 ders	32	211.49			
	4 ders	78	259.73			
	5 ders	131	264.01			
	6 ders	33	259.49			
	7 ders	19	229.48			
	Öğretim Tercihi	"Materyal tasarlarım."	69			
"Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlerim."		141	227.23			
"Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarım."		66	277.39			
" Dersi kendim anlatırım."		38	240.62			

\* $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı

Yapılan Kruskal Wallis testiye göre elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda hem "başarılı olarak tamamlanan ders sayısı" ( $X^2 = 4.256$ ; df: 3;  $p = .007$ ) hem de "öğretim tercihi" ( $X^2 = 4.117$ ; df: 3;  $p = .034$ ) değişkenlerinde .02 düzeyinde anlamlı farklar görülmektedir. Bunun üzerine hangi değişken grupları arasında anlamlı farkların olduğunu görebilmek adına Dunnett - C analizi yapılarak gruplar arasında çoklu karşılaştırma yoluna gidilmiştir.

Varyansların eşit olmaması durumunda bir başka değişle non parametrik dağılım gösteren değişkenlerde uygulanan çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinden biri olan Dunnett - C, ağırlıklı ortalama kullanan ve Q dağılımı üzerine kurgulanmış bir testtir (Günlü, 2016).

Tablo 8. "Başarılı Olarak Tamamlanan Ders Sayısı" Değişkeni için Yapılan Dunnett - C Testi

	2 ders	3 ders	4 ders	5 ders	6 ders	7 ders
2 Ders						x
3 Ders						

4 Ders						
5 Ders						
6 Ders						
7 Ders	x					

Yapılan Dunnett-C analizi sonuçlarına göre değişken içerisinde yer alan gruplar arasında anlamlı farkların 2 ders ile 7 ders arasında ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre farkın ortaya çıktığı grupların sıra ortalamalarına ise Tablo 9'da yer verilmiştir.

**Tablo 9. " Başarılı Olarak Tamamlanan Ders Sayısı " Değişkeni İçinde Yer Alan Gruplara Uygulanan Mann Whitney U Testi**

Başarılı Olarak Tamamlanan Ders Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
2 Ders	21	214.55	11585.0	4.668	-1.121	.007*
7 Ders	19	233.64	12242.0			

\* $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı

Tablo 9'daki verilere göre 7 derste başarılı olanların sıra ortalamalarının 233.64 (U:4.668; -1.121), 2 derste başarılı olanlara göre 214.55 (U:4.668; -1.121) daha yüksek olduğu görülürken; 7 derste başarılı olan öğrencilerin lehine anlamlı bir sonucun ortaya çıktığı söylenebilir.

**Tablo 10. "Öğretim Tercihi" Değişkeni için Yapılan Dunnett - C Testi**

	"Materyal tasarlarım."	"Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlerim."	"Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarım."	"Dersi kendim anlatırım."
"Materyal tasarlarım."				
"Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlerim."				
"Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarım."				*
"Dersi kendim anlatırım."			*	

Yine yapılan Dunnett-C analizi sonuçlarına göre değişken içerisinde yer alan gruplar arasında anlamlı farkların "*Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarım.*" ile "*Dersi kendim anlatırım.*" arasında ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre farkın ortaya çıktığı grupların sıra ortalamalarına ise Tablo 11'de yer verilmiştir.

**Tablo 11: "Öğretim Tercihi " Değişkeni İçinde Yer Alan Gruplara Uygulanan Mann Whitney U Testi**

Öğretim Tercihi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarım.	66	311.21	13698.5	5.114	-1.778	.021*
Dersi kendim anlatırım.	38	322.55	15687.0			

\* $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı

Tablo 11'deki verilere göre "*Dersi kendim anlatırım.*" yönünde öğretim tercihinin belirtenlerin sıra ortalamalarının 322.55 (U:5.114; -1.778), "*Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarım.*" yönünde öğretim tercihinin bildirenlere göre 311.21 (U:5.114; -1.778) daha yüksek olduğu görülürken; "*Dersi kendim anlatırım.*" yönünde öğretim tercihinde bulunan öğrencilerin lehine anlamlı bir sonucun ortaya çıktığı söylenebilir.

### Yapılandırmacı Eğitim Anlayışının Belirlenen Değişkenlere Göre Anlamlılık Düzeyleri

Araştırmanın dördüncü alt probleminde belirlenen değişkenlerin öğrencilerin yapılandırmacı eğitim anlayışı üzerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmek istemiştir. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için belirlenen değişkenler ise fakülte, sınıf düzeyi, başarılı olarak tamamlanan ders sayısı, bakış açısı, cinsiyet, alana katkı, öğretim tercihi şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 5'te araştırma kapsamında belirlenen bağımsız değişkenlerin örneklem grubuna göre normal dağılım göstermediği belirtildiği için üçüncü alt problemde yapılan işlemlere benzer şekilde veriler analiz edilmiştir. Öncelikle değişkenler arasında 2 gruba sahip olan fakülte, sınıf düzeyi, bakış açısı ve cinsiyet değişkenlere Mann Whitney U testi uygulanarak sonuçlara bakılmıştır.

Tablo 12: Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Düzeylerinin 2 Gruplu Değişkenler Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Alt Boyut	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Fakülte	Eğitim Fakültesi	225	163.5	25660.0	7490.0	-1.071	.011*
	Fen Edebiyat Fakültesi	89	151.2	17495.0			
Sınıf Düzeyi	3.Sınıf	221	154.2	26895.0	8289.0	-2.556	.112
	4.Sınıf	93	148.9	16660.0			
Bakış Açısı	Tümevarım	209	144.7	28356.5	6591.5	-1.413	.102
	Tümdengelim	105	153.5	11918.0			
Cinsiyet	Kız	246	177.6	31545.5	7163.5	-1.330	.155
	Erkek	68	151.2	13005.5			

\*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Yapılan Mann Whitney U testlerine göre elde edilen bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir. Buna göre sadece fakülte değişkeninde anlamlı fark görülürken; sınıf düzeyi, bakış açısı ve cinsiyet değişkenlerinde .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

Geleneksel anlayışta da olduğu gibi fakülte değişkenine bakıldığında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamaları 163.5 (U:7490.0; Z:-1.071) çıkarken, fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamaları 151.2 (U:7490.0; Z:-1.071) çıkmıştır. Buna göre eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yapılandırmacı eğitim anlayışına yönelik algılarının fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyi, bakış açısı ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin yapılandırmacı eğitim anlayışları üzerinde anlamlı farklar oluşturmadığı da yine Tablo 12'de elde edilen verilerden ortaya çıkan bulgulara göre görülmektedir. Bu değişkenlerin öğrencilerin yapılandırmacı eğitim anlayışları üzerinde fark yaratan değişkenler olmadığı söylenebilir.



Tablo 13: Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Düzeylerinin 2 Gruplu Değişkenler Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	$\chi^2$	df	p
Başarılı Olarak Tamamlanan Ders Sayısı	2 ders	21	222.93	3.885	3	.117
	3 ders	32	191.49			
	4 ders	78	237.73			
	5 ders	131	241.01			
	6 ders	33	233.41			
	7 ders	19	199.45			
	Öğretim Tercihi	"Materyal tasarlarım."	69			
"Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlerim."		141	201.65			
"Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarım."		66	226.47			
"Dersi kendim anlatırım."		38	202.88			

Yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre başarılı olarak tamamlanan ders sayısı ve öğretim tercihi değişkenlerinin öğrencilerin yapılandırmacı eğitim anlayışları üzerinde anlamlı farklar oluşturmadığı görülürken; bu bağımsız değişkenlerin öğrencilerin yapılandırmacı eğitim anlayışları üzerinde fark yaratan değişkenler olmadığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

## TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışlarının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, onların yapılandırmacı öğretime ya da geleneksel öğretime daha yatkın olduğu görülmüştür. Aynı zamanda çalışmaya derinlik katabilmek adına belirlenen bağımsız değişkenlerin öğrencilerin öğrenme öğretme anlayışları üzerinde ne gibi farklar oluşturabileceği görülmek istenmiştir. Bu amaçla birlikte öncelikle pedagojik formasyon alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğrenme öğretme anlayış düzeylerine bakılmıştır.

Pedagojik formasyon eğitimini alan ve almaya devam eden öğrencilerin yapılandırmacı eğitim anlayışını ölçen maddelere genel olarak "katılıyorum" seviyesinde bir katılma derecesi gösterirken; geleneksel eğitim anlayışını ölçen maddelerin ortalamasında ise "az katılıyorum" seviyesinde bir katılım derecesi göstermişlerdir. Bu bulgulara göre kendi fakültelerinde derslerinin içeriği ve öğretim tarzları olarak geleneksel öğretim anlayışı ile eğitim görmekte olan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin almış oldukları pedagoji eğitiminden sonra "katılıyorum" düzeyinde bir düzey belirtmiş olmaları bu programın olumlu yönde bu öğrencilere etki ettiği söylenebilir. Ancak hala geleneksel eğitim anlayışı için "katılıyorum" düzeyinde bir katılım da gösteriyor olmaları dikkat çekici bir bulgudur. Burada önemli olan diğer bir nokta iki farklı felsefeye göre eğitim alan bu öğrencilerin yapılandırmacı öğretmen kavramını tanımlayabiliyor olup olmadığıdır. Demirel'in (2008), yapılandırmacı öğretmeni "açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrenenle birlikte öğrenen kişi" şeklinde yapmış olduğu tanımla Chan ve Elliot'un (2004) geliştirmiş olduğu ölçekte yapılandırmacı öğretme anlayışını ölçen maddelerin içeriklerinin birbirleriyle tutarlı olduğu görülmektedir. Demirtaş (2016) tarafından üniversite öğrencilerinin yapılandırmacı düşünme

**www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 63 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

düzeylerini artırmayı hedefleyen deneysel bir çalışma kapsamında geliştirilen psiko-eğitim programının etkili olduğu sonucuna ulaşması, pedagoji eğitiminin katkısını destekler niteliktedir.

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme öğretme anlayışlarının düzeylerinin incelendiği araştırmanın ikinci alt probleminde yapılandırmacı eğitim anlayışını ölçen maddelerin genel ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde, geleneksel eğitim anlayışının "Katılmıyorum" düzeyinde, genel ortalamasının ise "Az katılıyorum" düzeyinde çıktığı görülmüştür. Eğitim fakültesi öğrencilerinin ortalama puanlarının yapılandırmacı eğitim anlayışında, pedagojik formasyon grubunda yer alan öğrencilerden daha yüksek bir ortalama puan ile "katılıyorum" düzeyinde veri sağladığı söylenebilir. Bu durumun eğitim fakültesi öğrencilerinin bu dersleri daha iyi özümlediği, yapılandırmacı öğretimi ve öğretmen kavramını daha iyi anladığı şeklinde yorumlanabilir. Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz'in (2008) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayabilecekleri yeterli eğitim düzeyine ve sınıf yönetimine sahip olduklarını görüşünde olduğu sonucuna ulaşması elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin sadece meslek bilgisi derslerinde değil; alan derslerinde de yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun eğitim ortamlarının nasıl oluşturulduğuna dair ders sayısının fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla olması da yapılandırmacılığı daha iyi özümstedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bilindiği üzere yapılandırmacılık, bireylerin dünyaya ilişkin algılamalarını ve bilgilerini aktif olarak yapılandırdığını ve bu yapılandırılma sürecinin hayat boyunca devam ettiğini savunmaktadır (Rezaei ve Katz, 2002; Edmonds, 1999; Matson ve Parsons, 2006).

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt probleminde belirlenen bağımsız değişkenlerin hem geleneksel öğrenme öğretme anlayışları hem de yapılandırmacı öğrenme öğretme anlayışları üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı görülmeye çalışılmıştır. Özellikle geleneksel öğrenme öğretme anlayış düzeylerinin anlamlı fark yaratan bağımsız değişken sayısının yapılandırmacı öğrenme öğretme anlayış düzeylerinden daha fazla olduğu dikkat çekici bir sonuçtur. Geleneksel öğrenme öğretme anlayışının fakülte, sınıf, başarılı olarak tamamlanan ders sayısı ve öğretim tercihi değişkenleri üzerinde anlamlı fark yaratan bağımsız değişkenler olduğu görülmektedir. Fen edebiyat fakültesinin lehine bir sonucun çıkması, araştırmanın birinci ve ikinci alt probleminde elde edilen bulgularla birbirini desteklemesi dikkat çekici bir sonuç olduğu söylenebilir. Benzer şekilde meslek bilgisi derslerini daha fazla alıp başarılı olan öğrencilerin bu derslerden daha az sayıda başarı gösterenlere göre yapılandırmacı öğrenme öğretme anlayışında lehine bir sonucun çıkması da sürecin önemini ortaya çıkarmıştır. Bu durum yapılandırmacılığı anlayabilmek adına yapılan etkinlik sayısına da bağlı olabilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulama konusunda kendilerinin yeterli düzeyde görmemeleri yapılan birçok araştırma ile (Gözütok, Akgün & Karacaoğlu, 2005, Gömleksiz, 2005; Özdemir, 2005; Korkmaz, 2006) paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak yapılandırmacılık tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de kabul görmüş bir eğitim anlayışıdır. Bilginin bireylerde bilgi olarak kalmamasını, bunun beceriye dönüşmesini, öğrenmeyi öğrenerek problem çözme becerisi güçlü bireylerin yetiştirilmesini amaçlayan bu anlayışın eğitim sisteminde yer alan öğretmen, öğrenci, yönetici ve veliler de özümsemesi ve içselleştirilmesi gerekmektedir. Meslek bilgisi derslerinin, pedagoji eğitiminin süreçte hem öğrenci hem de öğretmen adayı pozisyonunda olan kişilerde olumlu etkiler yaratabildiği yapılan bu araştırma ile da görülmektedir. Yapılan bu çalışmanın dışında farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerle ya da sistemde yer alan öğretmenlerle de yapılarak alan yazına çok boyutlu bir bakış açısı kazandırılabilir. Metodolojik açıdan

da durum tespitleri ya da içerik analizleri ile nitel ve devamında karma yöntemli çalışmalarla daha güçlü bulgular elde edilebilir.

**Not:** Bu çalışmanın bir kısmı 18 Nisan 2020 Tarihinde "11'inci Uluslar arası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

#### KAYNAKÇA

Akar, H; Yıldırım, A (2004). *Oluşturmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersinde kullanılması: bir eylem araştırması*. İyi Örnekler Konferansı. İstanbul.

Akpınar, E.; Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim Online*, 4(2), 55-64.

Aydın, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, Ankara: Nobel Yayın.

Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.

Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 49-68.

Balcı A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık. Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

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.

Değermencioğlu, Ç. (2000). *Eğitimin Felsefi Temelleri: Eğitim Felsefe İlişkisi: Eğitim Felsefesi*. L. Küçükahmet (Ed.), Öğretmenlik Mesleğine Giriş (3. Baskı) İçinde (S. 81-96). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demirel, Ö. (2008). Yapılandırmacı Eğitim. *Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, 03-04 Nisan 2008. İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.

Demirtaş, A. S. (2016). *Bilişsel-Yaşantısal teori temelli psiko-eğitim programının yapılandırmacı düşünme üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Edmonds, B. (1999). Capturing Social Embeddedness: A Constructivist Approach. *Adaptive Behavior*. 7(3/4), 323-348.

**www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 65 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

Evrekli, E.; Didem, İnel.; Balım, A.G.; Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 673-687.

Fer, S.; Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme-Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.  
Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (1999). *Applying educational research: A practical guide*. Longman Publishing Group.

Gömlüksüz, M.N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuramdan ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(2), 339-384.

Gözütok, D.; Akgün, Ö.E.; Karacaoğlu, Ö.C. (2005). *İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi*. Eğitimde Yansımalar VIII Yeni İlköğretim Programının Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: Sim Matbası.

Günlü, Z. (2016). *K1L keçisi oğlaklarının büyüme hızına ana yaşı ve işletme etkisini araştırmada bazı çoklu karşılaştırma testlerinin karşılaştırılması*, (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karadağ, E.; Deniz, S.; Korkmaz, T.; Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.

Kazu, H. (2002). *Eğitim ve felsefe*. M. Taşpınar (Ed.), Öğretmenlik Mesleği İçinde (S.64- 82). Elazığ: Elazığ Üniversitesi Yayınevi.

Korkmaz, İ. (2006). *Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiriler Kitabı. Ankara: Kök Yayıncılık. (2), 249-260.

Marlowe, B. A.; Page, M. L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Corwin Press.

Matson, J. O. ve Parsons, S. (2006). Misconceptions about the nature of science, inquiry-based instruction, and constructivism: creating confusion in the science classroom. *Electronic Journal of Literacy Through Science*. 5(6), 1-10.

Özdemir, M.S. (2005). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yeni ilköğretim programına (I-V. sınıflar) ilişkin görüşleri*. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı. Denizli: Ani Yayıncılık. 573-581.

Perkins, D. (1999). The Many Faces Of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.

Rezaei, A. R. ve Katz, L. (2002). Using computer assisted instruction to compare the inventive model and the radical constructivist approach to teaching physics. *Journal of Science Education and Technology*. 11(4), 367-380.



Wheatley, G.H. (1991), Constructivist perspectives on sciences and mathematics learning. *Science Education*, 75(1),9-21.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri* [Qualitative Research Techniques İn Social Sciences]. Ankara, Turkey: Seçkin Yayınevi.

Yurdakul, B. (2005). "Yapılandırmacılık", Demirel, Özcan (Editör), Eğitimde Yeni Yönelimler. *Pegem A Yayıncılık*, Ankara: (39- 61).

WWW.WJETS.ORG