



## Pre-service elementary education teachers' beliefs about teaching and learning in Turkey

## Türkiye'de sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme ile ilgili inançları<sup>1</sup>

Sibel Duru<sup>3</sup>

### Abstract

This study examines the Turkish elementary pre-service teachers' beliefs about learning and teaching, their preferences concerning instructional practices, and the differences between elementary pre-service teachers in terms of beliefs about teaching, learning and instructional practices at different stages of teacher education programs. Two hundreds eighty nine pre-service teachers participated in the survey and 16 pre-service teachers participated in in-depth interviews.

The study employs both quantitative and qualitative research methodologies. The quantitative research methods employed two surveys and computed a series of descriptive, correlation, t-test, ANOVA and regression analyses to answer the research questions. The contrast comparative analysis method is conducted for qualitative data analysis to explore pre-service teachers' beliefs about teaching and learning.

Results reveal that Turkish elementary education pre-service teachers have both traditional and constructivist beliefs about teaching and learning, but the majority of the participants has more constructivist tendencies in some points. The results of the current study also indicate that there are significant differences between the pre-service teachers due to gender, age, field experience, methods courses, and length of time in the program.

### Özet

Bu çalışmada Türkiye'deki sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretim ile ilgili inançları, öğretim uygulamalarındaki tercihleri farklı değişkenler dikkate alınarak incelenmiştir. Araştırmaya 290 öğretmen adayı katılmıştır ve bu adaylardan 16'sı ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada hem nitel hem nicel araştırma dizaynı kullanılmıştır. Nicel araştırma dizaynı için demografik sorularla birlikte iki ölçek kullanılmış ve araştırma sorularına cevap verebilmek için betimsel, t-testi, korelasyon ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretimle ilgili inançlarını açığa çıkarmak için nitel araştırma dizaynında yapılan derinlemesine görüşmeler nitel veri analizine tabii tutulmuştur.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenliği öğretmen adayları hem geleneksel (öğretmen merkezli) hem yapılandırmacı (öğrenci veya öğrenen merkezli) inançlara sahiptir. Ancak bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu özellikle öğretmen öğrenci ilişkisi gibi bazı boyutlarda daha yapılandırmacı eğilimlere sahiptir. Ayrıca, bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretimle ilgili inançları ve tercih ettikleri öğretim uygulamaları cinsiyet, alan deneyimi (okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması gibi) ve sınıf düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

<sup>1</sup> This paper is a part of PhD dissertation named "Pre-service elementary education teachers' beliefs about teaching and learning in Turkey"

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, [sduru@pau.edu](mailto:sduru@pau.edu).

**Keywords:** Teacher beliefs; pre-service teachers; constructivism; traditional education; teaching and learning.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen inançları; öğretmen adayları; yapılandırmacılık; geleneksel eğitim; öğrenme ve öğretme.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

## GİRİŞ

Eğitim, hızla değişen bilgi ve teknoloji çağına ayak uydurmak için birçok ülkede oldukça önemli bir yere sahiptir. Günümüz bilgi çağında çağın gereklerine ayak uydurmak için, geleneksel eğitim anlayışlarının yerini daha öğrenci merkezli eğitim anlayışlarının aldığı da bir gerçektir. Bu bağlamda eğitim fakülteleri, yeni eğitim anlayışlarının yayılmasında ve öğretmen adaylarının günün ihtiyaçlarına dayalı olarak kendi eğitim anlayışlarını fark etmeleri, değerlendirmeleri, yeniden yapılandırmaları ve gerekliyse değiştirmelerine yardım sürecinde merkezi bir role sahiptir. Ancak bazı araştırmalar öğretmen adaylarının var olan öğretim ve öğrenme ile ilgili inançlarının ve sınıf uygulamaları tercihlerinin öğretmen eğitim programlarındaki öğrenme süreçlerini ve mesleki gelişmelerini etkilemediğini göstermektedir (Alexander ve Dochy, 1995; Bird, Anderson, Sullivan, ve Swindler, 1993; Britzman, 1986; Calderhead ve Robson, 1991; Greene ve Zimmerman, 2000; Hollingsworth, 1989; Holt-Reynolds, 2000; Joram ve Gabriele, 1997; Lauriala, 1997; Lortie, 1975; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, ve James, 2002; Nespor, 1987; Richardson, 1996; Wright, 1997).

Öğretmen inançları kavramı çoğunlukla öğrenme, öğretim, öğrenciler ve okul hakkındaki tutum ve kişisel bilgilere işaret eder (Pajares, 1992). Öğretmen adaylarının erken çocukluk yıllarında başlayıp kariyerleri boyunca devam eden sahip oldukları eğitimle ilgili inançları birçok faktörden (popüler kültür, okullarda edindiğimiz deneyimlerimiz ve hayatımızdaki önemli insanlar) etkilendiği için, Eğitim Fakültelerine oldukça farklı inançlarla gelirler (Lin, Janet, & Jeffrey, 1999). Bu inançlar öğretmen eğitim programlarında neyi, nasıl öğreneceklerini etkilemektedir. Pajares(1992) özellikle daha önceden oluşan bu inançların sonra edinilenlere göre değişmesinin daha zor olduğuna vurgu yapar. Bundan dolayı öğretmen eğitim sürecinde öğretmen adaylarının eğitimle ilgili inançlarını araştırmak oldukça önemlidir.

Eğitim öğretimle ilgili inançları araştıran birçok araştırmacı, araştırmalarında, geleneksel ve yapılandırmacı ya da öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli ikilemelerini kullanmışlardır (Hollingsworth, 1989; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, ve James, 2002; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Sinatra ve Kardash, 2004; Thomas ve Pedersen, 2003; Tillema, 1994). Bunun başlıca sebebi bu ikilemelerin oldukça farklı teorilere ve pedagojilere sahip olmalarıdır. Gerçekte de öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli anlayışlar birbirlerinden çok farklı eğitim anlayışları olmalarına rağmen, öğretmen adaylarının inançları bu iki bakış açısından birini çok açık bir şekilde temsil etmiyor olabilir. Örneğin, Hollingsworth (1989) öğretmen adaylarının var olan öğrenme ve öğretim ile ilgili inançlarını araştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmen adaylarının çoğunluğu (n=25) öğretmen merkezli anlayışa sahipken, öğretmen adayların 12 si karma bir anlayışa ve sadece 9 tanesinin öğrenci merkezli inançlara sahiptir. Yine Minor, Onwuegbuzie, Witcher, ve James (2002) öğretmen adaylarının etkili öğretmeni nasıl algıladıkları ile ilgili yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının 28%’i geleneksel, 13%’ü ilerlemeci ve çoğunluğun (59%) ise karma bir eğitim anlayışına sahip olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırma gibi birçok çalışma, öğretmen adaylarının inanç sisteminin karmaşıklığına vurgu yapsa da, çoğu öğretmen aday, geleneksel eğitim anlayışına sahip olarak öğretmen eğitim programına başlamaktadır ve bu inançların değişimi oldukça zordur (Pajares, 1992; Thomas ve Pedersen, 2003). Bu durum aynı zamanda öğretmen adaylarının var olan eğitim inançları ve öğretmen eğitim programlarındaki öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Kile (1993) yaptığı çalışmada, geleneksel eğitim inancına sahip olmayan öğretmen adaylarının geleneksel eğitim inançlarına sahip öğretmen adaylarına nazaran öğretmenlik mesleğinin karmaşıklığını daha iyi anladıkları ve öğrenme sürecinde daha aktif

olduklarını bulmuştur (akt. Richardson, 1996). Benzer şekilde yapılandırmacı eğitim inancına sahip öğretmen adaylarının, öğretmen merkezli eğitim anlayışına sahip olan öğretmen adaylarına nazaran, yapılandırmacı eğitim uygulamalarını daha çabuk benimsedikleri ve uyguladıklarını da yine araştırmalar göstermektedir (Sinatra ve Kardash, 2004; Tillemma, 1994).

Yukarıdaki araştırma bulgularında gösterdiği gibi, birçok araştırmacı, inançların bizim davranışlarımızı doğrudan etkiledikleri konusunda hemfikir olmalarına rağmen (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Rokeach, 1968), araştırmalarda bunun tam tersi bulgulara da rastlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bazı araştırmacılar öğretmen adaylarının inançları ile davranışları arasında güçlü bir ilişki bulamamıştır ( Fang, 1996; Richarson & Anders, 1991). Bu araştırmalardan da anlaşılacağı gibi, inançlar oldukça karmaşık olabilmektedir. Çünkü birçok faktör inanç oluşumunu etkilemektedir. Ancak tüm karmaşıklığına rağmen öğretmen adaylarının eğitimle ilgili inançlarını ve bu inançların pratikle ilişkisini araştırmak bize okullarımızda uygulanan eğitim uygulamaları, eğitim politikaları ve hatta öğretmen eğitim programları hakkında derin bilgiler sunacaktır. Ayrıca bu tip çalışmalar öğretmen adaylarına profesyonel gelişimlerine yardım sürecini de hızlandıracaktır.

## Amaç

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretim ile ilgili inançlarını, kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntemlerini, inanç ve tercih edilen öğretim pratikleri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, alan deneyimi gibi) göre incelemektir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının var olan inançlarını derinlemesine incelemek için bu çalışmada, hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerini içeren karma yöntem araştırma modellerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen farklı veri toplama ve farklı analiz yöntemleriyle araştırma problemini daha derinlemesine incelemeyi ve açıklamayı sağlar (Creswell ve Clark, 2015).

### Çalışma Grubu

Bu çalışmaya Türkiye’nin batısında bulunan 4 yıllık sınıf öğretmenliği eğitimi veren bir üniversitede okuyan öğretmen adayları katılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı için basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmaya 67 birinci sınıf, 74 ikinci sınıf, 81 üçüncü sınıf ve 67 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 290 sınıf öğretmenliği öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların %57,6 sı (N=167) kız, % 42,4 (N=123) erkektir.

Araştırmanın nitel bölümü için gönüllü 36 öğretmen adayından 16’ sı rastgele seçilmiştir. Seçim ölçütü olarak sadece cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf düzeyi belirlenmiştir. Her bir sınıf düzeyinden 2 kız 2 erkek olmak üzere 4’er öğretmen adayıyla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ilk bölümü olan nicel kısmı için demografik soruları içeren bilgi formu, Öğretmen İnançları Ölçeği, Öğretmen Pratikleri Ölçeği ve son olarak katılımcıların belirtmek istedikleri bir şey olup olmadığını soran açık uçlu soru formu hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının eğitimle ilgili inançlarını ölçmek için Sandra L. Woolley, Woan-Jue J. Benjamin ve Anita W. Woolley (2004) tarafından geliştirilen Öğretmen İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek öğretmenlerin yapılandırmacı ve geleneksel eğitim inançlarını birbirinden ayırmak için geliştirilmiş 6’lı likert tipi 12 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek 7 maddelik yapılandırmacı öğretim (YÖ) inançları ve 5 maddelik geleneksel öğretim (GÖ) inançları olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırma için YÖ boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı. 65, GÖ boyutunun güvenilirlik katsayısı. 61 bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğretim pratikleri tercihlerini ölçmek için Buldu (2003) tarafından geliştirilen Okulöncesi Öğretmen Adaylarının İnançları ve Pratikleri Ölçeği’nin 15 maddelik, maddeleri (1) Hemen hemen hiç (2) Nadiren (3) Bazen (4) Sık sık (5) Oldukça sık olmak üzere 5’li Likert olarak düzenlenmiş Öğretmen Pratikleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 10 maddelik yapılandırmacı pratikler (YP) ve 5 maddelik geleneksel pratikler (GP) olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırma için YP’nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı. 72, GP’nin güvenirlik katsayısı .54 olarak bulunmuştur.

Her iki ölçek için gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından uyarılma çalışmaları yapılmıştır. Uyarılma çalışmasında ölçekler araştırmacı ve bir uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş, farklı iki alan uzmanı tarafından Türkçe formlar tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçekler öğretmen adaylarına uygulanmış, faktör analizi ile ilgili sonuçlar ölçeklerin iki boyutlu yapılarına ilişkin psikometrik destek sağlamıştır.

Araştırmanın nitel kısmı için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmenin başlangıcında katılımcının önceki okul ve yaşam deneyimlerini anlaşılmasını sağlayan sorularla başlanmış, devamında katılımcının öğrenme ve öğretimle ilgili inançlarını açığa çıkarıcı sorularla devam edilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın nicel boyutu için 1471 sınıf öğretmenliği öğretmen adayının bulunduğu bir eğitim fakültesinden izin alınmıştır. Ölçeklerin içinde bulunduğu anket formu ve araştırma hakkındaki bilgi formu zarflara konulmuştur. Öğretim elemanlarından izin alınarak anket formu zarf içerisinde 450 öğretmen adayına dağıtılmış ertesi gün toplanmıştır. Dağıtılan zarfların %64,4 (N=290)’den geri dönüş sağlanmıştır.

Nitel araştırma için anket formuna eklenen görüşme davet formlarını kullanmıştır. Görüşmeye gönüllü olarak isimlerini yazan 36 katılımcının 16’sı rastgele seçilmiş, görüşme yeri ve zamanı belirlenmiştir. Görüşme yapılmadan önce kayıt için izin alınmış ve görüşmeler kayıt edilmiştir. Görüşmeler 45 ila 60 dakika arasında farklılık göstermiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin temel özelliklerini anlamak için betimsel istatistik kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve tercih ettikleri öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi anlamak için. Person Product-Moment korelasyon analizi yapılmıştır. Gruplar (cinsiyet, öğrenim yılı gibi) arasındaki farklılıkların analizi için T-testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi için ilk önce kayıtların dökümü yapılmıştır. Dökümler katılımcılara tekrar verilerek onay alınmıştır. Onay alındıktan sonra veriler birkaç kez okunmuş, araştırma soruları etrafından ilk kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra kodlamalar benzerlik ve farklılıklarına göre kategorilere ayrılmıştır. Benzer kategoriler bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Analizin ikinci bölümünde iki temaya ve temaların kategorilerine ve alt kategorilere ulaşılmıştır. Son olarak tema ve kategorilerin analizini kolaylaştırmak için kodlama tablosu hazırlanarak veriler tekrar analiz edilmiştir.

## **BULGULAR VE YORUM**

### **Öğretmen Adaylarının İnançları**

Hem nitel hem nicel veri analizi sonuçları göstermiştir ki, öğretmen adayları hem yapılandırmacı hem de geleneksel öğrenme-öğretim ile ilgili inançlara sahiptirler. Öğretmen İnançları Ölçeği ve Öğretmen Pratikleri Ölçeği’nin maddeleri üzerinden yapılan betimleyici analiz sonuçlarına göre katılımcıların çoğu öğretmen öğrenci ilişkisi ve öğrenci motivasyonu gibi konularda daha yapılandırmacı anlayışa sahiptirler. Yapılandırmacı öğrenme ve öğretimle ilgili maddelerde aile ile ilgili maddelerin ortalamaları çok düşükken, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılabilecekleri sınıf ortamı ile ilgili maddeler oldukça yüksek katılımı olarak bulunmuştur. Geleneksel inançlarla ilgili maddelerde genel olarak katılım oranı çok yüksek ya da çok düşük madde bulunmamaktadır. Ancak %62.5 katılımcı öğrencilere gerekli bilgi ve becerilerin öğretilmesinin önemli olduğunu ve bir ders kitabından derslerin işlenmesi gerektiğine

inanmaktadırlar. Yine % 50 katılımcı derslerin ayrı ayrı olması gerektiğini düşünmektedirler. Özet olarak betimsel analiz sonuçlarına göre, öğretmen adayları hem geleneksel hem yapılandırmacı inançlara sahip olmalarına rağmen, katılımcıların çoğunluğunun öğrenme öğretim ile ilgili daha yapılandırmacı eğilimleri bulunmaktadır.

Benzer sonuçlar öğretim pratiklerinde de gözlenmiştir. Yapılandırmacı öğretim pratikleri ile ilgili ölçek maddelerine verilen cevaplar incelendiğinde katılımcılar yapılandırmacı öğretim uygulamalarını sıklıkla kullanmayı tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan katılımcılar ara sıra geleneksel tekniklerinde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Örneğin %59 katılımcı öğrencilerin bilgiyi ezberlemesi sağlayan davranışçı yöntemleri tercih etmemelerine rağmen, 50 katılımcı öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme yöntemi olarak test yönteminin kullanılması gerektiğini rapor etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretimle ilgili inançları ile öğretim pratikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak için katılımcıların toplam puanları üzerinden korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yapılandırmacı inançları, tercih ettikleri yapılandırmacı pratiklerle pozitif yönlü ilişkilidir ( $r = .35, p < .01, N = 275$ ). Aynı zamanda katılımcıların geleneksel inançları ile tercih ettikleri geleneksel pratikler arasında da pozitif yönlü oldukça güçlü bir ilişki bulunmuştur ( $r = .48, p < .01, N = 285$ ).

Araştırmanın nitel boyutuyla ilişkili olarak, Tablo- 1 on altı öğretmen adayıyla derinlemesine yapılan görüşme sonucunda oluşturulan temaları, kategorileri ve alt kategorileri göstermektedir. Tablo 1’de de görüldüğü gibi eğitimin amacı, öğretmenin rolü ve iyi bir öğretmenin karakteristik özellikleri daha çok öğretim inançları ile ilgiliyken; öğrenme kavramı, motivasyon, tercih edilen öğretim yöntemleri ve değerlendirme öğrenme ile ilgili inançlarla ilgilidir.

Nitel veri analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çoğu, eğitimin amacının toplumun refahını artırmak ve toplumsal düzeni sağlamak olduğuna inanmaktadır. Hatta öğretmenin rolünü öğrencinin öğrenmesine yardım etme olarak gören katılımcılar bile eğitimin ahlaklı iyi vatandaş yetiştirmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca bu çalışmada tüm öğretmen adayları eğitimin kalitesini artırmada, özellikle ilkökul öğretmenlerinin niteliklerinin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara göre, iyi ve etkili ilkökul öğretmeni iletişim becerileri yüksek, yaşam boyu öğrenmeye inanan ve sürekli kendini yenileyen, çocukları ve öğretmenliği seven, öğrencileriyle yakından ilgilenen adil insanlar olmalıdır. Bunun dışında iyi bir öğretmen öğrencilerini ve ailelerini yakından tanımalı, öğrencinin derse katılımını sağlamalı, iyi bir rol model olmalı, profesyonel bilgiye sahip olmalı, öğretim becerileri iyi olmalı, öğrencinin seviyesine inebilmeli ve öğrencilerini öğrenmeleri için cesaretlendirmelidir. Ancak katılımcılar öğretmenin profesyonel bir meslek olarak görmelerine rağmen, öğretmenin kişilik özelliklerinin profesyonel özelliklerinden daha önemli olduğuna inanmaktadırlar.

Tablo 1

*Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretim ile ilgili inançlarının analizinden oluşturulan kategoriler, alt kategoriler ve temalar*

<b>Öğretimle İlgili İnançlar</b>	
Eğitimin amacı	Toplum için Birey için Bilgi aktarıcı
Öğretmenin rolü	Rol model Kolaylaştırıcı-rehber Sosyal lider
İyi bir Öğretmenin Karakteristiği	Kişisel özellikleri İlişkisel davranışları Öğretimsel davranışları



### **Öğrenme ile ilgili inançlar**

Öğrenme kavramı	Model yoluyla Bilginin çoğalması Bilgiyi yapılandırma Değişme-içselleştirme
Motivasyon	Dışsal (öğretmen) İçsel (öğrenci)
Tercih edilen öğretim yöntemi	Geleneksel-öğretmen merkezli İlerlemeci-öğrenci merkezli
Değerlendirme	Geleneksel İlerlemeci

Katılımcılar öğrenme ile ilgili farklı düşünceler açıklamışlardır. Öğretmen adaylarından beşi karma bir öğrenme kavramına sahip olmasına rağmen, katılımcıların çoğu öğrenmenin nicel boyutuna vurgu yapmıştır. Bu katılımcılara göre öğrenme ezberlemek, hatırlamak ya da zihinde tutmak ve ihtiyaç duyulduğunda bu bilgileri kullanmak ve modeli taklit etmektir. Diğer yandan karma eğitim anlayışına sahip katılımcılarda dâhil olmak üzere dokuz katılımcı, öğrenmenin bilgiyi içselleştirme süreci ve kendi kendine yapılandırma süreci olarak görmektedir.

Bu araştırmaya katılan öğretmen adayları, öğrenci öğrenmelerinin niteliğine vurgu yapmaksızın, öğrencilerin motivasyonlarını en çok etkileyen etkenlerin pozitif öğrenci-öğretmen ilişkisi ve öğretmenin öğretim davranışları olduğuna inanmaktadır. Diğer yandan bazı katılımcılar (N=7) öğrencilerin motivasyonlarında öğrencinin öğrenmeye karşı istekliliğinin, merakının, ilgi, beceri ve dikkatlerinin önemine vurgu yapmışlardır.

Tercih edilen öğretim yöntemleri ile ilgili olarak, yedi katılımcı öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılabilecekleri öğrenci merkezli öğretim metotlarını tercih ederken, öğretmen adaylarından beşi öğretmen merkezli öğretim metotlarını ve dört katılımcıda karma öğretim metotlarını tercih etmişlerdir. Son olarak beş görüşmeci öğretmenin hazırladığı sınavlar, tek cevaplı kapalı uçlu soru formları gibi geleneksel değerlendirme yöntemlerini, beş katılımcı gözlem, portfolyo ve açık uçlu yorum soruları gibi değerlendirme yöntemlerini tercih ederken, altı öğretmen adayı öğrencilerin sosyal ve bilişsel gelişimlerini değerlendirmek için her iki tarz değerlendirme yöntemleri birlikte kullanmayı tercih edebileceklerini belirtmişlerdir.

### **Öğrenme Öğretme İnançlarında ve Tercih Edilen Öğretim Pratiklerinde Gruplar Arasındaki Farklılıklar**

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme ile ilgili inançları ve tercih edilen öğretim pratikleri cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır. İki grup arasında hem inanç puanları arasında ( $t(285) = -2.735, p < .05$ ), hem öğretim pratikleri puanları arasında  $t(285) = -3.594, p < .05$  anlamlı farklılık bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre kız öğretmen adayları ( $X=36.43$ ) erkek öğretmen adaylarına ( $X= 35.17$ ) göre daha öğrenci merkezli inançlara sahiptir. Ayrıca kız öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretim pratikleri puanları ( $X= 44.73$ ) erkek öğretmen adaylarının puanlarından ( $X= 43.13$ ) daha yüksektir. Öte yandan geleneksel eğitim inançları boyutunda iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmazken, geleneksel öğretim pratiklerinde iki grup arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir  $t(275) = 2.028, p < .05$ . Bu sonuca göre erkek öğrenciler ( $X = 12.13$ ) geleneksel öğretim uygulamalarını kız öğrencilere ( $X = 11.50$ ) nazaran daha sıklıkla tercih etmektedirler. Ancak aynı farklılık nitel araştırma sonucunda gözlenmemiştir. Nitel analiz sonuçlarına göre sadece öğrenme kavramına yönelik inançlarda cinsiyet farkı gözlenmiştir. Nicel veri analizi sonuçlarının tersine kız öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına nazaran daha öğretmen merkezli öğrenme kavramına sahip bulunmuştur.

Sınıf düzeyleri ile ilgili gruplar arasında farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan ANOVA sonuçlarına göre; birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında yapılandırmacı inanç ve yapılandırmacı öğretim pratikleri puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak grupların geleneksel inanç puanları ( $F(3, 283) = 28.456, p < .01$ ) ve geleneksel öğretim pratikleri puanları ( $F(3, 282) = 18.144, p < .01$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ANOVA sonuçlarına göre birinci ( $X = 22.32$ ) ve ikinci ( $X = 22.27$ ) sınıf öğrencileri üçüncü ( $X = 18.31$ ) ve dördüncü ( $X = 17.93$ ). sınıf öğrencilerine göre daha öğretmen merkezli inançlara sahipler. Ayrıca yine birinci ( $X = 12.86$ ) ve ikinci ( $X = 12.72$ ) sınıf öğrencileri üçüncü ( $X = 10.37$ ) ve dördüncü ( $X = 11.25$ ). sınıf öğrencilerine göre daha geleneksel öğretim pratiklerini tercih etmektedirler.

Nitel analiz sonuçlarında da benzer sonuçlar gözlenmiştir. Nitel araştırma sonuçlarına göre geleneksel öğrenme ve öğretimle ilgili inançlar, birinci sınıf öğrencilerinde daha yaygın olarak gözlenmiştir. Diğer yandan dördüncü sınıf öğrencileri geleneksel öğrenme ve öğretimle ilgili ifadeler kullanmış olsalar da, daha öğrenci merkezli ve yapılandırmacı inançlara sahiptirler.

Nitel araştırma analiz sonuçlarına göre, alan deneyimi (okullarda gözlem ve öğretmenlik uygulaması dersleri) yine öğrencilerin öğrenme ve öğretim ve aynı zamanda tercih edilen öğretim pratiklerinde farklılık yaratmaktadır. Farklılık yapılandırmacı inanç ve yapılandırmacı öğretim pratiklerinde gözlenmezken, katılımcıların geleneksel inançları ( $F(2, 285) = 18.13, p < .01$ ) ve geleneksel öğretim pratikleri puanları ( $F(2, 284) = 9.102, p < .01$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre hiç okul deneyimi dersi almayan katılımcılar tek ders veya birden fazla alan deneyimi alanlara göre, daha geleneksel inançlara sahip ve geleneksel öğretim pratiklerini tercih etmektedirler. Benzer şekilde tek ders alan deneyimi alan öğrenciler iki ve daha fazla alan deneyimi dersi alanlara göre daha geleneksel inançlara sahipler ve daha geleneksel öğretim uygulamalarını tercih etmektedirler. Benzer şekilde, nitel veri analizi sonuçları okul deneyimi alan öğrencilerin almayanlara göre daha öğrenci merkezli ifadeler kullandıkları göstermektedir.

## TARTIŞMA

Hem nitel hem nicel araştırma sonuçları öğretmen adaylarının hem yapılandırmacı hem geleneksel inançlara sahip olduklarını, ancak öğrenme öğretim sürecinin duygusal boyutu dikkate alındığında katılımcıların çoğunluğunun yapılandırmacı öğrenme merkezli inançlara sahip olduklarını göstermektedir. Saban (2003) araştırmasında benzer sonuçlar bularak Türkiye’deki öğretmen adaylarının davranışçı, yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı yaklaşımlar içeren karma bir inanç sahibi olduklarını bulmuştur. Green’e (1971) göre inançlar küme ya da gruplar halinde bulunur. Her bir küme diğerlerinden az ya da çok izole olabilir. Bu izolasyon bir kişinin bilinçsizce birbirine zıt ve birbiriyle uyumsuz olan inançları bir arada tutmasını sağlamakta ve böylece kişinin yaşantısında ki uyumsuzluğu ve karışıklığı azaltmaktadır (Pajares, 1992; Rokeach, 1968). Bu çalışmada da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının bu tutarsız inançlarının bilincinde olmadıkları söylenebilir. Örneğin, bir katılımcı görüşmede gerekli olan bilimsel bilginin öğrenciye aktarılması gerektiğini söyledikten sonra öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırması ve bir problemi çok farklı yollardan çözebilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yine başka bir öğretmen adayı, öğretimin bilgiyi öğrenciye transfer etmek olduğunu söyleyip öğrenmeyi deneyimlerin anlamlandırılması olduğunu belirtmiştir. Bu tutarsızlığın bir nedeni, öğretmen adaylarının önceki okul yaşantılarında genellikle geleneksel eğitimi deneyimlemeleri olabilir. Lortie’nin (1975) klasik çalışmasında da belirttiği gibi, önceki okul deneyimleriyle oluşan eğitimle ilgili inançlar, öğretmen adaylarının öğretmen eğitim programlarında yeni bilgileri tutarsız bir şekilde anlamlandırmalarına yol açabilir.

Bu çalışmanın diğer bir bulgusu, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinde öğretmenin kişisel karakteri ve öğrencilere yönelik tutumlarının, profesyonel bilgi (gelişim, öğrenme, öğretim vs. gibi) ve beceriden daha önemli olduğunu belirtmesidir. Öğretmenin kişisel özellikleri, sosyal ve ahlaki rol modeli olma konusundaki farkındalığı öğrenci merkezli anlayışı uygulamada oldukça önemlidir. Araştırmalar öğretmenin belirli özelliklerinin özellikle ilişkisel

becerilerinin öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinde etkili olduğunu göstermektedir (Baker, 2006; Brok, Fisher, ve Scott, 2005; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, ve Howes 2002; Colwell ve O’Connor, 2003; Furner ve Skinner, 2003; Thornton, Peltier, ve Hill, 2005). Diğer yandan bu özelliklerin aşırı abartılması ya da basitleştirilmesi, öğretmen adaylarının iyi bir öğretmen olmak için bu özelliklerin yeterli olduğuna inanmalarına yol açabilir ve dolayısıyla bu durum mesleki gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca Lortie (1975) ve Buzzelli ve Johnston’ın (2002) vurguladıkları gibi, rol model olmanın ve bununla ilgili bir öğretimde bulunması gereken karakteristik özelliklerin aşırı basitleştirilmesi, öğretmenlik mesleği için önemli olan gücün ve otoritenin- ki bu bağlamda gelecek toplum için itaat eden ve uyumlu iyi vatandaş yetiştiren öğretmen demek olabilir- öğretmen adayları tarafından anlaşılmasını zorlaştırabilir ve bu demokrasinin toplum içinde yayılmasını güçleştirebilir. Bundan dolayı, öğretmenin iletişim becerileri ve öğrencilerini çok önemsemesi gibi özellikleri, tüm öğrenciler için kaliteli eğitimi desteklemek adına oldukça önemli olmasına rağmen, bilim insanları öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerinin de gelişmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar (Buzzelli & Johanson, 2002; Dewey, 1904; Shulman, 1987). Üst düzey düşünme becerilerin geliştirilmesi için geleneksel öğretimdeki kesinlik, tahmin edilebilirlik ve otorite anlayışı yerini; öğrenci merkezli ve yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun bir şekilde belirsizlik, işbirliği, esneklik ve bilimsel şüphecilikle yer değiştirmelidir (Day, 1999; Popkewitz, 1994). Ancak bu çalışmanın sonucu göstermektedir ki, öğretmen adayları etkili bir öğretimde bulunması gereken bu tip özelliklerin farkında değildirler. Sonuç olarak bu çalışmada öğretmen adayları sınıf iklimi, öğretmen öğrenci ilişkisi ve öğrenciyi önemseme gibi konularda daha öğrenci merkezli anlayışa sahip gibi görünse de, bu inançlar öğretmen merkezli öğrenme ve öğretim kavramlarının içinde anlamlandırılmaktadır.

Sınıf öğretmenliği öğretmen adayları ile ilgili yapılan çalışmaların çoğu erkek öğrencilerin sayısının azlığından dolayı cinsiyet farklılığını incelememiştir. Ancak, Tamir (1991) and Donche, Vanhoof ve van Petegem (2003) genelleme yapma konusunda uyarıda bulunarak, kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre, daha öğrenci merkezli olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmanın nicel boyutu bu bulguları desteklemektedir. Ancak nitel analiz sonuçlarında aynı cinsiyet farklılığı ile ilgili sonuçlara ulaşılamamıştır. Bu sonuçlardan genelleme yapılamamasına rağmen, cinsiyet farklılığı öğrenme kavramına yüklenen anlamda bulunmuştur. Nicel analiz sonuçlarının aksine, nitel çalışmada görüldüğü üzere kız öğretmen adayları erkek sınıf arkadaşlarından farklı olarak, öğretmenin daha niceliksel boyutuyla ilgili inançlara sahiptirler.

Bu çelişkili sonuçlar, ilgili kavramlar hakkındaki inançlar arasındaki tutarsızlıklar tarafından açıklanabilir. Örneğin araştırmalar, öğrenme ile ilgili inançların öğrencilerin epistemolojik inançları, kendi öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri ile ilgili olduğunu göstermektedir (Brownlee, 1998; Devlin, 2002; Lonka, Joram, ve Bryson, 1996). Ayrıca bazı araştırmalar, öğrenme stillerinde cinsiyet farklılıkları bulmuştur. Örneğin, Keri’nin (2002) araştırma sonuçları, kızların daha sosyal erkeklerin ise daha bağımsız öğrenenler olduğunu göstermektedir. Philbin, Meier, Huffman, ve Boverie (1995) geleneksel öğrenme ortamlarının kız öğrencilere kıyasla erkek öğrencilere daha uygun olduğunu bulmuşlardır. Özellikle bu çalışmada kullanılan ölçeğin yapılandırmacı boyutunda ilişkisel maddelerin çokluğu dikkate alındığında-ki kız öğrenciler ilişkisel süreç ve yaşantılar açısından erkek öğrencilere göre daha avantajlıdır-, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden niçin daha yüksek puan aldıkları açıklanabilir.

Öğretmen adayları arasındaki diğer bir farklılık, geleneksel öğrenme ve öğretimle ilgili inanç ve uygulama tercihlerinde gözlenmiştir. Birinci ve ikinci sınıf öğrencileri üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine nazaran daha geleneksel inançlara ve dolayısıyla daha geleneksel öğretim uygulamalarına meyillidirler. Benzer şekilde Godt, Benelli, ve Kline (2000) öğretmen eğitimine yeni başlayan öğrencilerle bitirmek üzere olan öğrencilerin eğitim felsefelerinin farklılığına vurgu yapmışlardır. Younger, Brindley, Pedder, ve Hagger (2004) yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmen eğitimine yeni başlayan öğrencilerin ilerlemeci eğitimle ilgili açıklamalar yapmalarına



rağmen, eğitimin temel bazı özellikleri ile ilgili oldukça yüzeysel düşüncelere sahip olduklarını bulmuşlardır.

Bu çalışmada gözlemlenen diğer bir bulgu, Eğitim Fakültelerinde verilen öğretmen eğitiminin öğretmen adayları üzerinde bazı değişiklikler yaptığıdır. Özellikle metot dersleri ve alan deneyimi öğretmen adaylarının geleneksel eğitim inançlarını etkilemektedir. Ancak, nicel araştırma sonucu, alan deneyimlerinin katılımcıların yapılandırmacı inançları ve öğretim pratikleri üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Bunun bir nedeni, nitel araştırmada katılımcıların metot derslerinden sonra öğretimin nasıl olması gerektiğine dair kendi öğretim düşüncelerini geliştirmeye başlamaları ama niçin sorusuna çok fazla odaklanmadıkları için öğretmenlik mesleğinin özellikle felsefi boyutunu göz ardı etmeleri olabilir. Sonuç olarak analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmenliği öğretmen eğitiminin, öğretmen adayları üzerinde istenilir düzeyde bir değişiklik yaratmadığı söylenebilir.

Öğretmen eğitim programlarının öğretmen adaylarının eğitim öğretim ile ilgili inançları üzerinde çok fazla etkisinin olmaması, Eğitim Fakültelerinde hala geleneksel eğitim anlayışının devam etmesi olabilir. Her ne kadar 1998 den beri Eğitim Fakülteleri yapılandırmacı ve öğrenci merkezli anlayışa ve çağın gereklerine uygun bir şekilde yapılandırılmaya çalışılsa da, Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının çok fazla ders yüklerinin olması, üniversitelerde programı yapılandırmada çok fazla sorumluluklarının ve özerkliklerinin bulunmaması, kendi eğitim programlarını analiz etmelerini ve eleştirip geliştirmelerine engelliyor olabilir (Duru, 2005). Bundan dolayı her ne kadar yapılandırmacılık ve öğrenci merkezli eğitim anlayışları derslerde verilmeye çalışılsa da, bu anlayış, bilgi düzeyinde veriliyor olabilir veya öğretmen adayları aktif olarak bu düşünceleri içselleştirmesi zorluk yaşıyor olabilirler. Ayrıca alan yazınındaki bilimsel çalışmalar, öğretmen adaylarının Eğitim Fakültelerine gelmeden önce, eğitim öğretimle ilgili geliştirdikleri var olan inanç sistemlerinin değişime oldukça dirençli olduğunu göstermektedir (Pajares, 1992; Prawat, 1992; Raths, 2001; Richardson, 1996). Türkiye’deki Eğitim Fakültelerinde her ne kadar yapılandırmacı eğitim anlayışı uygulanmaya çalışılsa da, bu çalışma öğretmen adaylarının var olan eğitim inançlarını farklılaştırmalarının oldukça zor olduğunu göstermektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılandırmacı perspektiften, okullar baskın kültürün devamını sağlayan kurumlar değil, öğrencilerin sosyal, kültürel ve politik farkındalığını geliştiren ve teşvik eden yerlerdir (Beyer, 1984). Bundan dolayı yapılandırmacı öğretmen bir tekniker ya da yönetici değil, tam tersine yansıtıcı düşünen, karar veren, eğitimle ilgili her türlü işbirliğini sağlayan, entelektüel kişidir. Bu anlayışa bağlı olarak öğretmen eğitim programları öğretmen adaylarının özellikle üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardım etmelidir. Ancak bu araştırmanın sonucuna göre, öğretmen adayları bu yönde bir eğitim almamaktadırlar. Ayrıca bu çalışma, öğretmen eğitim programlarının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğindeki teori-pratik ilişkisini anlamalarını kolaylaştırmadığını tam tersi yine geleneksel eğitimi deneyimlemeye devam ettiklerini göstermektedir. Örneğin, özellikle nitel araştırma sonuçları göstermektedir ki, öğretmen adayları için alan deneyimi dersleri usta çırak ilişkisinin ya da öğretimde teoriye dayanmayan deneme yanılma yöntemlerini kullanmanın ötesine geçememektedir.

Bundan dolayı (her ne kadar bulgular bölümünde belirtilmediyse de katılımcılara dağıtılan soru formunun sonunda başka belirtmek istediğiniz bir şey var mı sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda) entelektüel hatta lider öğretmenler yetiştirmek istiyorsak katılımcıların da belirttiği gibi Eğitim Fakültelerinde geleneksel eğitim anlayışının devam etmesi, gerekli niteliksel ve niceliksel donanım eksikliği, yine YÖK’le MEB arasında işbirliği eksikliği gibi sorunların daha derinlemesine incelenerek gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu sorunların çözülebilmesi için her şeyden önce öğretmen adayları ve öğretmen eğitim programlarıyla ilgili daha çok araştırma yapılmalıdır. Ayrıca Eğitim Fakültelerinde görev yapan akademisyenlere çağın eğitim ihtiyaçlarına ve dünyadaki günümüz eğitim gelişmelerine ve Türkiye’deki farklı bölgelerin farklı

ihtiyaçlarına göre kendi programlarını yapabilecekleri ve değerlendirebilecekleri imkân ve fırsatlar verilmelidir.

Buna ek olarak öğretim elemanları farklı öğretim stratejileri, değerlendirme yöntemleri kullanarak, öğretmen adaylarından yüksek beklenti içerisinde girerek ve hatta araştırmacı öğretmen olmalarına yardım ederek; öğretmen adaylarının sadece kendi gizil eğitim inançlarını fark etmelerini sağlamakla kalmayıp, şimdiye kadar alışkın oldukları öğretim uygulamalarından farklı alternatifler üretmelerine yardımcı olmalıdırlar. Bunu başarabilmenin bir yolu öğretim materyallerinin (etnografi çalışmaları, gerçek yaşam öyküleri, gerçek sınıf örnekleri vs.) daha dikkatli seçilmesidir. Seçilen öğretim materyalleri, farklı öğretim ve alternatif değerlendirme yöntemleriyle öğretmen adaylarının kendilerini görmelerine, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine, hassasiyetleri ve esneklikleri artırmalarına ve eğitime çeşitli perspektiflerden bakmalarına yardımcı olabilir.

Özetle öğretmen adaylarının profesyonel gelişimini desteklemek için, özellikle Eğitim Fakültelerinde niceliksel ve niteliksel sorunlar çözümlenmelidir. Ayrıca araştırmacıların (Collier, 1997; Flores, 2001; Kagan, 1992) belirttiği gibi, Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanları; yapılandırmacı yaklaşımlara model olmalı, öğretmen adaylarının eğitimle ilgili örtük inançlarını fark etmeleri için fırsatlar yaratmalı; öğretmen adaylarına yeni bilgileri incelemeleri ve içselleştirmelerine yardım etmeli ve son olarak öğretmen adaylarının teori-pratik etkileşimini daha iyi anlayabilmeleri için işbirliğine dayalı yansıtıcı yaklaşımlarla imkanlar sağlamalıdırlar.

## KAYNAKLAR

- Alexander, P. A., & Dochy, F. J. R. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *American Educational Research Journal*, 32(2), 413-442.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationship to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.
- Bird, T., Anderson, L. M, Sullivan, B. A., & Swindler, S. A. (1993). Pedagogical balancing acts: Attempts to influence prospective teachers’ beliefs. *Teacher and Teacher Education*, 9(3), 253-267.
- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442-456.
- Brok, P., Fisher, D., & Scott, R. (2005). Importance of teacher interpersonal behavior for student attitudes in Brunei primary science classes. *International Journal of Science Education*, 7(3), 765-779.
- Brownlee, J. M. (1998). *An investigation of core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning in preservice graduate diploma teacher education students*. Retrieved August 20, 2006, from <http://www.aare.edu.au/98pap/bro98204.htm>.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E. P., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Buldu, M. (2003). *Constructivist-compatible beliefs and practices among U.S. early childhood teacher educators*. Unpublished dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Buzzelli, J. C., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching*. New York: Routledge Falmer.
- Calderhead, J., & Robson, (1991). Images of teaching: Student teachers’ early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Collier, S. T. (1997). *Theories of learning: Reflective thought in teacher education*. Paper presented at the annual conference of the Mid-South Educational Research Association (Memphis, TN.)
- Colwell, J., & O’Connor, T. (2003). Understanding nurturing practices - a comparison of the use of strategies likely to enhance self-esteem in nurture groups and normal classrooms. *British Journal of Special Education*, 30(3), 119-124.
- Creswell, J.W. ve Clark, V.L.P. (20015). *Karma yöntem araştırmaları* . Ankara, Anı Yayıncılık
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer, London, U. K.
- Devlin, M. (2002). Taking responsibility for learning isn’t everything: A case for developing tertiary students’ conceptions of learning. *Teaching in Higher Education*, 7(2), 125-138.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New-York: Free Press.

- Donche, V., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2003). *Beliefs about learning environment: How do student teachers think, reflect and act concerning self-regulation and cooperative learning in Flanders (Belgium)*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association (Chicago, IL).
- Duru, S. (2005). *Experiences of Turkish faculty members graduated from American universities*. Paper presented at the Annual Meeting of the Midwest Educational Research Association (Columbus, OH).
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 27(2), 135-148.
- Furner, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Green, T. F. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw-Hill
- Greene, M. W., & Zimmerman, S. O. (2000). *The effects of fifth dimension on preservice teachers beliefs*. Paper presented at the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (San Diego, California).
- Godt, P.T., Benelli, C., & Kline, R. (2000). *Do preservice teachers given early field experiences and integrated methods courses do better than students in the traditional teacher education program?* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 439129).
- Hollingsworth, S., (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160-189.
- Holt-Reynolds, D. (2000). What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers’ beliefs about the role of a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 21-32.
- Joram, E., & Gabrielle, A. (1997). *Preservice teachers’ prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL).
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Keri, G. (2002). Male and female college students’ learning styles differ: An opportunity for instructional diversification. *College Student Journal*, 36(3), 433-442.
- Lauriala, A. (1997). The role of practicum contexts in enhancing change in student teachers’ professional beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 267-282.
- Lin, H. L., Janet, T., & Jeffrey, G. (1999). *Early childhood and elementary pre-service teachers’ beliefs*. Paper presented at the annual conference of the American educational research Association, (Montreal, Canada).
- Lonka, K., Joram, A., & Bryson, M. (1996). Conception of learning and knowledge: Does training make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 21(3), 240-260.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L., (2001). *Trends in teacher candidates’ educational beliefs*. Paper presented at the annual conference of the Mid-Sought Educational Research Association (Little Rock, AR).
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Philbin, M., Meier, E., Huftman, S., & Boverie, P. (1995). A survey of gender and learning styles. *Sex Roles*, 32(7/8), 485-494.
- Popkewitz, T. (1994). Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology and potential. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 1-14.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers’ beliefs about teaching and learning. A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Raths, J. (2001). *Teachers’ beliefs teaching beliefs*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 452999)
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Eds), *Handbook of research on teacher education* (pp.102-119). New York: Simon & Shuster MacMillan.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers’ beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-586.

- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 829-846.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sinatra, G. M. & Kardash, C. M. (2004). Teacher candidates’ epistemological beliefs, dispositions, and views on teaching as persuasion. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 483-498.
- Tamir, P. (1991). Views and beliefs of Israeli preservice teachers on teaching and learning. *Journal of Educational Research*, 84(4), 239-244.
- Thomas, J. A. & Petersen, J. E. (2003). Reforming elementary science teacher preparation: What about extant teaching beliefs. *School Science and Mathematics*, 103(7), 319-330.
- Thornton, B., Peltier, G., & Hill, G. (2005). Do future teachers choose wisely? A study of pre-service teachers’ personality preference profiles. *College Student Journal*, 39(3), 489-496.
- Tillema, H. H. (1994). Training and professional expertise: Bridging the gap between new information and pre-existing beliefs of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 601-615.
- Woolley, S. L., Benjamin, W. J., ve Woolley, A.W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 319-331.
- Younger, M., Brindley, S., Pedder, D., & Hagger, H. (2004). Starting points: Student teachers’ reasons for becoming teachers and their pre-conceptions of what this will mean. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 245-264.

### Extended English Abstract

#### **Introduction**

Research in teacher education shows that teachers’ beliefs, attitudes, and values related to teaching and learning are central to understanding not only why teachers teach as they do, but also how their students learn (Aston & Hyle, 1997; Brousseau, Book, & Byers, 1988; Fenstermacher, 1979; Flores, 2001; Gales & Yan, 2001; Lortie, 1975; Nespor, 1987; Richardson, 1996; Sparks, 1988). In addition, research shows that pre-service teachers’ beliefs about learning and teaching and their preferences for certain classroom practices affect not only their learning processes in teacher education programs, but also their future professional development in their teaching careers (Alexander & Dochy, 1995; Bird, Anderson, Sullivan, & Swindler, 1993; Britzman, 1986; Calderhead & Robson, 1991; Greene & Zimmerman, 2000; Hollingsworth, 1989; Holt-Reynolds, 2000; Joram & Gabriele, 1997; Lauriala, 1997; Lortie, 1975; Minor, Onwuegbuzi, Witcher, & James, 2002; Nespor, 1987; Richardson, 1996; Wright, 1997). As a result, investigating and understanding teachers’ and teacher candidates’ beliefs can help improve their professional preparation and development and future classroom practices (Pajares, 1992). As Eisenhart, Shrum, Harding, and Cuthbert (1988) pointed out, “If teachers’ persistent beliefs are not taken into account when designing reforms or constructing research, then we are not optimistic that good faith efforts to improve education will work” (p.67). Despite this, Turkish researchers have not yet fully investigated preservice teachers’ beliefs specifically related to teaching and learning, their preferences for certain classroom practices, and the effects of teacher education program on their beliefs; such knowledge from research is crucial in the evaluation and improvement of teacher educational programs. So, the purpose of this exploratory study is to investigate Turkish elementary pre-service teachers’ beliefs about learning and teaching, their preferences concerning instructional practices, and the differences between elementary pre-service teachers in terms of beliefs about teaching, learning and instructional practices at different stages of teacher education programs. In this study, *pre-service teachers’ beliefs* refer to their judgments, ideas, and images about learning and teaching.

#### **Method**

290 pre-service teachers at various stages of a four-year elementary teacher education program in a Turkish university in the western part of Turkey participated in this study. The research consisted of two phases. The first phase, the survey portion of the study was completed by a total of 290 pre-service teachers enrolled in an elementary (K-5) teacher education program. For the second phase of the study,



the pre-service teachers who participated in the first phase were invited to participate in interviews. From 36 pre-service teachers indicating a willingness to participate in the interview section, 16 were randomly selected. To measure pre-service teachers’ beliefs about teaching and learning, an adaptation of the Teacher Belief Survey developed by Sandra L. Woolley, Woan-Jue J. Benjamin, and Anita W. Woolley (2004) was used. To measure pre-service teachers’ beliefs about practices that are traditional versus constructivist, an adapted version of the practices subscale of the Early Childhood Teacher Educator Beliefs and Practices Questionnaire (ECTEBPQ; Buldu, 2003) was used. For the qualitative phase of the study, the researcher developed semi-structured interview questions.

## Results and Discussion

In terms of traditional and learner-centered beliefs and practices, the results of both qualitative and quantitative analysis showed that Turkish elementary education pre-service teachers had both constructivist and traditional beliefs about teaching and learning specifically about the role of teachers in education and assessment of student’s learning . At the same time the elementary preservice teachers had more constructivist beliefs about teacher-student relationship, and student motivation, whereas they had more traditional beliefs about the aim of education and the concept of learning. In addition, according to the interviewees, teachers’ personal characteristics were more important than their professional characteristics, such as ability to teach and knowledge base for teaching—even though they believed that teaching was a professional occupation.

In terms of preferred instructional practices, some of the interviewees (N=7) preferred student-centered instructional practices that allow students’ active participation in classroom activities, while five pre-service teachers preferred to use teacher-centered instructional techniques. In addition, four pre-service teachers preferred to use both of instructional practices.

The results of quantitative analysis showed that female pre-service teachers had a more learner-centered or constructivist approach than the male pre-service teachers, and that the female participant preferred to use learner-centered practices more frequently than the male participants. In addition, the male participant more frequently preferred traditional instructional practices than the female participants did.

However, the same gender difference was not observed in the qualitative analysis results. According to the results of qualitative analysis, the only gender difference was in terms of conceptions of learning. Unlike the quantitative analysis results, the qualitative analysis showed that the female pre-service teachers held beliefs about quantitative conceptions of learning more than the male pre-service teachers did.

Although there were no significant differences between freshmen, sophomores, juniors, and seniors in terms of constructivist beliefs and constructivist practices, the freshmen and sophomore pre-service teachers had a more traditional approach than the junior and senior pre-service teachers and preferred traditional practices more frequently than the junior and senior participants.

Similar results were observed in the qualitative analysis. Based on the results of qualitative analysis, it can be said that traditional beliefs about teaching and learning were more common among the freshmen pre-service teachers, whereas the senior participants articulated more learner-centered beliefs about teaching and learning.

The results of quantitative analysis also showed that the school experience course affected the pre-service teachers’ beliefs about teaching and learning and preferences concerning instructional practices. Pre-service teachers who did not take the school experience course had more traditional beliefs than the pre-service teachers who took one school experience course; the pre-service teachers who took one school experience course had more traditional beliefs than the pre-service teachers who took two school experience courses. Furthermore, the pre-service teachers who took no or only one school experience course preferred traditional practices more frequently than the pre-service teachers who took two school experience courses.