



Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki*

Correlation Between Pre-Service Teachers' Teaching-Learning Conceptions and Their Student Control Ideologies

Gökhan BAŞ**, Ömer BEYHAN***

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Bu nedenle bu araştırma “ilişkisel tarama modeli”nde bir araştırma olup, betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, veri toplama araçları olarak “öğretme-öğrenme anlayışları ölçeği” ile “öğrenci kontrol ideolojileri ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan araştırmada Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda da öğretme-öğrenme anlayışlarının öğrenci kontrol ideolojilerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: öğretme-öğrenme anlayışları, öğrenci kontrol ideolojileri, öğretmen adayları.

ABSTRACT: The purpose of this study was to investigate the correlation between pre-service teachers' teaching-learning conceptions and their student control ideologies. For this purpose, “correlations survey method” was adopted in this study in order to find answers to the research questions. According to Pearson's moments correlation analysis carried out in the study, it was found out that there was a significant negative correlation between pre-service teachers' constructivist teaching-learning conception and their student control ideologies. Also, it was found that there was a significant positive correlation between pre-service teachers' traditional teaching-learning conception and their student control ideologies. On the other hand, according to the results of the regression analysis, it was found out that pre-service teachers' teaching-learning conceptions predicted their student control ideologies significantly.

Keywords: teaching-learning conceptions, student control ideologies, pre-service teachers.

1. GİRİŞ

Öğretme-öğrenme anlayışı kavramı, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme yollarını ele alma tercihlerini ifade etmektedir (Chan & Elliot, 2004). Bir diğer deyişle, öğretme öğrenme anlayışı, öğretmenlerin kendi eğitsel uygulamaları hakkında sahip oldukları inançlara karşılık gelmektedir (Chan, 2003). Eğitim bilimlerinin farklı dönemlerindeki gelişmeler öğretme-öğrenme anlayışındaki farklılığı da beraberinde getirmiştir. Bu anlamda, eğitimde birbirine zıt durumda olan iki farklı genel öğretme-öğrenme anlayışının söz konusu olduğu söylenebilir (Schunk, 2008). Eğitimdeki bu iki farklı öğretme-öğrenme anlayışı; (i) geleneksel ve (ii) yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları olarak ifade edilebilir (Duffy & Roehler, 1986; Chen & Elliot, 2004; Schunk, 2008; Cheng & diğerleri, 2009; Aypay, 2011; Bıkmaz, 2011; Oğuz, 2011; Şahin & Yılmaz, 2011). Zira bugün, eğitimde değişimin yönü geleneksel anlayıştan öğrenci merkezli, yani yapılandırmacı anlayışa doğru bir gelişim içerisinde bulunmaktadır (Duffy & Roehler, 1986).

Öğretme-öğrenme anlayışlarından biri olan yapılandırmacılık, bilginin bireyden bağımsız olarak görülemez, duruma göre ve bireysel olduğunu dile getirirken, bireye ait olan bu

* Bu çalışma, 9-11 Mayıs 2013 tarihleri arasında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen “Öğretmen Eğitiminde Yeni Eğilimler Uluslararası Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-posta: gokhanbas51@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, e-posta: obeyhan@yahoo.com

anlamaların başkalarına aktarılamaz olduğu hususunu ortaya koymaktadır (Phillips, 2000). Yapılandırmacı öğrenme, bireylerin kendi var olan bilgileriyle yeni fikirleri birleştirerek anlam inşa ettikleri aktif bir işlemi içermektedir (Jones & Brader-Araje, 2002). Bu sebeple, yapılandırmacı anlayışta bilgi, yalnızca dış dünyanın bir kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilim değildir (Phillips, 2000). Yapılandırmacı anlayışta öğrenci dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve bilginin etkin oluşturucusudur. Yapılandırmacılıkta öğrenme, daha çok bir anlam oluşturma olarak görülmekte ve anlamın ise doğrudan doğruya öğretimle değil, öğrenen tarafından oluşturulduğu ileri sürülmektedir (Biggs, 1996). Yapılandırmacılara göre öğrenenler, bilgiyi bireysel olarak yaratır ve yeniden organize ederler (Saban, 2004). Yapılandırmacılıkta öğrenenler boş bir levha veya doldurulmayı bekleyen bidonlar olarak görülmezler, aksine öğrenenler anlam araştıran ve oluşturan etkin organizmalar olarak görülürler (Driscoll, 2000). Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmasının ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı sağlamaktır (Şaşan, 2002). Bu yüzden, sınıfta öğrenenlere etkileşime girerek zengin öğrenme yaşantıları geçirebilecekleri ortamların sağlanması gerekmektedir (Gagnon & Collay, 2001). Zira yapılandırmacılık, temel bilgi ve becerileri de dikkate alarak düşünme, anlama, sorgulama ve bilginin uygulanması üzerine durmaktadır (Moussiaux & Norman, 2003). Yapılandırmacılar belli etkinliklerin ve zengin yaşantıların öğrenme sürecini etkenleştirebileceğine ve öğrenenlerin öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğine inanmaktadırlar (Brooks & Brooks, 1999). Bu bakımdan, yapılandırmacı öğrenme öğrenenlerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratılık süreçleri üzerine temellendirilmektedir (Fer & Cırık, 2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin anlam oluşturma sürecine aktif katılımı öngörülmektedir. Bu ortamlarda, öğrenenler anlam araştırmacılar ve problem çözümler olarak görülürlerken, öğretmenler ise bilginin sunucuları olarak değil, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına ve anlamı keşfetmelerine yardımcı olan danışmanlar ve bu süreci kolaylaştırıcılar olarak görülmektedirler (Dunlop & Grabinger, 1996).

Öğretme-öğrenme anlayışlarından bir diğeri olan geleneksel anlayışa bakıldığında ise, burada öğretmenlerin sınıfta yegâne bilgi kaynağı olarak öğrencilere bilgiyi aktarması, öğrencilerin de sunulan bu bilgileri sorgulamadan almaları söz konusudur (Özden, 2003). Bu sebeple, geleneksel anlayışa sahip öğretmenlerin sınıfta öğretmen merkezli öğretim stratejilerini kullandıkları ve öğrencileri bilginin pasif alıcıları olarak gördükleri söylenebilir (Chen & Elliot, 2004; Cheng & diğerleri, 2009). Geleneksel anlayışa sahip olan bir öğretmene göre öğrenci bilgiyi alan, öğretmen de bu bilgiyi öğrenciye aktaran konumundadır (Senemoğlu, 2004). Bu yüzden, öğrenci bilginin oluşturulması sürecine aktif olarak katılmaz, öğrenci bu süreci pasif olarak izler. Geleneksel anlayışa sahip olan öğretmenlerin buldukları sınıflar, ayrıca, aktif katılımın hemen hemen olmadığı, öğretmenin tek otorite olduğu ve öğretme-öğrenme sürecinin yalnızca öğretmen tarafından yönlendirildiği ortamlardır (Brooks & Brooks, 1999). Öğretmen, sahip olduğu öğretme-öğrenme anlayışı gereğince öğrenme ortamını yalnızca kendisi yönetmekte, gücü ve otoriteyi kimseyle paylaşmamakta ve öğretme-öğrenme ortamını yalnızca kendisi şekillendirmektedir. Diğer yandan, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışına sahip öğretmenler sınıfta öğrencilere sorular sorarak, onlardan tek doğru cevabı duyabilmek için çaba gösterirler. Bu sınıflarda anlamlı öğrenmeler yerine, ezber ön plandadır. Nitekim geleneksel anlayışa sahip öğretmenlerin buldukları sınıflarda yapılan sınavlarda da öğrencilerden doğru cevapları sergilemeleri istenmekte, üst düzeyli düşünsel faaliyetler gerçekleştirmelerine izin verilmemektedir. Eğitim sürecindeki bu iki farklı öğretme-öğrenme yaklaşımı, beraberinde öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisi kavramını gündeme getirmektedir.

İlgili alanyazında öğrenci kontrol ideolojisi, gözetimci kontrol ideolojisinden hümanist (insancıl) kontrol ideolojisine doğru uzanan bir yelpazede değerlendirilmektedir (Willower, Eidell & Hoy, 1973). Willower, Eidell ve Hoy (1973), öğrenci kontrol ideolojisini öğretmenin,

öğrencinin sınıfta ve okuldaki kontrolüyle ilgili inancı olarak tanımlamışlardır. Geleneksel okullar daha çok gözetimci kontrol ideolojisi ile birlikte anılırken, çağdaş okullar ise hümanist kontrol ideolojisi ile anılmaktadır (Hoy, 2001). Gözetimci ve hümanist yaklaşımlar öğrenci kontrolünde ideolojik sınırlardır. Bunlar analitik tanımlar olmakla birlikte, ideolojilerin saf halleri uygulamada bulunabilir veya bulunmayabilir. Geleneksel okullar daha çok gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine hizmet etmektedir (Willower, Eidell & Hoy, 1973). Aynı zamanda, bu tür öğrenci kontrol ideolojisini benimsemiş olan okullar sıkı disiplinin tesis edildiği bir ortam oluşturmak istemektedirler (Hoy, 2001). Aynı şekilde, bu tür okullar kurallarını uygulayabilmek ve devam ettirebilmek için de yüksek düzeyli bir kontrol mekanizmasını benimsemektedirler (Lunenburg & Ornstein, 2008). Bu tarz okullardaki öğrenciler yakından takip edilmesi gereken, disiplinsiz, sorumsuz ve tembel bireyler olarak algılanmaktadır (Willower, Eidell & Hoy, 1973; Hoy, 2001; Lunenburg & Ornstein, 2008). Bu açıdan, gözetimci öğrenci kontrol ideolojisini benimseyen öğretmen sınıflarında sessizliğe, aşırı düzene, otoriteye, cezaya ve tek yönlü iletişime oldukça fazla önem verirken, öğrenci katılımını, sınıfta çift ve çok yönlü iletişimi, eleştiriyi, ödülü, vb. göz ardı etmektedirler (Lunenburg, 1991; Lunenburg & Cadavid, 1992; Lunenburg & Ornstein, 2008). Böylesi sınıflarda öğretmenler öğrenci davranışlarını ve tutumlarını anlamak istemezler. Öğretmen ile öğrenci arasında sıkı ve katı bir hiyerarşi söz konusudur. Öğrenciler, öğretmenin vermiş olduğu her yönergeyi harfiyen yerine getirmekle yükümlü, kafaları bilgi ile doldurulmayı bekleyen boş objeler olarak görülmektedirler (Honey & Moeller, 1990). Öğrenci davranışlarının arkasında yatan sebepler araştırılmadan ve öğrenciye söz hakkı verilmeden öğrencinin cezalandırılması hususu söz konusudur. Böylesi sınıflarda öğrencilerin olumsuz davranışları sürekli olarak onların sorumsuz davranışlarına atfedilmektedir. Sorumsuz ve disiplinsiz öğrenci davranışları bir takım cezai yöntemlerle bertaraf edilmeye çalışılmaktadır. Bu açıdan; umutsuzluk, korku, güvensizlik, ceza, sıkı disiplin, vb. faktörler gözetimci okulun, dolayısıyla da öğretmenin özellikleri arasında yer almaktadır (Lunenburg, 1991; Lunenburg & Cadavid, 1992). Bu açıdan, sahip olduğu özellikler bakımından gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Diğer taraftan, okulu bir işbirliği ve öğrenme mekânı ve öğrenciyi de aktif bir birey olarak kabul eden hümanist (insancıl) öğrenci kontrol ideolojisine sahip okullar, dolayısıyla öğretmenler (Lunenburg & Cadavid, 1992) ise öğrenci öğrenmesini ve davranışlarını hem psikolojik hem de sosyolojik boyutlarıyla ele alarak değerlendirmektedirler (Hoy, 1969; Johns, Karabinus & MacNaughton, 1989; Lunenburg & Cadavid, 1992). Bu tarz öğrenci kontrol ideolojisine sahip olan okullar sıkı kontrol, yakından denetim gibi uygulamaların yerine, öğrencinin özenetimli olarak yetiştirilmesine çalışmaktadırlar (Lunenburg, 1991). Bu kontrol ideolojisine sahip okullarda, aynı zamanda, öğretmenler öğrencileri ile yakın ve sıcak ilişkiler kurmakta, her öğrenciyi bir birey olarak dikkate almakta, açık ve çift yönlü bir iletişim ağı kurarak demokratik bir sınıf atmosferi oluşturmak için çaba göstermektedirler (Lunenburg & Schmidt, 1989). Burada öğretmenler öğrencilere disiplini dayatmak yerine, onların öz-disiplinlerini geliştirmelerine yardımcı olmakta ve öz-disiplinli öğrencilerin yetiştirilmesi için çaba göstermektedirler. Hümanist öğrenci kontrol ideolojisini benimseyen okullarda her öğrenciye değer verilerek, yine her öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri maksimum düzeyde karşılanmaya çalışılan bir iklim yaratılmaya çalışılmaktadır (Hoy, 2001; Hoy & Miskel, 2008). Hümanist öğrenci kontrol ideolojisini benimsemiş bir okul, dolayısıyla da bir öğretmen, öğrencileri ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere işbirliği içerisinde çalışan, birbirleriyle etkileşim içerisinde yeni deneyimler kazanan bir eğitim grubu olarak görmektedir (Lunenburg & Schmidt, 1989). Bu anlamda, sahip olduğu özellikler bakımından hümanist öğrenci kontrol ideolojisi ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, öğrenci kontrol ideolojisine ilişkin gerek yurt dışında (Hoy, 1967, 1969, 2001; Helsel, 1971; Jones & Blakenship, 1972; Willower, Eidell & Hoy, 1973; Deibert & Hoy, 1974; Multhauf, Willower & Licata, 1978; Jones & Harty, 1980; Lunenburg, 1984; Lunenburg, 1991; Chyn, 1992; Schmidt, 1992; Okafor, 2006; Rideout &

Windle, 2010), gerekse de yurt içinde (Celep, 1997a, 1997b, 1998; Yılmaz, 2002, 2007, 2009, 2011; Altuğ, 2007; Beycioğlu, Konan & Aslan, 2007; Turan & Can, 2008; Baş, 2011; Beyhan, 2013) oldukça fazla sayıda araştırma ile karşılaşılmaktadır. Aynı şekilde, öğretme-öğrenme anlayışlarına ilişkin de gerek yurt dışında (Murray & McDonald, 1997; Chan, 2003; Chan & Elliot, 2004; Chai & Khine, 2008; Cheng & diğerleri, 2009), gerekse de yurt içinde (Aypay, 2011; Bıkmaç, 2011; Oğuz, 2011; Şahin & Yılmaz, 2011) yapılan araştırmalara rastlanılmaktadır. Sonuçta, ilgili alanyazında gerek öğrenci kontrol ideolojisi, gerekse de öğretme-öğrenme anlayışları üzerine hem yurt içinde hem de yurt dışında oldukça fazla sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen, bu iki değişkenin birlikte ele alınarak incelendiği bir araştırma ile karşılaşılammıştır. Bu bağlamda, birbirlerini anlamlı bir biçimde etkilediği düşünülen bu iki değişkenin birlikte ele alınarak incelenmesinin oldukça anlamlı olacağı düşüncesinden hareketle, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında ilişkinin incelenmesine karar verilmiştir. Zira öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması, ileride okullarda daha sağlıklı bir öğretme-öğrenme süreç ve ortamının tesis edilmesi ve hazırlanan öğretim programlarının daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için oldukça önemli görülmektedir. Bu sebeple, yapılan bu araştırmanın amacını, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi incelemek teşkil etmektedir. Bu açıdan araştırmanın problem cümlesini ise, “öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın problem cümlesine cevap bulabilmek amacıyla aşağıdaki alt-problemlere çalışmada cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle bu çalışma, “ilişkisel tarama modeli”nde (Karasar, 2005) bir araştırma olup betimsel bir çalışmadır. İlişkisel model, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Cohen & diğerleri, 2003). Bu modeldeki korelasyon katsayısının yalnızca ilişkinin düzeyini gösterdiğini belirtilmektedir (Yazıcıoğlu & Erdoğan 2004).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan tüm öğretmen adayları oluşturmakta iken, araştırmanın örneklemini ise bu fakülteden seçilen 325 [172 bayan (%52.92) ve 153 erkek (%47.08)] öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemin seçiminde, amaçsal örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi benimsenmiş, bu bağlamda evrenin temsil yeteneği göz önünde bulundurularak örneklemin seçilmesinde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları örnekleme seçilmeye çalışılmıştır (McMillan & Schumacher, 2006). Bu tür örnekleme yönteminde, problemle ilgili farklı durumların örnekleme

alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir (Büyüköztürk & diğerleri, 2008).

2.2. Veri Toplama Araçları

Yapılan bu araştırmada veri toplama araçları olarak “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” (Chan & Elliot, 2004) ile “Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği” (Willower, Eidell & Hoy, 1973) kullanılmış olup, bu ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir.

2.2.1. Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği

Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarını belirleyebilmek amacıyla Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçe’ye çevrilerek uyarlanan “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma grubunu öğretmen adayları oluşturmuştur. Ölçek, 30 maddeden ve beşli derecelemeden oluşmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (GFI 0.93; AGFI 0.91; RMR 0.50; RMSEA 0.54), ölçeğin kabul edilebilir değerlere sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin genel Cronbach Alfa katsayısı değeri 0.84 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar bazında ise; birinci alt boyut (yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı) için Cronbach Alfa katsayısı değeri 0.88, ikinci alt boyut (geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı) için Cronbach Alfa katsayısı değeri ise 0.83 olarak hesaplanmıştır (Aypay, 2011).

2.2.2. Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği

Öğretmen adaylarının öğrenci kontrol ideolojilerini belirleyebilmek amacıyla Willower, Eidell ve Hoy (1973) tarafından geliştirilen ve Yılmaz (2002) tarafından Türkçe’ye çevrilerek uyarlanan “Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu bir yapıya sahip olup, toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Öğrenci kontrol ideolojileri ölçeğinden alınan yüksek puan gözetimci öğrenci kontrol ideolojisinin benimsendiğini, alınan düşük puan ise hümanist öğrenci kontrol ideolojisinin benimsendiğini göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğini gösteren Cronbach Alfa katsayısı değeri 0.72 olarak hesaplanmıştır (Yılmaz 2002).

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada verilerinin analizinde, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği, yine öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının öğrenci kontrol ideolojilerini yordama gücünü incelemek için ise çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, anlamlılık değeri 0.01 olarak alınmıştır. Aynı zamanda, çalışmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik paket programından yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiye ve öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının öğrenci kontrol ideolojilerini yordama gücüne yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 1’de öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki

Öğretme-Öğrenme Anlayışları	Öğrenci Kontrol İdeolojileri
Yapılandırmacı	-.387**
Geleneksel	.485**

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 1’e bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ortaya çıkan sonuca göre, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki ($r=-.387$, $p=.000$), geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile de öğrenci kontrol ideolojileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ($r=.485$, $p=.000$) olduğu görülmüştür.

3.2. Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Öğrenci Kontrol İdeolojilerini Yordama Gücü

Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının öğrenci kontrol ideolojilerini yordama gücünü inceleyebilmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 2’de ise, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının öğrenci kontrol ideolojilerini yordama gücüne yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Öğrenci Kontrol İdeolojilerini Yordama Gücü

	B	Shx	β	t	p
(Sabit)	13.279	2.166		6.130	.000
Geleneksel	.319	.048	.405	6.660	.000
Yapılandırmacı	-.104	.024	-.265	-4.359	.000
R=.547, R ² =.299, F(2-209)=44.501, p=.000					

Tablo 2’de verilen ve yordayıcı değişken olan öğretme-öğrenme anlayışlarının öğrenci kontrol ideolojilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($R=.547$, $R^2=.299$, $p=.000$) anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının (geleneksel ve yapılandırmacı) birlikte öğrenci kontrol ideolojilerinin yaklaşık olarak %30’unu açıkladığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ayrı ayrı ele alınarak incelendiğinde ise, yordayıcı değişken olan gerek yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının (Yapılandırmacı: $R=.387$, $R^2=.15$, $p=.000$) gerekse de geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının (Geleneksel: $R=.485$, $R^2=.23$, $p=.000$) öğrenci kontrol ideolojilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna

varılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarından yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının öğrenci kontrol ideolojilerinin %15'ini, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının ise öğrenci kontrol ideolojilerinin %23'ünü açıkladığı anlaşılmıştır. Aynı zamanda, yordayıcı değişken olan öğretme-öğrenme anlayışlarının yordanan değişken olan öğrenci kontrol ideolojilerini açıklamadaki önem sırası ise; geleneksel ($\beta=.405$) ve yapılandırmacı ($\beta=-.265$) öğretme-öğrenme anlayışları şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin olarak t değerlerine bakıldığında, öğretme-öğrenme anlayışlarının tüm alt boyutlarının öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir şekilde açıklamada etkili olduğu görülmüştür.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Amacı öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi incelemek olan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin tüm alt boyutları (yapılandırmacı ve geleneksel) ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu anlamda, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki ($r=-.387$, $p=.000$), geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile de öğrenci kontrol ideolojileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ($r=.485$, $p=.000$) olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bir diğer ifade ile bu bulgu, kabaca, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının geliştikçe, öğrenci kontrol ideolojilerinin de hümanist (insancıl) bir kontrol ideolojisine doğru şekillendiğini göstermektedir. Diğer yandan, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile öğrenci kontrol ideolojilerinin doğrusal bir ilişki ortaya koyduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile bu bulgu, yüzeysel olarak, öğretmen adaylarının geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının geliştikçe, öğrenci kontrol ideolojilerinin de gözetimci bir kontrol ideolojisine doğru evrildiğini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının hümanist öğrenci kontrol ideolojisi ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının ise gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi ile paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca yapılan çalışmada, yordayıcı değişken olan öğretme-öğrenme anlayışlarının öğrenci kontrol ideolojilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($R=.547$, $R^2=.299$, $p=.000$) anlaşılmış ve öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının (geleneksel ve yapılandırmacı) birlikte öğrenci kontrol ideolojilerinin yaklaşık olarak %30'unu açıkladığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ayrı ayrı ele alınarak incelendiğinde ise, yordayıcı değişken olan gerek yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının (Yapılandırmacı: $R=.387$, $R^2=.15$, $p=.000$) gerekse de geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının (Geleneksel: $R=.485$, $R^2=.23$, $p=.000$) öğrenci kontrol ideolojilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarından yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının öğrenci kontrol ideolojilerinin %15'ini, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının ise öğrenci kontrol ideolojilerinin %23'ünü açıkladığı sonucuna varılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, gerek yapılandırmacı gerekse de geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarının öğrenci kontrol ideolojilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Her iki öğretme-öğrenme anlayışı birlikte ele alındığında, yordayıcı değişkenler olan yapılandırmacı ve geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarının öğrenci kontrol ideolojilerinin yaklaşık olarak %30'unu açıkladığı görülmüştür. Ancak, her iki öğretme-öğrenme anlayışı ayrı ayrı ele alındığında ise geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına göre öğrenci kontrol ideolojilerinin daha yüksek düzeyli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda, yordayıcı değişken olan öğretme-öğrenme anlayışlarının yordanan değişken olan öğrenci kontrol ideolojilerini

açıklamadaki önem sırası ise; geleneksel ($\beta=.405$) ve yapılandırmacı ($\beta=-.265$) öğretme-öğrenme anlayışları şeklinde gerçekleşmiştir. Elde edilen bu bulgu, öğretmen adaylarının sahip olduğu geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine yakın olduklarını göstermiştir. Yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarının, genel olarak, ne tam anlamıyla yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile birlikte hümanist öğrenci kontrol ideolojisini, ne de tam olarak geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile gözetimci öğrenci kontrol ideolojisini benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Ancak, elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarının gözetimci öğrenci kontrol ideolojilerini daha yüksek düzeyli olarak yordamasından hareketle, öğretmen adaylarının geleneksel anlayışa daha yatkın bir çerçeve çizdikleri söylenebilir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, doğrudan öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojilerinin birlikte ele alınarak incelendiği bir araştırma ile karşılaşılmasa da, bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte bazı sonuçlara rastlanılmaktadır. Chan ve Elliot da (2004), Çin’de gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının yapılandırmacı ya da geleneksel anlayıştan herhangi birini belirgin biçimde benimsemedikleri bulgusu elde etmişlerdir. Nitekim yapılan bu çalışmada da, öğretmen adaylarının tam olarak ne geleneksel ne de yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına, dolayısıyla da ne hümanist ne de gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine sahip oldukları tespit edilebilmiştir. Her iki araştırma da, elde ettiği bulgular yönünden benzer bir durum sergilemektedir. Ancak, az önce de ifade edildiği üzere, öğretmen adaylarının geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarının gözetimci öğrenci kontrol ideolojilerini daha yüksek düzeyli olarak yordamasından hareketle, öğretmen adaylarının geleneksel anlayışa daha yatkın bir eğilim göstermişlerdir. Bu bulgu, Türk Eğitim Sisteminin belli bir öğretim basamağında hala geleneksel anlayışların devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Yeşilyurt’un (2013) yapmış olduğu bir çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özelliklerini taşıma veya bu özelliklere sahip olma noktasında ciddi eksikliklere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Nitekim Şişman ve Turan’a (2004) göre, Türk Eğitim Sistemi geleneksel ve öğretmen-merkezli bir görünüm ortaya koymaktadır. Bu sebeple, elde edilen bulguların, Türk Eğitim Sisteminin öğretmen-merkezli olması durumu ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Lunenburg ve Mankowski de (2000) yaptıkları çalışmalarında, okuldaki bürokratik yapı, işleyiş ve süreçlerle gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Bu anlamda, geleneksel okulların, dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içerisinde daha geleneksel öğretme-öğrenme yöntemleri kullandıkları ve bu şekilde bir sınıf yönetimi anlayışını benimsedikleri ifade edilebilir. Zira yapılan pek çok çalışmada da, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının daha çok gözetimci öğrenci kontrol ideolojisini benimsedikleri görülmektedir (Altuğ, 2007; Celep, 1997b; Ekici, 2004, 2006; Turan & Altuğ, 2008; Yılmaz, 2002, 2009, 2011). Örneğin, bu çalışmaların ikisinde Ekici (2004, 2006), sınıf öğretmenlerinin diğer sınıf yönetimi anlayışlarına nazaran daha çok otoriter sınıf yönetimi anlayışını benimsediklerini bulmuştur. Benzer bir biçimde Yılmaz da (2009), öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi ile otoriter sınıf yönetimi anlayışı arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Celep (1997b) ise yaptığı çalışmada, deneyimsiz, yani mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine sahip olduklarını sonucuna varmıştır. Bunun temel sebebinin, deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplini üzerine deneyimsiz meslektaşlarına göre daha fazla bilgi ve tecrübeye sahip olduklarını düşünmeleri olduğu söylenebilir (Altuğ, 2007; Turan & Altuğ, 2008). Duruma öğretmen adayları boyutundan bakıldığında ise, alanyazında öğretmen adaylarının ve deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi inanışlarını kıyaslamada, öğretmen adaylarının inanışlarının deneyimli öğretmenlerinkinden daha gözetimci eğilimde oldukları sonucuna varılmıştır (Jessup, 1995). Diğer taraftan, Jones ve Blankenship (1972) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile yenilikçi veya girişimci sınıf uygulamaları arasında anlamlı ilişki saptamışlardır. Buna göre, öğretmenlerin hümanist öğrenci kontrol ideolojisini benimsedikçe sınıf içerisinde daha alternatif ve öğrenci

merkezli öğretme yöntemleri kullanma eğilimi göstermektedirler. Ancak, öğretmenler bazı durumlarda yenilikçi uygulamaları ve hümanist bir bakış açısını sınıfa yansıtmakta geri durabilirler. Buradaki temel sebebin ise, disiplin üzerinde yumuşak algılanmaktan korktukları için sınıfta yenilikçi çalışmaları gerçekleştirmekte isteksiz davranmalarından kaynaklanabileceği ifade edilebilir (Willower & Jones, 1963). Bunda da, Türk Eğitim Sisteminde halen devam etmekte olan otoriter ve geleneksel anlayışın etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında negatif yönde, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında ise pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını benimsedikçe hümanist öğrenci kontrol ideolojisine eğilim gösterdiklerini, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışını benimsedikçe gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine eğilim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu sebeple, öğretmen adaylarının yapılandırmacı bir yaklaşımla eğitilmeleri onların ileride otokratik ve gözetimci bir öğrenci kontrol ideolojisini değil, daha ziyade öğrenci merkezli ve hümanist bir öğrenci kontrol ideolojisini benimsemelerine, sonucunda ise bu şekilde bir davranış sergilemelerine yardımcı olacaktır. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması çalışmalarını yapılandırmacı bir öğretme-öğrenme anlayışına ve hümanist öğrenci kontrol ideolojisini benimsemiş olan uygulama öğretmenlerinin yanında gerçekleştirmeleri, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını ve hümanist öğrenci kontrol ideolojisini benimsemelerinde etkili olabilir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını ve hümanist öğrenci kontrol ideolojisini benimsemelerine yardımcı olacak bir şekilde eğitim fakültelerinin mevcut yapısının da yeniden gözden geçirilerek gerekli değişikliklerin yapılması da önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Altuğ, S. C. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkçe uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Beycioğlu, K., Konan, N., & Aslan, M. (2007, September). *Pupil control ideology among high school teachers in Malatya, Turkey*. Paper Presented at the European Conference on Educational Research, Ghent, Belgium.
- Baş, G. (2011). Teacher student control ideology and burnout: Their correlation. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), 84-94.
- Beyhan, Ö. (2013). The correlation of students' views on constructivist learning environment and teachers' student control ideologies. *Educational Research and Reviews*, 8(9), 553-559.
- Bıkmaz, F. H. (2011, Ekim). *Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve bilimsel epistemolojik inançları*. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (Revised ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Celep, C. (1998, Eylül). *Öğretmen yeterlik duygusu, öğretmenlerin yönetim, çalışma grubu ve öğrenci hakkındaki inancı ve öğrenci kontrol yönelimi*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya.
- Celep, C. (1997a). Öğretmen adaylarının öğrenci kontrol yönelimleri. *Eğitim ve Bilim*, 21(106), 12-22.

- Celep, C. (1997b, Ekim). *Sınıf öğretmenlerinin yeterlik duygusunu etkileyen etmenler: Öğretmenlerin yönetim, çalışma grubu ve öğrenci hakkındaki inancı ile öğrenci kontrol yönelimi açısından*. III. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.
- Chai, C. S., & Khine, M. S. (2008). Assessing the epistemological and pedagogical beliefs among pre-service teachers in Singapore. Khine, M. S. (Ed.), *In knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 287-299). Amsterdam, Netherlands: Springer.
- Chan, K. W., & Elliot, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 20*, 817-831.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education, 69*, 36-50.
- Cheng, M. M. H., Chan, K-W., Tang, S. Y. F., & Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education, 25*(2), 319-327.
- Chyn, M. (1992). Pupil control ideology, locus of control effects in students' study habits and attitudes. *Journal of Educational Psychology, 15*, 129-172.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Alken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioural sciences* (3rd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Deibert, J., & Hoy, W. K. (1974). Custodial high schools and self-actualization of students. *Educational Research Quarterly, 2*, 24-31.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Duffy, G., & Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education, 35*, 55-58.
- Dunlop, J. C., & Grabinger, R. S. (1996). Rich environments for the active learning in higher education. Wilson, G. B. (Ed.), *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 65-82). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Ekici, G. (2006, Nisan). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri ile özyeterlikleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Ekici, G. (2004). Birinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 29*(131), 50-60.
- Fer, S., & Cırık, I. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Gagnon, G. W., & Collay, M. (2001). *Designing for learning: Six elements in constructivist classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Helsel, A. R. (1971). Value orientation and pupil control ideology of public school educators. *Educational Administration Quarterly, 7*, 24-33.
- Honey, M., & Moeller, B. (1990). *Teachers' beliefs and technology integration: Different values, different understandings*. Technical Report No. 143. Center for Technology in Education, New York.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. (2001). Pupil control studies: A historical, theoretical, and empirical analysis. *Journal of Educational Administration, 39*(5), 424-441.
- Hoy, W. K. (1969). Pupil control ideology and organizational socialization: A further examination. *The School Review Quarterly, 77*(3-4), 257-265.
- Hoy, W. K. (1967). Organizational socialization: The student teacher and pupil control ideology. *The Journal of Educational Research, 61*(4), 163-155.
- Jessup, S. (1995). *To control or not to control: Pre-service teachers' preconceptions of classroom management*. Paper Presented to the Annual Australian of Research in Education Conference, Hobart.
- Johns, F., Karabinus, N., & MacNaughton, R. (1989). *School discipline guidebook: Theory into practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jones, M. G., & Araje, L. B. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse and meaning. *American Communication Journal, 5*(3), 1-10.

- Jones, D. R., & Harty, H. (1980). Secondary school student teacher classroom control ideologies and amount of engaged instructional activities. *The High School Journal*, 64, 13-15.
- Jones, L. P., & Blankenship, J. W. (1972). The relationship of pupil control ideology and innovative classroom practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 9(3), 281-285.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2008). *Educational administration: Concepts and practices* (5th ed.). Belmont, CA: Thomson Books/Cole.
- Lunenburg, F. C., & Mankowski, S. A. (2000, April). *Bureaucracy and pupil control orientation and behavior in urban secondary schools*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, USA.
- Lunenburg, F. C., & Cadavid, V. (1992). Locus of control, pupil control ideology, and dimensions of teacher burnout. *Journal of Instructional Psychology*, 19, 13-22.
- Lunenburg, F. C. (1991). Educators' pupil control ideology as a predictor of educators' reactions to student disruptive behavior. *The High School Journal*, 74, 81-87.
- Lunenburg, F. C., & Schmidt, L. J. (1989). Pupil control ideology, pupil control behavior, and the quality of school life. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 36-44.
- Lunenburg, F. C. (1984). *Pupil control in schools: Individual and organizational correlates*. Lexington, MA: Ginn and Company.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Boston: Pearson Education Ltd.
- Moussiaux, S. J., & Norman J. T. (2003). *Constructivist teaching practices: Perceptions of teachers and students*. [Available online at: <http://www.ed.psu.edu>], Retrieved on January 12, 2008.
- Multhauf, A. P., Willower, D. J., & Licata, J. W. (1978). Teacher pupil-control ideology and behaviour and classroom environmental robustness. *The Elementary School Journal*, 79(1), 40-46.
- Murray, K., & McDonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33, 331-349.
- Phillips, D. C. (2000). An opinionated account of the constructivist landscape. Phillips, D. C. (Ed), *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues* (pp. 1-16). Chicago, Illionis: The University of Chicago Press.
- Rideout, G., & Windle, S. (2010). Beginning teachers' pupil control ideologies: An empirical examination of the impact of beliefs about education, mentorship, induction, and principal leadership style. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 104(1), 1-30.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme-öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schmidt, L. J. (1992). Relationship between pupil control ideology and the quality of school life. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 45, 889-896.
- Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: An educational perspective* (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (10. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şahin, S., & Yılmaz, H. (2011). A confirmatory factor analysis of the teaching and learning conceptions questionnaire (TLCQ). *Journal of Instructional Psychology*, 38(3), 194-200.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Özden, Y. (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (s. 99-146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Turan, S., & Can, S. (2008). Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 95-113.
- Okafor, P. C. (2006). *School climate, pupil control ideology, and effectiveness*. Yayınlanmamış doktora tezi, St. John's University, New York.
- Oğuz, A. (2011, Eylül). *Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretim ve öğrenme anlayışlarının incelenmesi*. XX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur.

- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Delta Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü ortamların yapılandırmacı öğrenme açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-29.
- Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerler ile öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 297-315.
- Yılmaz, K. (2009). Primary school teachers' views about pupil control ideologies and classroom management styles. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 157-167.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 12-23.
- Yılmaz, K. (2002). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Willower, D. J., Eidel, T. L., & Hoy, W. K. (1973). *The school and pupil control ideology* (Revised ed.). University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Willower, D. J., & Jones, R. G. (1963). When pupil control becomes an institutional theme. *Phi Delta Kappa*, 45, 107-109.

Extended Abstract

The conception about teaching and learning refers to the beliefs held by teachers about their preferred ways of teaching and learning. These also include the meaning of teaching and learning and the roles of teacher and students in the classroom (Chan & Elliot, 2004). There are two contrasting teaching-learning conceptions as (i) constructivist teaching-learning conception and (ii) traditional teaching-learning conception. Constructivist learning theory is a philosophical approach that explains how individuals understand and learn (Brooks & Brooks, 1999). In this regard, constructivist learning places are the places that student interests, needs, expectations, learning styles and strategies are considered, student self-discipline and responsibility are developed, students' own learning and teacher guidance are constituted in a place where open communication, learning, and cooperation exist (Fer & Cırık, 2007). Teachers apply constructivist teaching-learning principles are considered to have humanistic student control ideology. According to the humanistic control ideology, students' learning and behaviours are considered psychologically and sociologically rather than morally (Hoy, 1969; Lunenburg & Cadavid, 1992). Indeed, teachers with humanistic control orientation emphasise the psychological and sociological bases of learning and behaviour, an accepting and trustful view of students and a confidence in students' ability to self-disciplining and responsible (Lunenburg, 1991). In humanistic control orientation, teachers believe that students can learn to be responsible and self-regulating individuals. Moreover, the humanistic teacher is optimistic about students and has open and friendly relations with students. A humanistic orientation leads teachers to desire a democratic classroom climate with its attendant-flexibility in status and rules, open channels of two-way communication, and increased self-determination. Teachers and students are willing to act on their own volition and accept responsibility for their actions (Lunenburg & Schmidt, 1989). The climate of humanistic orientation seeks to meet the needs of every student and student individualism is emphasised (Hoy, 2001). On the other hand, teachers, who adopt traditional teaching-learning conceptions, can be defined to have custodial student control ideology. Schools that adopt custodial control ideology exert high levels of control to maintain their rules. Students are considered as individuals who need to be controlled by sanctions based on restrictions, since they are irresponsible and undisciplined in terms of the way in which they behave, dress, appear, etc. (Willower, Eidel & Hoy, 1973; Lunenburg & Ornstein, 2008). Teachers with custodial control ideology stress the maintenance of order, impersonality, one-way downward communication, distrust of students and a punitive, moralistic attitude towards student control (Lunenburg & Cadavid, 1992; Lunenburg & Ornstein, 2008). They tend not to understand their students' behaviours and attitudes. Instead, they maintain a rigid student-teacher status hierarchy. Students must accept the decisions of these teachers without question. Student misbehaviour is viewed as a personal affront and students are perceived as irresponsible and undisciplined persons who must be controlled through punitive sanctions. Impersonality, pessimism and

watchful mistrust characteristics characterise the atmosphere of the custodial school (Lunenburg & Cadavid, 1992). Traditional classroom teacher control theory implies a kind of domination. Teachers who subscribe to the traditional classroom teacher control theory strive to become the ultimate authority and source of knowledge. They also tend to see students on the receiving end of the instructional process (Honey & Moeller, 1990). The purpose of this research was to investigate the correlation between pre-service teachers' teaching-learning conceptions and their student control ideologies. In order to establish a correlation between pre-service teachers' teaching-learning conceptions and their student control ideologies, the following questions were posed in the study: (i) Is there a significant correlation between pre-service teachers' teaching-learning conceptions and their student control ideologies? (ii) What is the predictive level of pre-service teachers' teaching-learning conceptions for their student control ideologies?

The correlative investigation model was used in the research (Büyüköztürk et al., 2008). This model is one of the most commonly applied models in the related literature (Cohen et al., 2003). The participants of the study consisted of 325 pre-service teachers from Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Education Faculty, Konya. "Teaching-Learning Conceptions Scale" (Chan & Elliot, 2004) and "Pupil Control Ideologies Scale" (Willower, Eidell & Hoy, 1973) were used in order to find answers to the questions of the research. The Pearson moment's correlation coefficient analysis was used in order to determine the correlation between variables and the multiple regression analysis was used to determine the prediction level of pre-service teachers' teaching-learning conceptions for their student control ideologies.

According to the findings obtained in the research, it was found out that there was a significant correlation between pre-service teachers' teaching-learning conceptions and their student control ideologies. There was a significant negative correlation between pre-service teachers' constructivist teaching-learning conception sub-dimension and their student control ideologies. Also, it was found that there was a significant positive correlation between pre-service teachers' traditional teaching-learning conception sub-dimension and their student control ideologies. On the other hand, it was also found out in the study that pre-service teachers' teaching-learning conceptions were a significant predictor of their student control ideologies and approximately thirty percent of the total variance for pre-service teachers' student control ideologies was explained by their teaching-learning conceptions. In the light of the data gathered, it can be stated that pre-service teachers' service teachers' teaching-learning conceptions appear to be a significant predictor of their student control ideologies.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information:

Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı (1), 14-26.

Baş, G., & Beyhan, Ö. (2013). Correlation between pre-service teachers' teaching-learning conceptions and their student control ideologies [in Turkish].. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Special issue (x1), 14-26.