

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA FARKLI ÖĞRENME  
ORTAMLARININ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME  
KURAMINA UYGUNLUĞUNUN KARŞILAŞTIRILMASI**

**Ali ARSLAN\***

**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarındaki ilköğretim birinci kademe öğrenme ortamı (1-5) ile ikinci kademe Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi öğrenme ortamlarının yapılandırımcı öğrenme kuramına uygun olup olmadığını karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Çalışma, 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde yapılmış olup, ZKÜ Ereğli Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 240 öğretmen adayının görüşleri çerçevesinde yürütülmüştür. Öğretmen adayları okul deneyimi dersi gözlemlerine dayalı olarak öğrenme ortamlarını değerlendirmişlerdir. Veriler, Yapılandırımcı (Oluşturmacı) Öğrenme Ortamı Ölçeği (YÖÖÖ) ile toplanmıştır. Çalışmanın sonunda, öğretmen adayları ilköğretim okullarındaki öğrenme ortamlarının yapılandırımcı öğrenme kuramına kısmen uygun olduğunu bildirmişlerdir. Çalışmada öğrenme ortamlarının yalnızca YÖÖÖ *düşünceleri diğerleriyle paylaşma* faktöründe farklılık gösterdiği bulunmuştur.

\* Yrd. Doç. Dr, ZKÜ Ereğli Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
arslan54tr@yahoo.com

**COMPARISON OF DIFFERENT LEARNING  
ENVIRONMENTS IN RELEVANT TO APPROPRIATENESS  
TO CONSTRUCTIVIST APPROACH**

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to elicit appropriateness of primary school learning environment to constructivist learning approach. Primary school learning environment (1-5), social studies course and Turkish course learning environment was compared. The study was conducted on 240 teacher candidates who were studying in ZKÜ Ereğli Faculty of Education, in 2009-2010 Spring term. Teacher candidates assessed learning environment depending on their observations in “school experiment course”. Data were collected with Constructivist Learning Environment Scale (CLES). At the end of study teacher candidates reported that primary school learning environments were partly appropriate to constructivist learning environment and learning environments differentiated in only sharing ideas with others factor.

**1. GİRİŞ**

Eğitim programları, yetiştirilmesi planlanan insan modeline uygun olarak belli felsefeleri ve öğrenme kuramlarını temele alır. Türkiye’de 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan öğretim programlarının vizyonu, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmektir. Bu yüzden öğretim programlarının temeline yapılandırmacılık

öğrenme kuramı alınmıştır (MEB, 2005: 18). Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre hazırlanan öğretim programlarının uygulanmasının doğal sonucu olarak öğretim ortamlarının da bu yaklaşıma uygun olması kaçınılmazdır. Bu bağlamda yapılandırmacılığı ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının özelliklerini iyi bilmek, bize ülkemizdeki öğretim ortamları ile gerçekte olması gereken durumu kıyaslama imkanı verecektir. Böylece öğrenme ortamlarındaki eksiklikler tespit edilip ve düzeltilerek, öğretim programlarına süreklilik kazandırılacaktır.

### **Yapılandırmacılık**

Yapılandırmacılık, öğrenmeyi öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla anlam oluşturma süreci olarak tanımlayan bir öğrenme kuramıdır (Kauchak ve Eggen, 2001: 230). Anlam, öğrenen tarafından kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimlerine dayalı olarak oluşturulur. Bu yüzden öğrenenin oluşturmuş olduğu anlam kendine özgüdür (Açıkgöz, 2003: 61). Yapılandırmacı görüşü savunanlar, bilginin doğası ve bilginin yapılandırılması sürecinde hangi unsurların önemli olduğu konusunda görüş farklılığına sahiptir. Bu yüzden yapılandırmacı öğrenme kuramları iki sınıfta ele alınabilir (Eggen ve Kauchak, 2001: 292). Bunlar, bilişsel ve sosyal yapılandırmacılıktır. Aşağıda her iki yaklaşım hakkında açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

1. Bilişsel yapılandırmacılık, Piaget'nin görüşlerini temele almaktadır. Piaget, bilginin yapılandırılma sürecini dengeleme, özümleme ve düzenleme kavramlarıyla açıklamaktadır. Dengeleme, bireyin bir gelişim aşamasından diğerine geçiş yapması anlamına gelip özümleme ve

düzenleme işlemleri yoluyla gerçekleştirilir. Özümleme, bireyin yeni durumu var olan şemaları yoluyla algılamasıdır. Eğer var olan şemalar yeni durumu açıklamaya yetmezse birey var olan şemalarını geçirmiş olduğu yaşantılar çerçevesinde değiştirir. Bu duruma da düzenleme denir ve böylece birey yeniden dengeye ulaşmış olur (Driscoll, 2000: 194-195).

2. Sosyal yapılandırıcılık, Vygotsky'nin görüşlerini temele almaktadır. Vygotsky'ye göre zihnin temel işlevsel birimi harf olup bilişsel gelişimin de temelini oluşturur. Dil ve diğer kültürel semboller bir iletişim şekli olarak elde edilir, bireyin bilgiyi yapılandırmasında bir araç olarak kullanır. Bütün karmaşık işlevler, bireyler arasında sosyal etkileşimle başlar, birey aşama aşama anlamı içselleştirir (Gredler, 2001: 293).

### **Yapılandırıcı Öğrenmenin İlkeleri**

Yapılandırıcılık bir öğrenme kuramı olmakla beraber, öğretimi düzenlemede göz önünde bulundurulması gereken birçok ilke ortaya koymuştur. Yapılandırıcı kurama göre düzenlenen öğrenme ortamlarının özellikleri şu şekildedir (Savery ve Duffy, 2001):

1. *Dersler problem odaklıdır ve öğrencilere yerine getirmeleri gereken gerçek görevler verilir* (Kauchak ve Eggen, 2001: 242). Yapılandırıcı sınıflarda sınıf ortamına günlük yaşamdan yarı yapılandırılmış problemler getirilerek öğrencilerin bilişsel dengeleri orta düzeyde bozulur. Öğrenciler tekrar bilişsel dengeye ulaşabilmek amacıyla yeni durumu anlamlandırmaya çalışırlar.

2. *Öğrenciler bu görevleri ve problem durumlarını sahiplenmeleri konusunda desteklenir. Öğrenciler öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenirler. Bu görevleri nasıl yerine getirecekleri, problemi nasıl çözecekleri ve sunumunu nasıl yapacakları konusunda kritik kararları alırlar ve süreci öğretmen rehberliğinde yürütürler.*
3. *Öğrencilerin alternatif görüşler ve bağlamlar karşısında görüşlerini test etmeleri sağlanır. Öğrencilerin kendi görüşlerini test edebilmeleri ve sosyal ortamdaki bilgiyi içselleştirebilmeleri için sosyal etkileşim içerisinde olmaları sağlanır. Sosyal ortamlarda öğrenciler kendi düşüncelerini diğer öğrencilerin düşünceleri ile karşılaştırma ve yeniden düzenleme imkanı bulabilirler. Kendi görüş ve düşüncelerini ifade etme, diğer öğrencilerin fikirlerini sabırla dinleme ve ortak noktalarda buluşma gibi sosyal beceriler böylece kazanılır.*
4. *Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarında çoklu temsiller kullanılmalıdır (Woolfolk, 2001: 335). İçeriğin çoklu yollarla temsilini sağlamak öğrencilerin bilgiyi farklı şekillerde anlamlandırmalarına ve farklı yönlerini görmelerine rehberlik eder.*
5. *Öğrencilerin öğrenilen içerik ve öğrenme süreci hakkında yansıtıcı düşünceleri sağlanır. Öğrencilerin süreç ve ürün üzerinde düşünceleri sağlanarak öğrencilerin davranışlarını düzenlemelerine imkan sağlanır. Öğrenciler böylece elde etmiş oldukları becerileri yeni durumlara aktarma imkanına sahip olurlar.*

6. *Eğitim programları bütinleştirilmiş yaklaşıma göre düzenlenmelidir* (Schunk,2000: 230). Dersler birbirinden bağımsız bilgi parçaları halinde değil de birbirleriyle ilişkilendirilerek öğretilmelidir.

Yapılandırmacılığa dayalı olarak hazırlanan öğretim programlarının uygulandığı ülkemizde öğrenme ortamlarının da bu yaklaşıma uygun olup olmadığını belirlemeye yönelik çalışmalar yenidir. Çalışmaların bir kısmı doğrudan öğrenme ortamına yönelik olarak değil de öğretim programlarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi şeklinde gerçekteşmiştir (Özgan ve Turan, 2010; Kalender, 2006; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007; Arslan ve Demirel, 2007; Ekinci, 2007). Öğretim ortamlarının yapılandırmacılığa uygun olarak düzenlenip düzenlenmediğini doğrudan ortaya koyabilmek amacıyla yapılan çalışmalar da yer alıp onlar da bulguları yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre elde edilmiştir (Yılmaz, 2006; Aygören, 2009; Özel, 2009; Arslan, Orhan ve Kırbaş, 2010; Dündar, 2008; Dönmez, 2008). Bu çalışmada öğrenme ortamı, öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmiş ve farklı öğrenme ortamları yapılandırmacı öğrenmenin çeşitli boyutları bakımından karşılaştırılmıştır. Bu çalışma, öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde veri toplanması ve farklı öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenmeye uygunluğunun karşılaştırmalı olarak sunulması bakımından diğerlerinden farklıdır.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğrenme ortamlarının, öğretim programlarının temelini oluşturan yapılandırmacı öğrenmeye uygun olup olmadığını karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Bu çalışma ile öğrenme ortamlarının hangi yönlerinin eksik olarak düzenlendiği ortaya çıkarılacak, farklı öğrenme ortamlarının karşılaştırılmasına ilişkin bilgi elde edilecek, uygun olmayan yönlerin yapılandırmacılığa uygun hale getirilebilmesi için önerilerde bulunulacaktır.

Problem Cümlesi: İlköğretim birinci kademe öğrenme ortamı, ikinci kademe Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğrenme ortamları YÖÖÖ puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

### **Alt Problemler**

1. Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ tartışmalar ve görüşmeler boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ kavramsal çelişkiler boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ düşünceleri diğerleriyle paylaşma boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

5. Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ yansıtma ve kavram keşfi için motive etme boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılama boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
7. Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

## **2. YÖNTEM**

Bu bölümde çalışmanın araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi yaşantılarına dayalı olarak ölçek formunu doldurmaları istenmiştir. Öğretmen adayları “okul deneyimi” dersinin gereği olarak sınıf ortamını sürekli olarak gözlemledikleri için, sınıf ortamı hakkında güvenilir bilgiler verebilecekleri düşünülmüştür. Öğretmen adaylarının kendilerini değil de gözlemlemiş oldukları sınıfı değerlendirmeleri, herhangi bir eleştirilme duygusu hissetmeden gerçek durumu olduğu gibi yansıtma ve değerlendirebilir. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayanların, öğretmenlik mesleğini uzun yıllar yerine getirenlere göre yapılandırmacı öğrenme hakkında daha fazla bilgiye sahip olduğu



(Özdemir, 2007) düşünüldüğünde eğitim fakültesi 4. sınıfında okuyan öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarının yapılandırmacılığa uygunluğu konusunda daha gerçekçi bilgiler vereceği düşünülmüştür.

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ZKÜ Ereğli Eğitim fakültesinde öğrenim gören 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçek, Sınıf Öğretmenliği 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına; Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliğinin 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Bu çalışmaya Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin dahil edilmesinin sebebi, okul deneyimi dersinin 3. sınıfta yer almasıdır. Aşağıda öğretmen adaylarının okumuş oldukları bölümlere göre dağılımları verilmiştir.

*Tablo 1. Görüşlerine Başvurulan Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Dağılımı*

Sınıf	n	%
Sınıf Öğretmenliği	147	61
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	36	15
Türkçe Öğretmenliği	57	24

Aşağıda araştırma sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

## 2.3. İşlem

Araştırmanın amacını gerçekleştirebilmek amacıyla yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğine ulaşılmıştır. Ölçeği uygulamadan önce ölçek maddelerinin ifade ettikleri anlam hakkında öğrencilerle görüşülmüş, ölçek maddeleri hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı bizzat kendisi uygulama ortamında bulunarak öğretmen

adaylarının görüşlerini sağlıklı bir şekilde yansıtmasını sağlamaya çalışmıştır. Bu çalışmada veriler öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi yaşantılarına dayalı olarak öğrenme ortamlarını değerlendirmeleri yoluyla elde edilmiştir. Öğretmen adayları dönem sonunda 14 haftalık gözlem sonuçlarına dayalı olarak toplam bir değerlendirme yapmış ve ölçeği bir defa doldurmuşlardır. Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının görüşleri ilköğretim birinci kademe öğrenme ortamlarına, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri ilköğretim ikinci kademe Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamına ve Türkçe Öğretmenliği öğretmen adaylarının görüşleri ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğrenme ortamına ilişkindir.

#### **2.4. Veri toplama Aracı**

Araştırmanın verileri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (YÖÖÖ) ile toplanmıştır. Aşağıda veri toplama aracının boyutları, özellikleri ve güvenilirliği hakkında bilgi verilmektedir.

##### ***Yapılandırmacı (Oluşturmacı) Öğrenme Ortamı Ölçeği (YÖÖÖ)***

Ölçek, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarabilmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, Tenenbaum, Naidu, Olugbemi ve Austin tarafından 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Cırık (2005) tarafından yapılmış olup, Yılmaz (2006) tarafından maddeler aynen korunarak yeniden düzenlenmiştir. Araştırmada da Yılmaz tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçek kullanılmıştır. Ölçek İstanbul'un çeşitli ilçelerinde görev yapan toplam 104 fen ve teknoloji dersi veren öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi sonunda faktörler ve

Cronbach  $\alpha$ -iç tutarlık katsayıları şu şekilde oluşmuştur; Tartışmalar ve görüşmeler, 0.77; kavramsal çelişkiler, 0.79; düşünceleri diğerleriyle paylaşma, 0.67; materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması, 0.63; yansıtma ve kavram keşfi için motive etme, 0.82; öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılama, 0.70; anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı, 0.67. Ölçeğin tamamının Cronbach  $\alpha$ -iç tutarlık katsayısı 0.87'dir.

Ölçek, orijinaline uygun olarak 5'li likert (Tamamen 5, Çok 4, Kısmen 3, Az 2, Hiç 1) tipinde uygulanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30'dur. Puan aralıklarına göre 1-1.80 arası "hiç", 1.81-2.60 arası "az", 2.61-3.40 arası "kısmen", 3.41-4.20 arası "çok", 4.21-5.00 arası "tamamen" aralığına denk gelmektedir.

Bu çalışmada ölçeğin alt boyutlarının ölçüm sonuçlarının güvenilirliği şu şekildedir: Tartışmalar ve görüşmeler, 0.84; kavramsal çelişkiler, 0.87; düşünceleri diğerleriyle paylaşma 0.79; materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması, 0.65; yansıtma ve kavram keşfi için motive etme, 0.84; öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılama, 0.79; anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı, 0.79'dur.

Buna göre ölçeğin alt faktörlerinin "materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması" faktörü hariç bu çalışmada oldukça güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir. Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması faktörünün bu çalışmada güvenilirlik katsayısı 0.65 olarak gözlenmiştir. Bu değer düşük gözükmesine rağmen 3 maddeli bir faktör için yeterli düzeyde olduğu düşünülmektedir. Buna karşın ölçeğin diğer faktörleri 0.79 ile 0.87

arasında değişen güvenilirlik katsayıları göstermiştir. Bu değerlerin güvenilirlik katsayısı olarak oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

### 3. BULGULAR

Aşağıda çalışmanın probleminin çözümüne ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin olarak karşılaştırmalarını yapmada uygun istatistiğe karar vermek gerekmektedir. Öncelikli olarak verilerin dağılımının normal olup olmadığına bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunun anlamsız olmasından hareketle parametrik test uygulamaya karar verilmiştir. Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının anlamlı olarak değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ tartışmalar ve görüşmeler boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

*Tablo 2. Öğrenme Ortamlarının YÖÖÖ Tartışmalar ve Görüşmeler Boyutu Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Boyut	Bölüm	$\bar{X}$	S	F	P
<i>Tartışmalar</i>	I. Kademe	3.21	0.74		
<i>ve</i>	Sosyal Bilgiler	3.08	0.82	0.83	0.43
<i>Görüşmeler</i>	Türkçe	3.28	0.58		

p>0.05

Tablo 2 incelendiğinde ilköğretim I. kademe öğrenme ortamlarının YÖÖÖ tartışmalar ve görüşmeler boyutu puan ortalamasının 3.21; Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarının puan ortalamasının 3.08,; Türkçe dersi öğrenme ortamlarının puan ortalamasının 3.28 olduğu görülmektedir. Bu değerler, “kısmen” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adayları, öğrenme ortamlarının öğrencilerin görüşlerini savunmalarını ve sınıf içi tartışmalara katılmalarını sağlama, farklı bakış açılarını kazanmalarını sağlama bakımından kısmen uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir. Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ tartışmalar ve görüşmeler alt boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ( $F=0.83$ ;  $p>0.05$ ). Öğretmen adayları ilköğretim birinci kademe öğrenme ortamı ile ikinci kademe Sosyal Bilgiler dersi ve Türkçe dersi öğrenme ortamları arasında öğrencilerin görüşlerini savunma ve tartışmalara katılmalarını sağlama bakımından benzer şekilde düzenlendiğini düşünmektedir.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ kavramsal çelişkiler boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

*Tablo 3. Öğrenme Ortamlarının YÖÖÖ Kavramsal Çelişkiler Boyutu Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Boyut	Bölüm	$\bar{X}$	ss	F	p
<i>Kavramsal Çelişkiler</i>	I. Kademe	2.57	0.73	0.31	0.73
	Sosyal Bilgiler	2.50	0.81		
	Türkçe	2.63	0.87		

$p>0.05$

Tablo 3 incelendiğinde ilköğretim I. kademe öğrenme ortamları YÖÖÖ tartışmalar ve görüşmeler boyutu puan ortalamasının 2.57; Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamları puan ortalamalarının 2.50,; Türkçe dersi öğrenme ortamlarının puan ortalamasının 2.63 olduğu görülmektedir. Bu değerler, “az” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretme adayları, ilköğretim okulları öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişsel dengelerini bozarak bilgiyi yapılandırmalarını sağlama bakımından yetersiz olduğunu düşünmektedir. Diğer bir deyişle öğrenme ortamlarının öğrencilerin var olan bilişsel yapılarından şüphe duymalarını sağlayacak şekilde düzenlenmediği söylenebilir. Öğrenme ortalamalarının YÖÖÖ kavramsal çelişkiler boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir (F=0.31; p>0.05). Öğretmen adaylarının görüşleri öğrenme ortamlarının bilişsel dengesizlik meydana getirme bakımından yetersiz olduğu konusunda benzerdir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ düşünceleri diğerleriyle paylaşma boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

*Tablo 4. Öğrenme Ortamlarının YÖÖÖ Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Boyutu Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Boyut	Bölüm	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
<i>Düşünceleri</i>	I. Kademe	3.37	0.74			2-1
<i>Diğerleriyle</i>	Sosyal Bilgiler	3.06	0.80	3.13	0.045	2-3
<i>Paylaşma</i>	Türkçe	3.43	0.71			

p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde ilköğretim I. kademe öğrenme ortamları YÖÖÖ düşünceleri diğerleriyle paylaşma boyutu puan ortalamasının 3.37; Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarının puan ortalamasının 3.06; Türkçe dersi öğrenme ortamlarının puan ortalamasının 3.43 olduğu görülmektedir. Bu değerler, “kısmen” ve “çok” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adayları Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin sağlanması bakımından kısmen uygun olduğunu; ilköğretim 1. kademe öğrenme ortamları ile Türkçe dersi öğrenme ortamlarının çok uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ düşünceleri diğerleriyle paylaşma boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $F=3.13$ ;  $p<0.05$ ). Bu farklılık Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamları ile ilköğretim I. kademe ve Türkçe dersi öğrenme ortamları arasında olup, ilköğretim I. kademe ve Türkçe dersi öğrenme ortamları lehinedir. Buna göre öğretmen adaylarının ilköğretim I. kademe ve Türkçe dersi öğrenme ortamlarında öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamına göre daha çok gerçekleştiğini düşündükleri söylenebilir.

#### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

*Tablo 5. Öğrenme Ortamlarının YÖÖÖ Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması Boyutu Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Boyut	Bölüm	$\bar{X}$	ss	F	p
<i>Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması</i>	I. Kademe	3.25	0.61		
	Sosyal Bilgiler	3.23	0.69	0.020	0.98
	Türkçe	3.25	0.65		

*p>0.05*

Tablo 5 incelendiğinde ilköğretim I. kademe öğrenme ortamları YÖÖÖ materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutu puan ortalamasının 3.25; Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarının puan ortalamasının 3.23; Türkçe dersi öğrenme ortamlarının puan ortalamasının 3.25 olduğu görülmektedir. Bu değer, “kısmen” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adayları öğrenme ortamlarının kaynakların ve materyallerin öğrenmeyi sağlama amacıyla kullanması, öğrencilerin birincil kaynaklara ve ham verilere ulaşmalarını sağlama bakımından kısmen uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenme ortamlarının materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (F=0.020; p>0.05). Öğretmen adaylarının görüşlerinin ilköğretim I. kademe, Sosyal Bilgiler dersi ve Türkçe dersi öğrenme ortamlarının YÖÖÖ materyal ve kaynakların öğrenmeyi gerçekleştirme amaçlı olarak kullanılmasını sağlama, öğrencilerin birincil kaynaklara ve ham verilere ulaşmalarını sağlama bakımından benzer olduğu söylenebilir.



### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ yansıtma ve kavram keşfi için motive etme boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

*Tablo 6. Öğrenme Ortamlarının YÖÖÖ Yansıtma ve Kavram Keşfi için Yansıtma Boyutu Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Boyut	Bölüm	$\bar{X}$	ss	F	p
<i>Yansıtma ve Kavram Keşfi için Motive Etme</i>	I. Kademe	3.17	0.67	0.34	0.71
	Sosyal Bilgiler	3.07	0.72		
	Türkçe	3.13	0.55		

$p > 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde ilköğretim I. kademe öğrenme ortamları YÖÖÖ yansıtma ve kavram keşfi için motive etme boyutu puan ortalamasının 3.17; Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarının puan ortalamasının 3.07; Türkçe dersi öğrenme ortamlarının puan ortalamasının 3.13 olduğu görülmektedir. Bu değerler, “kısmen” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adayları öğrenme ortamlarının öğrencileri, yansıtma ve kavramsal yapıyı keşfetmek amacıyla isteklendirme bakımından kısmen uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ yansıtma ve kavram keşfi için motive etme boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $F=0.34$ ;  $p>0.05$ ). Öğretmen adaylarının görüşlerinin ilköğretim I. kademe, Sosyal Bilgiler dersi ve Türkçe dersi öğrenme ortamlarının öğrencilerin güdülenmelerini sağlama bakımından benzer olduğu söylenebilir.

### Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılama boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

*Tablo 7. Öğrenme Ortamlarının YÖÖÖ Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Boyutu Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Boyut	Bölüm	$\bar{X}$	S	F	p
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	I. Kademe	3.05	0.61		
	Sosyal Bilgiler	2.87	0.80	1.20	0.30
	Türkçe	2.97	0.65		

$p > 0.05$

Tablo 7 incelendiğinde ilköğretim I. kademe öğrenme ortamları YÖÖÖ öğrenen ihtiyaçlarını karşılama boyutu puan ortalamasının 3.05; Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarının puan ortalamasının 2.87; Türkçe dersi öğrenme ortamlarının puan ortalamasının 2.97 olduğu görülmektedir. Bu değer, “kısmen” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adayları, öğrenme ortamlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama bakımından kısmen uygun olduğunu düşünmektedir. Diğer bir deyişle öğrenme ortamlarında öğrencilerin ihtiyaçlarının çok fazla karşılanmadığı söylenebilir. Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ öğrenen ihtiyaçlarını karşılama boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ( $F=0.34$ ;  $p > 0.05$ ). Öğretmen adaylarının görüşlerinin ilköğretim I. kademe, Sosyal Bilgiler dersi ve Türkçe dersi öğrenme ortamlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama bakımından benzer olduğu söylenebilir.

### Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

*Tablo 8. Öğrenme Ortamlarının YÖÖÖ Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Boyutu Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Boyut	Bölüm	$\bar{X}$	S	F	p
<i>Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı</i>	I. Kademe	3.48	0.75	1.28	0.27
	Sosyal Bilgiler	3.34	0.71		
	Türkçe	3.32	0.71		

$p>0.05$

Tablo 8 incelendiğinde ilköğretim I. kademe öğrenme ortamları YÖÖÖ anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutu puan ortalamasının 3.48; Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarının puan ortalamasının 3.34; Türkçe dersi öğrenme ortamlarının puan ortalamasının 3.32 olduğu gözlenmektedir. Bu değerler, “kısmen” ve “çok” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adayları, Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi öğrenme ortamlarında derslerin günlük yaşamla kısmen bağlantılandırıldığını düşünürken, ilköğretim I. kademe öğrenme ortamlarında çok bağlantılandırıldığını düşünmektedir. Öğrenme ortamlarının YÖÖÖ anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutu puan ortalamaları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $F=1.28$ ;  $p>0.27$ ). Öğretmen adaylarının görüşlerinin, ilköğretim I. kademe, Sosyal Bilgiler dersi ve Türkçe dersi öğrenme ortamlarının günlük yaşama uygunluk konusunda benzer olduğu söylenebilir.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde bulgular hareketle ulaşılan sonuçlar alt problemlere paralel olarak sunulmuş ve ilgili araştırmalar çerçevesinde yorumlanarak tartışılmıştır.

1. Çalışmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarında öğrencilerin tartışma yapmalarının, görüş ve düşüncelerini ifade etmelerinin ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını sağlanması bakımından kısmen yeterli olduğunu düşündükleri ve öğretmen adaylarının görüşlerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin bilgiyi özümlemelerinde ve içselleştirmelerinde tartışma yapma, görüş ve düşüncelerini ifade etme önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden öğrencilere daha fazla etkin katılım ortamı sağlanmalıdır. Arslan ve Demirel (2007) tarafından, ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi çalışmasında derslerin konu merkezli olarak işlendiğini, öğretmenin etkin bir şekilde bilgileri öğrencilere aktardığı, temel bilgi kaynağı olarak da ders kitaplarının kullanıldığı gözlenmiştir. Çalışmanın bu bulgusu, Ekinci (2007) ve Dündar (2008) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla çelişmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin dersin işlenişi esnasında öğrencilerin kendi düşüncelerini açıklama ve savunmalarını sağlayacak öğrenme ortamları oluşturduklarını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

2. Çalışmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarında öğrencilerin yetersiz düzeyde kavramsal çelişkiler yaşadıklarını

düşündükleri ve öğretmen adaylarının görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı ortamların istenilen düzeyde oluşmaması bilişsel dengesizlik yaratılmamasına bağlanabilir. Bilginin zihinde yapılandırılması sürecine öğrencilerin zihinde bilişsel çelişkiler ve orta düzeyde bilişsel dengesizlikler oluşturularak başlanır. Öğrenciler tekrar bilişsel dengeye ulaşabilmek amacıyla etkin bir şekilde bilgiyi zihinlerinde yapılandırırlar. Bireylerin bilişsel dengeleri bozulmadığı takdirde bilginin yapılandırılması da söz konusu olmaz.

3. Çalışmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının ilköğretim I. kademe ve Türkçe dersi öğrenme ortamlarında, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamına göre öğrencilerin daha fazla sosyal etkileşim halinde olduğunu ve daha fazla işbirliğine dayalı olarak çalışmalarının sağlandığını düşündükleri sonucuna ulaşılabilir. Türkçe dersinin temelini temel dil becerileri oluşturduğu için öğrencilerin, konuşma, dinleme gibi becerilerini etkili bir şekilde geliştirmeleri sosyal etkileşim yoluyla olmaktadır. İlköğretim I. kademe etkinlikleri öğrencilerin işbirliği becerilerini geliştirici niteliktedir. İlköğretim II. kademe Sosyal Bilgiler dersi konuları biraz da soyut olduğu için öğretmenler konuyu doğrudan anlatma yolunu seçmiş olabilir. Dündar (2008) da çalışmasında ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sosyal etkileşime yeterince yer verilemediği sonucuna ulaşmıştır.

4. Çalışmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarında öğrencilerin birincil kaynaklardan ve işlenmemiş ham verilerden hareketle bilgiyi yapılandırmalarının kısmen sağlandığını

düşündükleri ve öğretmen adaylarının görüşlerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin konu merkezli öğretim anlayışını terk edememeleri ve ders kitaplarının yardımcı kaynak olarak değil de ana kaynak olarak düşünülmesi olabilir (Arslan ve Demirel, 2007).

5. Çalışmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının, öğrenme ortamlarının öğrenciler için yeterince güdüleyici olmadığını düşündükleri ve öğretmen adaylarının görüşlerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılabilir. Güdüleme yaklaşımlarından biri de yapılandırmacı yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin bilişsel dengelerinin bozulması onları bir üst dengeye ulaşmak amacıyla güdüler. Öğrenciler merakının giderebilmek amacıyla etkinliklere istekli olara katılır. Çalışmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgularda öğretmen adayları öğrenme ortamlarında öğrencilerin yetersiz düzeyde bilişsel çelişki yaşadıklarını belirtmişlerdi. Öğrencilerin bilişsel dengesizlik yaşamamaları onların bir üst dengeye ulaşma konusunda güdülenme düzeylerinin de düşük olmasına sebep olmuş olabilir.

6. Çalışmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının, öğrenme ortamlarında öğrencilerin deneyimlerinin yeterince göz önünde bulundurulmadığını onların ihtiyaçlarını karşılayacak bir öğrenme ortamının kısmen düzenlendiğini ve öğretmen adaylarının benzer şekilde olduğu düşündüğü sonucuna ulaşılabilir. Arslan, Orhan ve Kırbaş (2010) tarafından yapılan çalışmada da yöneticiler, Türkçe derslerinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının kısmen göz önünde

bulundurulduğunu, öğrencilerin karar alma sürecine kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

7. Çalışmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının ilköğretim I. kademe öğrenme ortamının Sosyal Bilgiler dersi ve Türkçe dersi öğrenme ortamına göre günlük yaşamla daha fazla bağlantı kurularak işlendiğini düşündüğü sonucuna ulaşılsa bile bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Derslerin günlük yaşamla bağlantılı olarak işlenmesi, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini sağlama boyutuna ilişkin görüşleri Özel vd. (2009) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Özel vd. (2009) ile Epçayan ve Erzen (2008)'in çalışmalarında da ilköğretim okullarında derslerin günlük yaşamla ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın bulguları bütün olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretim ortamlarının öğrencilerde bilişsel çelişkiler yaratma bakımından yetersiz olduğunu düşündükleri, diğer yapılandırmacı öğretim özellikleri bakımından da kısmen veya yeterince uygun olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen adaylarının görüşleri yalnızca YÖÖÖ düşünceleri diğerleriyle paylaşma boyutunda farklılık gösterip, diğer boyutlarda benzer olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu çalışmanın bulguları, Yılmaz (2006) ve Ağlagül (2009) tarafından elde edilen bulgularla kısmen çelişmekle beraber aralarında çok fazla farklılık gözlenmemektedir. Bu çalışmada öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenmeye “kısmen” uygun olduğu ortaya çıkmakla beraber; diğer iki çalışmada çok da iyi düzeyde olmasa da yapılandırmacı öğrenmeye uygun olarak düzenlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenmeye yeterli düzeyde uygun olmamasının birçok sebebi olabilir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan öğretim programlarını uygularken karşılaştıkları problemler; araç-gereç sıkıntısı, mekan ve zaman sıkıntısı, sınıfların kalabalık olması (Yapıcı ve Leblebicier, 2007), yapılandırmacı öğrenme hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğretmen-veli ve yönetici arasındaki işbirliği eksikliği, maddi sıkıntılardır (Özgan ve Turan, 2010). Ülkemizdeki öğrenme ortamları çoğunlukla kalabalık sınıflardan oluştuğu için yapılandırmacı öğrenmenin gerektirdiği uygulamaların bu ortamlarda yerine getirilmesi çok olanaklı görülmemektedir. Öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin sağlanması, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, öğrencilerin etkin bir şekilde problem çözmeleri, görüş ve düşüncelerinin ortaya çıkarılması öğrenci sayısının az olduğu, olanakların iyi olduğu ortamlarda etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir. Öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenmeye uygun hale gelmesi için öğrenci sayılarının azaltılması gerekirken olanakların artırılması gerekir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme kuramı hakkında yeterince bilgiye olmamaları (Özdemir, 2007) da öğretim ortamlarının bu kurama göre istenilen düzeyde uygun olarak düzenlenememesinin sebebi olabilir. Öğretmenler, bu kuram hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıkları için daha önceden alışmış oldukları öğretim yöntemlerini kullanmaya devam edeceklerdir. Son yıllarda eğitim fakültelerinde okutulan meslek bilgisi derslerinde yapılandırmacı öğrenme kuramına ağırlık verilmekte ve öğretmen adayları yapılandırmacı öğrenme kuramını bilerek mezun olmaktadır.



Yapılandırmacılık öğrenme kuramı hakkında yeterince bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin alanında uzman öğretiler tarafından verilen hizmet içi seminerler yoluyla bilgilendirilmesinin sınıflarında yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturmalarında etkili olabilir. Özdemir (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlik mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en az 15 ve daha üstü süre zarfında görev yapan öğretmenlere göre yapılandırmacılığa ilişkin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu ve hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlerin bilgi düzeylerini artırmadığı gözlenmiştir. Ayrıca Coşkun (2005) ile Yapıcı ve Leblebicier (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin programları tanıtmak amacıyla verilen seminerleri yeterli bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### *Çalışmanın Sınırlılıkları*

Çalışmanın verileri yalnızca öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Bu bir sınırlılıktır. Buna benzer çalışmalar yapılırken gerçek ortam araştırmacı tarafından gözlenip anında kaydedilebilir, öğretmen ve öğrencilerin de görüşlerine başvurulabilir.

Öğretmen adaylarının gözlem sonuçlarını dersten sonra kaydetmeleri istenmeyip dönemin sonunda toplu olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Dönemin sonunda genel bir değerlendirme alındığı için öğrenciler derse ilişkin ayrıntıları yeterince hatırlamayabilir. Öğretmen adaylarının gözlemlerini ders esnasında kaydetmelerini istemek daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.

Araştırmanın bu sonuçları Karadeniz Ereğli'deki ilköğretim okullarında gözlem yapan öğretmen adaylarının görüşleri ile elde

edilmiştir bu yüzden bütün okullara genellenemez. Genellebilirliğini artırabilmek için farklı illerde daha geniş örneklemelerden veri toplamak gerekir.

## 5. KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. Ü. (2003), *Aktif Öğrenme*, 2. Baskı, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.

Ağlagül, D. (2009). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Arslan, A., Orhan, S. ve Kırbaş, A. (2010), “Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşleri”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 85-100.

Arslan, A. ve Demirel, Ö. (2007), “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yeni Öğretim Programının Değerlendirilmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, 39/175.

Cırık, İ. (2005). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Güzel Yurdumuz Türkiye” Ünitesi için Sosyo- Kültürel Oluşturmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına Öğrenme Kalıcılığına ve Görüşlerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Coşkun, E. (2005), “İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel bir Araştırma”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, V(2), 421-476.
- Dönmez, İ. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Merkezli Eğitim Açısından Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Driscoll, M. (2000), *Psychology of Learning for Instruction*, 2th Edition, Allyn and Bacon.
- Dündar, Ş. (2008). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Bakımından Değerlendirilmesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001), *Educational Psychology Windows on Calssrooms*, 5th Edition, Merrill Prentice Hall.
- Ekinci, A. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008), “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4).

Gredler, M. (2001), *Learning and Instruction Theory into Practice*, 4th Edition, Merrill Prentice Hall.

Kalender, A. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılık Temelli Yeni Matematik Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kauchak D. Ve Eggen, P. (2003), *Learning and Teaching Research Based Methods*, 4th Edition, Pearson Education.

Özdemir, Y. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramıyla İlgili Bilgi Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Özel, H., Yılmaz, G., Beyaz, İ., Özer, S., ve Şenocak, E. (2009), “İlköğretim Okulları Sınıf içi Öğrenme Ortamları Üzerine Bir Araştırma”, *İlköğretim Online*, 8(2), 493-498.

Özgan, H. ve Turan, E. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Çözümüne Yönelik Öğretmenlerin Yöneticilerden Beklentileri. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010)*, Elazığ, 2010, s. 724-729

Savery J. Ve Duffy, T. (2001), “Problem Based Learning: An Instructional Model and its Constructivist Framework”, *CRLT Technical Report*, No: 16-01.

- MEB, (2005), *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- Woolfolk, A. (2001), *Educational Psychology*, 8th Edition, Allyn and Bacon.
- Yapıcı, M. Ve Leblebici, N. (2007), “Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri”, *İlköğretim Online*, 6(3), 480-490.
- Yılmaz, B. (2006). Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.