

## İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMINA İLİŞKİN ALGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Gökhan Baş  
Konya Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı  
[gokhanbas51@gmail.com](mailto:gokhanbas51@gmail.com)

### Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve öğrenim görülen okulun yerleşim birimi değişkenlerine göre incelemektir. Çalışma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan toplam 12 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, random olarak seçilen, toplam 346 ilköğretim öğrencisi katılmış olup, araştırmada “genel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın amacına dayalı olarak, yüzde, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi, Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U testleri gibi istatistik test teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak için “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadaki istatistik analizler SPSS 17.0 ile yapılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim öğrencilerinin “orta düzeyde” yapılandırmacı öğrenme ortamı algısına sahip oldukları saptanmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarının cinsiyete ve öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenim ortamına ilişkin algılarının öğrenim görülen okulun yerleşim birimine göre farklılaştığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yapılandırmacı öğrenme ortamı, ilköğretim, öğrenciler

### Abstract

The purpose of this study was to analyse elementary students' views on constructivist learning environment with respect to gender, classroom level and the settlement place of the school. The study was carried out in the centre of Nigde from 12 elementary schools in 2010-2011 academic year. Totally 346 elementary school students selected randomly participated in the study. The “general survey method” was adopted in the research. In accordance with the purpose of the study, percentage, mean, standard deviation, independent samples t-test, Kruskal Wallis-H and Mann Whitney-U tests were employed in the study in order to examine the data obtained in terms of some variables (gender, classroom level, and the settlement place of the school). “Constructivist Learning Environments Assessing Scale” was used in order to collect data for the study. For the statistical analyses SPSS 17.0 was used. According to findings of the study, it was seen that elementary students participated in the study had views on constructivist learning environment at a moderate level. On the other hand, it was found out that students' views on constructivist learning environment do not statistically differ in relation to gender and classroom level. It was also found out that students' views on constructivist learning environment differed according to the settlement place of the school variable in the research.

**Key Words:** Constructivist learning environment, elementary education, students

### GİRİŞ

İnsanların nasıl öğrendikleri konusu oldukça karmaşık bir konu olup, bu konu ile ilgili olarak günümüze kadar pek çok öğrenme kuramı ortaya atılmıştır (Schunk, 2008). Ortaya atılan her kuram, öğrenme kavramını kendi perspektifinden değerlendirerek, öğrenme sürecine yönelik olarak farklı görüşler öne sürmüştür (Senemoğlu, 2004). Öğrenme sürecini açıklamaya çalışan ve bu konuya ilişkin olarak çeşitli görüşler ortaya atan kuramlardan birisini de yapılandırmacı öğrenme kuramı teşkil etmektedir (Brooks ve Brooks, 1999).

Esasında, yapılandırmacılık yeni bir kuram değildir (Terhart, 2003). Kimilerine göre yapılandırmacılığın kökleri M.Ö. 4. yüzyılda yaşamış olan Platon'a kadar dayanırken, kimilerine göre de yapılandırmacılık M.S. 18. yüzyılda yaşamış olan Giambattista Vico'ya dayanmaktadır (Duffy ve Cunningham, 1996). Ancak, ilgili alanyazındaki

genel görüşe göre yapılandırmacılık Piaget'in (1955), Bruner'in (1966) ve Vygotsky'nin (1978) öğrenmeye ilişkin görüşlerinden kaynaklanmaktadır.

Yapılandırmacılık temelde bir öğrenme kuramı olmaktan daha ziyade, bilginin nasıl edinildiğine ilişkin epistemolojik bir görüş olma özelliği göstermektedir (Fosnot ve Perry, 2007). Ancak, günümüzde yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olarak daha fazla kabul görmektedir. Bu bağlamda, yapılandırmacı öğrenme kuramına göre yeni bilgiler önceden öğrenilenler üzerine inşa edilmektedir. Bu husus, bilgilerin üst üste yığılmalı bir şekilde depolanmasını değil, aksine bilgilerin kendi aralarında anlamlı ilişkiler ve bütünlük oluşturmasını anlamına gelmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Yapılandırmacılara göre, bilgi bireyden bağımsız olarak görülemez, duruma göredir ve bireyseldir. Bireye ait olan bu anlamlar başkalarına aktarılamazlar (Phillips, 2000). Yapılandırmacı öğrenme, bireylerin kendi var olan bilgileriyle yeni fikirleri birleştirerek anlam inşa ettikleri aktif bir işlemi içermektedir (Jones ve 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). Yapılandırmacı anlamda öğrenmenin esnek zaman dilimlerinde, gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerle oluşan, oldukça geniş, çok değişkenli ve değişkenlerin birbirlerini nasıl etkilediğinin yorumlanması oldukça zor olan döngüsel ve holografik bir olgu olduğu düşünülmektedir (Yurdukul, 2004). Bu anlamda, yapılandırmacı öğrenmede birey kendi öğrenmesinden sorumlu olan ve kendisine en uygun olanları seçen ve işleyen etkin kişi olarak görülmektedir (Abbott ve Ryan, 1999).

Yapılandırmacılara göre öğrenenler, bilgiyi bireysel olarak yaratır ve yeniden organize ederler (Saban, 2004). Bu sebeple, yapılandırmacılıkta öğrenme bilgiyi pasif bir biçimde almak değil, kendisine mal etmek anlamına gelmektedir (Olssen, 1996). 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 ve Collay, 2001). Zira yapılandırmacılık, temel bilgi ve becerileri de dikkate alarak düşünme, anlama, sorgulama ve bilginin uygulanması hususlarını vurgulamaktadır (Moussiaux ve Norman, 2003). Öğrenme sürecinde, öğrenenlerin kendi anlamlarını araştırarak, kararlar vererek, işbirliği içerisinde çalışarak, üst düzey düşünme becerilerini ve kendi yaratıcılıklarını kullanarak öğrenmeleri hedeflenmektedir (Demirel, 2005). Yapılandırmacılar belli etkinliklerin ve zengin yaşantıların öğrenme sürecini etkenleştirebileceğine ve öğrenenlerin öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğine inanmaktadırlar (Brooks ve Brooks, 1999). Bu bakımdan, yapılandırmacı öğrenme öğrenenlerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık süreçleri üzerine temellendirilmektedir (Fer ve 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 ve Grabinger, 1996).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrenme ortamları öğrenenlerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrenenlerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenmektedir. Nitekim, böylesi öğrenme ortamları sayesinde öğrenenler zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınıma, yanlışlarını düzeltme, eski düşüncelerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde etmektedirler (Yaşar, 1998). Bu nedenle, yapılandırmacı öğrenme ortamı öğrenmenin öğrenenlerin entelektüel etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin geliştirilerek çözüldüğü bir yer olarak değerlendirilmektedir (Marlowe ve Page, 1996). Bir başka ifadeyle, yapılandırmacı öğrenme ortamları karmaşıklığı da beraberinde getirmektedir. Bu ortamlar sosyal anlaşmayı, çoklu bakış açılarını değer vermeyi, öğrenmenin çoklu türlerini, öğrenme sürecinde sorumluluk almayı ve bilgiyi yapılandırmada öğrenenin kendinin farkında olmasını yaratacak

hususları içermelidir (Driscoll, 2000). Elbette, yapılandırmacı yaklaşım bu süreçte öğrenenlere bir takım bilgi ve becerilerin kazanılması gerektiği görüşünü reddetmez, ancak eğitimde öğrenenlerin daha çok düşünmeyi anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmelerini vurgulamaktadır (Saban, 2004). Böylece, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öngördüğü öğrenme ortamında bireylerin öğrenmede daha fazla sorumluluk almaları ve etkin olmalarını gerektirmektedir (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007).

Diğer taraftan, ülkemiz yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile özellikle 2004 yılında yeni ilköğretim programlarının geliştirilmesi esnasında tanışmıştır. Türkiye’de, Cumhuriyet döneminde 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968 ve 1998 yıllarında öğretim programlarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). Ülkemizde son olarak da 2004 yılında ilköğretim programlarının tamamı yeni bir anlayışla ele alınarak hazırlanarak, 2005-2006 öğretim yılından itibaren yürürlüğe konulmuştur. Yeni bir anlayışla hazırlanan bu programların temelini ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı oluşturmuştur (Turan, 2006; Sert, 2008). Yeni ilköğretim programlarının 2005-2006 yılından itibaren yürürlüğe girmesinden sonra ülkemizde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı yönünde yapılan araştırmaların sayılarında da büyük artışlar meydana gelmiştir (DeVries & Betty, 1995; Wilson, 1996; Taylor, Fraser & Fisher, 1997; Yaşar, 1998; Brooks & Brooks, 1999; Ziegler, 2000; Erdem, 2001; Yurdakul, 2004, 2005; Çınar, Teyfur & Teyfur, 2006; Çetin & Günay, 2007; Gültekin, Karadağ & Yılmaz, 2007; Erdamar & Demirel, 2008; Yıldırım & Dönmez, 2008; Ünal & Çetinkaya, 2009; Argün & Aşkar, 2010). Yapılan bu araştırmaların geneli yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını olumlama yönünde görüş bildirmekle birlikte, bu araştırmalar büyük çoğunlukla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile geleneksel öğretme yaklaşımlarının karşılaştırılması üzerinde yoğunlaşmıştır. İlgili bu araştırmalar, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkeleri dikkate alınarak yapılan öğretimin öğrenenlerin çeşitli nitelikleri üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik olmuş, ancak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli öğretim programlarından sonraki mevcut sınıflardaki öğretimin ne kadar yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını yansıttığı ve öğrencilerin algılarının ne oranda bu yönde olduğuna ilişkin araştırmalar (Altun ve Büyükduman, 2007) yok denecek kadar azdır. İlgili alanyazında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları (Yanpar-Şahin, 2001; Yurdakul, 2004; Çetin ve Günay, 2007; Özerbaş, 2007; Erdamar ve Demirel, 2008; Ünal ve Çetinkaya, 2009), derse yönelik tutumları (Yurdakul, 2004; Ünal ve Çetinkaya, 2009), akademik risk alma düzeyleri (Yurdakul, 2004), özdüzenleme becerileri (Terzi ve Gürol, 2003) ve anlamlı ve katılımcı faaliyetlerin gerçekleşmesi (Zhang, 2008) üzerinde olumlu katkılar sağladığına ilişkin bulgular oldukça mevcuttur. Ancak, 2004 yılında gerçekleştirilen yapılandırmacı temelli ilköğretim programlarının uygulanmasından sonra sınıflarda gerçekleştirilen öğretme-öğrenme ortamının ne düzeyde yapılandırmacı olduğunun tespit edilmesi daha etkili bir öğretme-öğrenme sürecinin oluşturulabilmesi için önemli görülmektedir. Zira, bu araştırmadan elde edilecek olan bulgular, yapılandırmacı temelli ilköğretim programlarındaki etkinliklerin ne oranda sınıflara taşındığını, öğretmenlerin hangi oranda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ilkelerine uygun öğretim davranışlarında bulduklarını ve öğrencilerin sınıflarda nasıl bir öğrenme sürecine sahip olduklarını göstermesi açısından çok önemli ve anlamlı görülmektedir. Karadağ’a (2007) göre yeni ilköğretim programlarındaki değişiklik herhangi bir değişikliği değil, eğitim uygulamalarını kökten değiştirebilecek olan bütünsel bir dönüşümü simgelemektedir. Bu değişimin temelini ise, geleneksel eğitim sisteminden kurtularak yapılandırmacı eğitim sistemine geçiş teşkil etmektedir. Bu sebeple, yapılan bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından tespit edilmesidir. O bakımdan, bu araştırmanın problem cümlesini ise “ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusu teşkil etmektedir. Bu araştırmanın problem cümlesine yönelik olarak aşağıdaki alt problemlere çalışmada cevap aranmıştır:

1. İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları öğrenim görülen okulun yerleşim birimi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçlarının eğitim politikacılarına, eğitim ve okul yöneticilerine, program

geliştirmecilere ve öğretmenlere bilgi vermesi ve bu konuda yapılacak olan diğer araştırmalara da ışık tutması beklenmektedir.

## YÖNTEM

Bu araştırmada amaç, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin algılarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından karşılaştırmasıdır. Bu nedenle, yapılan bu araştırma “genel tarama modeli”nde (Karasar, 2005) bir araştırma olup betimsel bir çalışmadır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Niğde il merkezinde ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan 12 resmi ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 346 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem seçiminde, amaçsal örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi benimsenmiş, bu bağlamda evrenin temsil yeteneği göz önünde bulundurularak okulların seçilmesinde üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler örnekleme seçilmeye çalışılmıştır (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu tür örnekleme yönteminde, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik nitelikleri incelendiğinde; 166 tanesinin (%47.97) erkek, 180 tanesinin ise (%52.03) kız, 82 tanesinin (%23.69) kenar mahalle okullarında, 95 tanesinin (%27.45) merkeze yakın bölgedeki okullarda ve 169 tanesinin ise (%48.84) merkez okullarında öğrenim görüyor oldukları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan bu öğrencilerden 122 tanesinin (%35.26) 6. sınıfta, 114 tanesinin (%32.94) 7. sınıfta ve 110 tanesinin de (%31.79) 8. sınıfta öğrenim görüyor oldukları görülmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeği” ve “öğrenci demografik bilgi formu” kullanılmış olup, bu formlara ilişkin bilgiler aşağıda başlıklar altında ele alınmıştır.

### Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği

Yapılan bu araştırmada, Argün & Aşkar (2010) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Yedili Likert tipinde hazırlanan bu ölçek, 247 öğrenci üzerine uygulanarak geliştirilmiş olup, yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek 28 maddeden oluşan son halini almıştır. Açıklanan toplam varyans %66,65 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait Cronbach alfa katsayısının .96, RMSEA değerinin ise .076 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen her bir öğrenciye ait toplam puanlar 29 ile 199 arasında değişmiştir. Ölçek yorumlanırken, elde edilen puanın yüksekliği oranında dersin yapılandırmacı olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde ölçekten alınan puanın düşüklüğü de, dersin daha az yapılandırmacı olduğunu göstermektedir.

### Öğrenci Demografik Bilgi Formu

İlköğretim öğrencilerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler geliştirilen “Öğrenci Demografik Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Bu bilgi formunda, öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördüğü sınıf düzeyi ve öğrenim görülen okulun yerleşim birimine ilişkin sorular bulunmaktadır.

### Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin analizinde öncelikle, ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla, “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği”ne verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Ardından, ilköğretim öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun yerleşim birimi gibi bazı özelliklerine göre, ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı hakkındaki algılarının farklılaşarak farklılaşmadığı incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmada bağımsız gruplar t-testi,

öğrencilerin sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri okulun yerleşim birimi değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U testleri kullanılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları ile ilgili bulgulara, ardından cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen okulun yerleşim birimi değişkenlerine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

### İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Algıları

Bu başlık altında, ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen okulun yerleşim birimi durumları) açısından analizine yer verilecektir. Yapılan araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları genel olarak  $\bar{X} = 101,43$ ;  $SS = 16,48$  şeklinde gerçekleşmiştir. Elde edilen bu sonuca göre, öğrencilerin orta düzeyde yapılandırmacı öğrenme ortamı algısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Diğer yandan, Tablo 1’de ise öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile ilgili bağımsız gruplar-t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1: İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	$n$	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	Erkek	166	100,64	16,00	392	-,991	,219
	Kız	180	102,29	16,99			

Tablo 1’de öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılabilmesi için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir sonuç elde edilememiştir.

İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının sınıf düzeyi değişkeni açısından karşılaştırması yapılmıştır. Bu amaçla, ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının sınıf düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılması için Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf Düzeyi	$n$	$\bar{X}$	SS	$X_{Sıra}$	sd	$\chi^2$	p	MW-U
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	6. Sınıf	122	103,39	15,79	205,87	2	1,738	,419	-
	7. Sınıf	114	100,91	16,84	189,04				
	8. Sınıf	110	100,90	16,40	188,27				

Tablo 2’de ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analizde, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Ancak, sınıfların yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının ortalamaları karşılaştırıldığında, en olumlu algıya altıncı sınıf öğrencilerinin ( $\bar{X} = 103,39$ ), en düşük algıya ise sekizinci sınıf öğrencilerinin ( $\bar{X} = 100,90$ ) sahip oldukları belirtilebilir.

İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının öğrenim görülen okulun yerleşim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmış ve analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Algılarının Öğrenim Görülen Okulun Yerleşim Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Okul Yerleşim Birimi	$n$	$\bar{X}$	SS	$X_{Sıra}$	sd	$\chi^2$	$p$	MW-U
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	Kenar Mahalle	82	99,03	15,78	178,55	2	23,982	,000*	1-2
	Merkeze Yakın Bölge	95	106,13	15,88	230,33				
	Merkez Bölge	169	108,10	17,67	246,18				

Tablo 3’de ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları öğrenim görülen okulun yerleşim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analizde, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının öğrenim görülen okulun yerleşim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır. Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre, ortaya çıkan bu farklılığın 1-2 ve 1-3 gruplar arasında gerçekleştiği görülmüştür. Yapılan analizde ortaya çıkan anlamlı farklılığın Merkez bölge okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin lehine olduğu saptanmış olup; merkez bölgede ( $\bar{X} = 108,10$ ) ve merkeze yakın bölgede ( $\bar{X} = 106,13$ ) öğrenim görmekte olan öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları, kenar mahalle okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilere ( $\bar{X} = 99,03$ ) göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

## SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrencilerin işbirliği içerisinde, çeşitli öğrenme ortam ve materyalleri ile etkileşime girerek zengin ve birincil dereceden kaynaklardan öğrenme yaşantıları geçirdikleri, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunda oldukları, araştırma, sorgulama, problem çözme ve eleştirel ve yaratıcı düşünmeye olanak sağlayan ortamlardır. Ayrıca, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme yol ve stratejileri dikkate alınarak, öğrencilerin zengin ve çoklu öğrenme yaşantıları geçirmelerine yardımcı olunmaktadır. Böylesi ortamlarda öğretmen, ifade edilen bu hususları dikkate alarak demokratik bir öğrenme ortamında öğrencilerin farklı becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olurken, öğrencilerin bilgilerini yapılandırmaları sürecine kılavuzluk ederek öğretme-öğrenme sürecini de bu doğrultuda organize eder. Öğretmen ne oranda öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve öğrenme yollarını dikkate alarak öğrenme ortamını tasarlar, öğrencilere kendi öğrenmelerini oluşturmalarına olanak sağlar, öğrenciler arasındaki işbirlikli çalışmalarını önemser ve onların öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarını destekleyerek öğrenme sürecini yönlendirmelerine izin verirse, sınıfta o oranda yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir öğrenme ortamının oluşturulmasını sağlayabilir. Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermemekteyken, öğrenim görülen okulun yerleşim birimi değişkenine göre merkez okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılık göstermektedir. İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarına genel olarak bakıldığında ise, öğrencilerin orta düzeyde olumlu yapılandırmacı öğrenme ortamı algısına sahip oldukları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, sınıflarda tam anlamıyla yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulamadığı anlamına gelebilir. Bu bulgu, yenilenen ilköğretim programlarında temele alınan yapılandırmacı yaklaşımına rağmen, programlardaki bu anlayışın sınıf ortamına tam olarak uygulanmadığı anlamına da gelebilir. Elbette, böylesi bir sonuç ile karşılaşılmamasının çeşitli sebepleri olabilir. Örneğin, Yaşar ve diğerlerine (2005), Yetişir, Dündar ve Kayhan’a (2006), Akamca, Hamurcu ve Günay’a (2006), Ünal ve Akpınar’a (2006) ve Korkmaz’a (2008) göre yeni ilköğretim programlarında temele alınan yapılandırmacı yaklaşımın uygulanamamasının önemli problemlerinden birini öğretmenlerin ilgili konu ile ilgili olarak yeterli bilgi ve beceri sahibi olmamaları teşkil etmektedir. Bununla birlikte, velilerin de ilgili konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları ve öğretmenlerin eski öğretim anlayışlarına devam etmekte ısrar edişleri de bu bulgunun önemli nedenlerinden birisi olabilir (Kazu ve Ersözlü, 2006). Diğer yandan, Eğitim-Bir-Sen’in (2010) yapmış olduğu sınıf yönetimi ve yapılandırmacı yaklaşım konulu bir araştırmada ise, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun etkinlikler geliştirdikleri,

planlamalar yaptıkları, uygun materyalleri temin etkilerini belirtmelerine rağmen, halen eğitimsel görüş olarak geleneksel paradigmanın öngörmüş olduğu varsayımlara [Örn. birey doğuştan boş bir zihne sahiptir (%36,5), birey tarihsel süreç içerisinde oluşan birikimli bilgiyi önce öğrenir daha sonra kendisi bu bilgiyi geliştirme sürecine katkı sağlar (%49,6) vb.] sahip oldukları saptanmıştır. Eğitim-Bir-Sen'in (2010) yapmış olduğu bu araştırmada çok az sayıda öğretmen (%13,9), bireyin öğrenme sürecinde bilgiyi kendisinin oluşturduğu görüşünü benimsemiştir. Bu katılım oranları öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yatan bilginin öğrenme sürecinde birey tarafından aktif olarak oluşturulduğuna yeterince inanmadıklarını göstermektedir. Nitekim Yaşar'a (1998) göre, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temelinde bilginin veya anlamların dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmadığı ve edilgen olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, tam tersine birey tarafından bizzat zihninde yapılandırıldığı görüşü yatmaktadır. Bu anlamda, Eğitim-Bir-Sen'in (2010) araştırmasında öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamına yeterince önem verdikleri (planlama, uygulama, vb. ile) bulgusu ile öğrencilerin sahip oldukları orta düzeyli yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı birbiri ile çelişir bir durum arz etmektedir.

Diğer taraftan, araştırmada ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarında öğrenim görülen yerleşim birimi değişkeni açısından merkez okullarında öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bu bulguya göre, kenar mahallelerde öğrenim gören öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları merkez ve merkeze yakın bölgelerdeki okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha düşük düzeydedir. Akpınar, Turan ve Gözler (2006), Güven, Gökbulut ve Yel (2006), Öztürk ve Tuncel (2006), Yıldırım (2006), Atasoy ve Akdeniz (2007), Çınar, Teyfur ve Teyfur (2007), Gömleksiz (2007) ve Korkmaz (2008) yapmış oldukları araştırmalarda, yapılandırmacı yaklaşımın sınıflarda uygulanmasının önündeki en önemli engelleri öğretim materyali, araç-gereç ve kaynak yetersizliği olarak saptamışlardır. Zira, kenar mahalle okullarının fiziki ve sosyal imkanlarının merkez okullara göre daha olumsuz düzeyde bulunması, bu bölgede yer alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin daha olumsuz yapılandırmacı öğrenme ortamı algısına sahip olmalarına sebep olmuş olabilir. Aynı zamanda, bu bölgede öğrenim görmekte olan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması, veli ilgisinin okula kaymasına ve okulun problemlerinin çözümüne yönelik girişimlere bir engel oluşturabilir.

Bir başka taraftan, araştırmada ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptanmamasına rağmen, altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilere nazaran yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin daha olumlu algıya sahip oldukları bulunmuştur. Özellikle, ilköğretim yedinci, daha da önemlisi sekizinci sınıfta öğrencilerin çok yoğun bir şekilde ileriki öğrenim hayatlarını etkileyebileceğini düşündükleri sınav (Seviye Belirleme Sınavı gibi) gerçeği ile karşı karşıya kalmaları, öğrencileri ve dolayısıyla da öğretmenleri test kitabı ve sınav odaklı bir öğrenim ve öğretim yapmaya zorluyor olabilir. Altun ve Büyükduman (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasına ilişkin olarak öğretmen ve öğrenci görüşleri tespit edilmeye çalışılmış, sonucunda bu tür uygulamanın öğrenciler ve öğretmenler üzerinde genel olarak olumlu bir etki bıraktığı, ancak diğer yandan sınav odaklı bir sistemin okullarda yaygın olduğu günümüzde, öğrenmeye odaklı olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkelerine göre düzenlenen öğretim ortamı tasarımının bazı öğrencilerde olumsuzluklara işaret ettiği saptanmıştır. Atasoy ve Akdeniz (2007) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise, lise öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri, geleneksel yöntemlerle işlenen derslere göre yapılandırmacı yaklaşımda daha başarılı oldukları, ancak ÖSS'ye (şimdiki adı ile YGS ve LYS) hazırlanmak zorunda kalmaları, programın yoğun olması ve yapılandırmacı etkinliklerin uzun zaman alması yüzünden öğretmenlerin bu yola başvurmadıkları saptanmıştır. Karadağ ve diğerleri (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına yönelik olarak olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen, yapılandırmacılığı sınıflarda uygulama noktasında çekimser davrandıkları bulunmuştur. Yani, öğretmenler temelde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına yönelik olarak olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen, muhtemelen yaşanan problemlerin (sistemden kaynaklanan problemler, araç-gereç ve materyal eksikliği, kalabalık sınıflar, okulların fiziksel ve ekonomik sorunları, eleyici sınavlar, veli ilgisizliği, vb.) öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını sınıflarına tam olarak yansıtamamalarına sebep oluyor olabilir. Yelken ve diğerleri (2010) tarafından yapılan bir araştırmada ise, ilköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğunun yapılandırmacı programda öğretmenlerin sürece az katıldıkları görüşüne sahip olmalarının yanında, materyal eksikliği ve fiziksel olanakların yetersiz olması, etkinliklerin ve değerlendirmelerin uzun zaman alması, ailelerin konuya ilişkin önbilgilerinin eksik olması

ve öğretmenlerin geleneksel öğretimden vazgeçmemeleri sorunlarının olduğu tespit edilmiştir. Çınar, Teyfur ve Teyfur'un (2007) ilköğretim öğretmen ve yöneticilerinin görüşlerine başvurarak yaptıkları çalışmada, altı yapı eksikliklerinin olması ve öğretmene büyük yük getirmesinin yapılandırmacı yaklaşımda karşılaşılan en önemli sorunlar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Ersoy (2005) tarafından yapılan bir çalışmada ise, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını sınıflarına tam olarak yansıtabilmelerinin önündeki engellerden en önemlisinin öğretmenlerin geleneksel uygulamalarından vazgeçmekte zorlandıkları olduğu bulunmuştur. Zira, eğitim sistemimiz içerisinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına karşı olumlu tutumlar olmasına rağmen, geleneksel öğrenme ve öğretimden de bir türlü vazgeçilemediği bir gerçektir (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2007). Yapılandırmacılığın özellikle öğrenme yaşantılarını hazırlamada ekstra materyal ve araç-gereç gerektirmesi ile birlikte ölçme-değerlendirmede alternatif yaklaşımlara önem vermesi ekonomik gereksinimleri artırıyor olabilir. Nitekim, Dünder, Kayhan ve Yel (2006), yapılandırmacılığı temel alan yeni programların maliyetinin eski programlara göre daha yüksek olduğunu saptaması bu hususun bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ancak bir başka taraftan, öğretmenlerin okuldaki, dolayısıyla da sınıftaki otoritesini kaybetmek istememesi, sınıftaki gücü öğrencilerle paylaşmak istememesi, sınıfta öğretmenin kendisini tek bilgi kaynağı olarak görmesi, sınıfı daha kolay yönetmesi, farklı ihtiyaç, ilgi ve beklentilere sahip öğrencilere yönelik olarak etkinlik hazırlamada isteksiz olması ve sahip olduğu öğretim yöntemlerini terk etmek istememesi öğretmenlerin sınıflarına yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını yansıtmalarını engelliyor olabilir. Zira, Baş (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin sahip oldukları öğrenci kontrol ideolojileri ile öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algı arasında negatif düzeyde anlamlı ilişki saptanmış olup, sonuçta gözetimci (custodial) öğrenci kontrol ideolojisinin, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının düşmesine sebep olduğu bulunmuştur. Yılmaz'ın (2009) yaptığı çalışmada da, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetimi anlayışları arasında anlamlı ilişki saptanmış olup, sonuçta öğretmenlerin gözetimci kontrol ideolojisinin otoriter sınıf yönetimini ortaya çıkardığı bulgusu saptanmıştır. O halde, öğretmenlerin eğitime, öğretime ve öğrenmeye yönelik olarak sahip oldukları kontrol ideolojilerinin ve sınıf yönetimi anlayışlarının, onların sınıflarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına yer verip vermemelerini yakından etkilediği yorumu ile sürülebilir. Nitekim, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyin eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme, girişimci olma ve karar verme gibi becerilerinin geliştirilmesini ön plana çıkarır. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretim, etkin öğrenmeyi destekleyen bilişsel üst düzey becerilerin kullanılmasına olanak sağlayan işbirlikli çalışmaya ve paylaşmaya, probleme dayalı etkinliklere, sorgulamaya, araştırmaya, tartışmaya yer veren gerçek etkinliklerle yürütülmektedir (Çubukçu, 2010). Geleneksel öğretim ve sınıf yönetimi yaklaşımlarına sahip olan bir sınıf ise öğretmenlerin öğrencilerin üzerindeki sıkı denetimine dayanır ve burada öğretmenlerin bilgi aktarıcılığı söz konusudur. Bu sınıflarda, temel karar verici mekanizma yapılandırmacı yaklaşımın aksine, öğrenci değil öğretmendir (Ekici, 2004).

İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin orta düzeyde yapılandırmacı öğrenme ortamı algısına sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu sebeple, öncelikle öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına yönelik olarak hizmet-içi ve hizmet-öncesi eğitimden geçirilmesi ve bu eğitimlerin hem kuramsal, hem de uygulamalı boyutlarda olmasına önem verilmelidir. İlgili alanyazında öğretmenlerin sınıf ortamlarını her zaman yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenleyemedikleri (Ersoy, 2005), çalışma yaprakları gibi yapılandırmacı öğrenme ortamında sıklıkla kullanılan materyalleri kullandıkları, ancak bu konuda problemler yaşadıkları (Atasoy ve Akdeniz, 2007), bu nedenle de dış ortamları düzenlemek yerine öğrencilerin içsel olarak öğrenmeye hazır hale getirilmesine önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Yelken ve diğerleri, 2010). Bu doğrultuda, öğrencilerin içsel motivasyonlarını geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenmesi hususunu sağlamaya yönelik olarak öğretmenlere eğitim verilmesi önerilebilir. Bunun yanında, okul yöneticilerinin ve eğitim denetçilerinin de hem kuramsal, hem de uygulamalı olarak eğitimden geçirilmesi ve bu kişilerin öğretmene sınıfta yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulaması sürecinde yardımcı ve danışmanlıkta bulunmaları gerekmektedir. Diğer yandan, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının tam olarak sınıflara yansıtılabilmesi için okulların araç-gereç, materyal ve kaynak açısından desteklenmesi gerekmektedir. Özellikle, merkez dışında bulunan okulların fiziki imkânlarının geliştirilmesi çok büyük önem arz etmektedir. Bir başka taraftan, ilköğretim programlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde yenilenmesine rağmen, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları altıncı sınıf öğrencilerine göre daha olumsuz düzeyde bulunmuştur. Yedinci sınıfta, özellikle de sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sınav gerçeği ile daha fazla karşı karşıya kalmaları, öğretmenleri daha fazla test ve sınav odaklı öğretim yapmaya sürüklüyor olabilir. Bu



hususlan hareketle, Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGS) adı altında yapılan sınav(lar)ın bir an önce kaldırılması ve yerine tutarlı, sağlıklı, mantıklı ve bilimsel bir yönlendirme sistemi kurularak, hayata geçirilmelidir. Nitekim, öğrenciler üzerindeki bu sınav baskısı, öğretmenleri programdaki konuları yetiştirerek test kitabı odaklı bir ders işlemeye itmektedir. Öğretmenlerden bir yandan programlardaki etkinlikleri veya konuları yetiştirmeleri ve öğrencileri ortaöğretime geçiş sınavlarına hazırlamaları, bir yandan da yapılandırmacı öğrenme ortamlarını sınıflarında oluşturmalarını beklemek pek gerçekçi bir yaklaşım olarak gözükmemektedir. Aksi halde, çok fazla miktarda para ve emek sarf edilerek hazırlanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alan öğretim programları sınıflarda öğretmen merkezli bir durumun ortadan kalkmasını sağlayamayacağı gibi, öğrenciler düşünmeden, sorgulamadan, araştırmadan, eleştirmeden, vb. eskiden olduğu gibi anlamsız ve hayattan kopuk olarak verilen bilgi birimlerini ezberlemekten başka bir şey yapamayacaklardır.

#### KAYNAKÇA

Abbott, J. & Ryan, T. (1999). Constructing knowledge, reconstructing schooling. *Educational Leadership*, 57(3), 66-69.

Akamca, G., Hamurcu, H. & Günay, Y. (2006). Yeni ilköğretim fen ve teknoloji programına yönelik öğretmen görüşleri. 14-16 Nisan. *Ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu: Bildiriler kitabı cilt I*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akpınar, B., Turan, M. & Gözler, A. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim müfredatına ilişkin önerileri. 14-16 Nisan. *Ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu: Bildiriler kitabı cilt I*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Altun, S. & Büyükduman, İ. (2007). Yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin bir örnek çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 30-39.

Argün, S. & Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 32-43.

Atasay, S. ve Akdeniz, A.R. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 157-175.

Baş, G. (2011). Relationship between teachers' student control ideologies and students' views on constructivist learning environment. 5-8 October. *Paper presented at the first international congress on curriculum and instruction*, Anadolu University Education Faculty, Eskişehir, Turkey.

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.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: W.W. Norton.

Büyükoztürk, Ş. & Diğerleri (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Çelenk, S., Tertemiz, N. & Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çetin, O. & Günay, Y. (2007). Fen öğretiminde yapılandırmacılık kuramının öğrencilerin başarılarına ve bilgiyi yapılandırmalarına olan etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 146, 24-38.

Çınar, O., Teyfur, E. & Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.

- Çubukçu, Z. (2010). Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi. *Eğitime Bakış*, 16, 37-40.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (8. baskı.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DeVries, R. & Betty, Z. (1995). Creating a constructivist classroom atmosphere. *Young Children*, 51(1), 4-13.
- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and the delivery of instruction. Jonassen, D. H. (Ed.). *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Simon & Schuster.
- 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*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Eğitim-Bir-Sen (2010). Sınıf yönetimi ve yapılandırmacı yaklaşım araştırması. *EBSAM araştırmaları II*. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50-60.
- Erdamar, G. & Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Erdem, E. (2001) *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, A. (2005). İlköğretim bilgisayar dersindeki sınıf yerleşim düzeni ve öğretmen rolünün yapılandırmacı öğrenmeye göre değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 170-181.
- Fer, S. & Cırık, I. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık: Psikolojik bir öğrenme teorisi. Durmuş, S. (Çev. Ed.). *Oluşturmacılık: teori, perspektifler ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gagnon, G. W. & Collay, M. (2001). *Designing for learning: Six elements in constructivist classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Gömlüksüz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 27, 69-82.
- Gültekin, M., Karadağ, R. & Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Güven, S., Gökbulut, Y. ve Yel, S. (2006). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programına ilişkin öğretmen görüşleri. 14-16 Kasım. *Yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu*. Ankara: Sim Matbaası.
- Jones, M. G. & Araje, L. B. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), 1-10.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. & Deniz, G. (2008).Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.

- Karadağ, E. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliği ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 167-175.
- Kazu, H. & Ersözlü, Z. (2006). Yeni müfredatla gelen bitişik eğitim el yazıya ilişkin öğretmen görüşleri. 14-16 Nisan. *Ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu: Bildiriler kitabı cilt II*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Korkmaz, İ. (2008). Evaluation of teachers for restructured elementary curriculum. *Education*, 129(2), 250-258.
- Marlowe, A. B. & Page, L. M. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. California: Corwin Press.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Boston: Brown and Company.
- Moussiaux, S. J. & Norman J. T. (2003). Constructivist teaching practices: Perceptions of teachers and students. Retrieved from <http://www.ed.psu.edu>.
- Olsen, M. (1996). Radical constructivism and its failings: Anti-realism and individualism. *British Journal of Educational Studies*, 44(3), 275-295.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Öztürk, C. & Tuncel, G. (2006). Yeni 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. 14-16 Nisan. *Ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu: Bildiriler kitabı cilt II*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- 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*. Chicago, Illionis: The University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1955). *The language and thought of the child*. Cleveland, Ohio: World Publishing.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme-öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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*. (4. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sert, N. (2008). İlköğretim programlarında oluşturmaçılık. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 291-316.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.
- Taylor, P. C., Fraser, B. J. & Fisher, D. L. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, 27(4), 293-302.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25-44.
- Tezci, E. & Gürol A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 2(8),
- Turan, M. (2006). Yeni ilköğretim programları. Gürol, M. (Ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (4. baskı). Ankara: Akış Yayıncılık.

- Ünal, Ç. & Çetinkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde aşarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.
- Ünal, G. & Akpınar E. (2006). To what extent science teachers are constructivist in their classrooms. *Journal of Baltic Science Education*, 2(10), 40-50.
- Vygotsky, L. (1978). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Wilson, G. B. (1996). What is a constructivist learning environment? Wilson, G. B. (Ed.). *Constructing learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Yanpar-Şahin, T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1, 463-482.
- Yaşar, Ş. & Diğerleri (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. 14-16 Kasım. *Yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu*. Ankara: Sim Matbaası.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yelken, T. Y., Üredi, L., Tanrıseven, I. & Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31-46.
- Yetişir, M., Dünder, H. & Kayhan, C. (2006). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4-5. sınıf programlarının değerlendirilmesi. *Ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu: Bildiriler kitabı cilt I*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. & Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 7(3), 664-679.
- Yıldırım, M. (2006). Yeni ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu: Bildiriler kitabı cilt II*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Primary school teachers' views about pupil control ideologies and classroom management styles. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 157-167.
- Yurdakul, B. (2005). Bilişötesi ve yapılandırmacı öğrenme çevreleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(42), 279-298.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ziegler, J. F. (2000). *Constructivist views of teaching, learning, and supervising held by public school teachers and their influence on student achievement in mathematics*. Yayımlanmamış doktora tezi. Indiana University of Pennsylvania the Graduate School, Indiana.
- Zhang, L. J. (2008). Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: Exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom. *Instructional Science*, 36, 89-116.

