



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORTA ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YAPILANDIRMACI
ÖĞRENME ORTAMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ (ÜMRANIYE İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Ülkü ARDIÇ

DANIŞMAN

Yard. Doç.Dr. Mustafa OTRAR

İSTANBUL – 2015



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ORTA ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YAPILANDIRMACI
ÖĞRENME ORTAMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ (ÜMRANIYE İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Ülkü ARDIÇ

DANIŞMAN

Yard. Doç.Dr. Mustafa OTRAR

İSTANBUL – 2015



T.C.
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Orta Öğretim Öğrencilerinin Yapılandırma
Öğrenme Ortamlarına Tenekit Gerçekleşiminin
İncelenmesi (Ünvan: İnceleme)

Ad-Soyad:

İlki AEDİÇ

ONAY:

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Öter

Üye:

Prof. Dr. Halil Ebi

Üye:

Yrd. Doç. Dr. Ahmed Katilmi

Onay Tarihi: 10.07.2015

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
TEŞEKKÜR	V
SİMGELER LİSTESİ.....	VI
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	VII
ÖZET.....	XVII
ABSTARCT.....	XIX

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Araştırmanın Sayıtlar.....	4
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.7. Tanımlar.....	5

BÖLÜM 2

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Öğrenme Kuramları.....	6
2.1.1. Davranışçı Yaklaşım Kuramı.....	6
2.1.2. Bilişsel Yaklaşım Kuramı.....	7
2.1.3. Yapılandırmacılık Yaklaşım Kuramı	7
2.1.4. Yapısalcı Yaklaşımın Tarihi ve Temelleri.....	11
2.1.5. Yapısalcı Yaklaşımın Felsefi Temelleri.....	12
2.1.6. Yapısalcı Yaklaşımın Psikolojik Temelleri.....	13

2.1.7. Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri.....	14
2.1.8. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	14
2.1.9. Sosyal Yapılandırmacılık.....	15
2.1.10. Radikal Yapılandırmacılık.....	15
2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğretmen.....	16
2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğrenci.....	18
2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf.....	19
2.5. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğretim Süreci.....	20
2.6. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Ölçme ve Değerlendirme	21
2.7. Yapılandırmacı Yaklaşım Yöneltilen Eleştiriler.....	22
2.7.1. Yapılandırmacı Yaklaşım İlgili Olumlu Eleştiriler.....	22
2.7.2. Yapılandırmacı Yaklaşım İlgili Olumsuz Eleştiriler.....	24
2.8. Yapılandırmacı Yaklaşım İlgili Araştırmalar.....	24

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırmanın Modeli.....	28
3.2. Evren ve Örneklem.....	28
3.3. Veri Toplama Aracı.....	29
3.4. Öğrenci Kişisel Bilgiler Anketi.....	29
3.5. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği.....	29
3.6. Verilerin Analizi	30

BÖLÜM 4

4 BULGU VE YORUMLAR.....	31
4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bulgular.....	31
5.2. Araştırma Evrenindeki Öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği ve Alt Boyutu Puanlarının Demografik Bilgilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İstatistik Testlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	35

BÖLÜM 5

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	73
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	73
5.2. Alt Amaçlara İlişkin Sonuç ve Tartışma	
5.3. Öneriler.....	78
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	78
5.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	79
KAYNAKÇA	81
EKLER	97
ÖZGEÇMİŞ	99

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimin süresince bana her türlü desteği veren, güler yüzü ile bıkmadan usanmadan her türlü sorunumu çözmeye çalışan, mesleki tecrübesi ile bana yol gösteren, hocam, tez danışmanım Sayın Hocam, Yard. Doç.Dr. Mustafa OTRAR'a;

Akademik çalışmalarımı destekleyen, teşvik eden, yüksek lisans eğitimin süresince ve tez aşamamda tecrübe ve deneyimlerinden faydalandığım, okul müdürüm Sayın Şener Sonkaya'ya;

Desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, beraber çalıştığım Bilgi İşlem Teknolojileri Zümresine;

Teşekkür ederim.

Ülkü Ardıç

SİMGELER LİSTESİ

f: Frekans

r: Korelasyon Katsayısı

N: Örneklem Büyüklüğü

ss: Standart Sapma

p: Anlamlılık Derecesi (=Manidarlık) (significance)

‰: Yüzde

Sh: Standart Hata

Sd: Serbestlik Derecesi

x: Aritmetik Ortalama

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 4. 1. Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	32
Çizelge 4. 2. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	32
Çizelge 4. 3. Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	33
Çizelge 4. 4. Ağırlıklı Olarak Tercih Yapmayı Düşünülen Alan Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	33
Çizelge 4. 5. Dersleri İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle İşleme Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	33
Çizelge 4. 6. Derslerde Akıllı Tablet Kullanımı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	34
Çizelge 4. 7. Ders İşlerken Tartışma Ortamının Oluşması Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	34
Çizelge 4. 8. Derslerde İşlenenlerin Gerçek Yaşamda Kullanım Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	34
Çizelge 4. 9. Okulda Rehberlik Çalışmalarından Yeterli Düzeyde Olduğuna İnanma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	35
Çizelge 4.10.Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar Ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	36
Çizelge 4.11. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	36
Çizelge 4.12. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	36
Çizelge 4.13. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	37

Çizelge 4.14. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	37
Çizelge 4.15. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	37
Çizelge 4.16. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Puanlarının Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.	38
Çizelge 4.17. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Test Sonuçları.....	38
Çizelge 4.18. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	38
Çizelge 4.19. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	39
Çizelge 4.20. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	39
Çizelge 4.21. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	40
Çizelge 4.22. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının, Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	40

Çizelge 4.23. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının, Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	41
Çizelge 4.24. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar Ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Derslerde Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Test Sonuçları.....	41
Çizelge 4.25. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	42
Çizelge 4.26. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	42
Çizelge 4.27. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	43
Çizelge 4.28. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	43
Çizelge 4.29. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Derste Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	44
Çizelge 4.30. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Derste Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	44

Çizelge 4.31. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Dersleri İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle İşleme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Test Sonuçları.....	45
Çizelge 4.32. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Dersleri İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle İşleme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	45
Çizelge 4.33. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Dersleri İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle İşleme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	46
Çizelge 4.34. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Dersleri İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle İşleme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	46
Çizelge 4.35. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Dersleri İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle İşleme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	47
Çizelge 4.36. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Dersleri İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle İşleme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	48
Çizelge 4.37. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Dersleri İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle İşleme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	48

Çizelge 4.38. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Derslerde Akıllı Tablet Kullanma Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Test Sonuçları.....	49
Çizelge 4.39. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Derste Akıllı Tablet Kullanma Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	49
Çizelge 4.40. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Derslerde Akıllı Tablet Kullanma Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	49
Çizelge 4.41. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Derste Akıllı Tablet Kullanma Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	50
Çizelge 4.42. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Derste Akıllı Tablet Kullanma Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	50
Çizelge 4.43. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Derste Akıllı Tablet Kullanma Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	51
Çizelge 4.44. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Derste Akıllı Tablet Kullanma Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	51
Çizelge 4.45. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Ders İşlerken Tartışma Ortamının Oluşması Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Test Sonuçları.....	52

Çizelge 4.46. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Ders İşlerken Tartışma Ortamının Oluşması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	52
Çizelge 4.47. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Ders İşlerken Tartışma Ortamının Oluşması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.	53
Çizelge 4.48 Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümeye Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Ders İşlerken Tartışma Ortamının Oluşması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	52
Çizelge 4.49. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Ders İşlerken Tartışma Ortamının Oluşması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	54
Çizelge 4.50. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Ders İşlerken Tartışma Ortamının Oluşması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	54
Çizelge 4.51.Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Ders İşlerken Tartışma Ortamının Oluşması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	55
Çizelge 4.52. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Derslerde İşlenenlerin Gerçek Yaşamda Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Test Sonuçları.....	55

Çizelge 4.53. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Derslerde İşlenenlerin Gerçek Yaşamda Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.	56
Çizelge 4.54. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Ders Derslerde İşlenenlerin Gerçek Yaşamda Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	56
Çizelge 4.55. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Derslerde İşlenenlerin Gerçek Yaşamda Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	57
Çizelge 4.56. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Derslerde İşlenenlerin Gerçek Yaşamda Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	57
Çizelge 4.57. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Derslerde İşlenenlerin Gerçek Yaşamda Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	58
Çizelge 4.58. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Derslerde İşlenenlerin Gerçek Yaşamda Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	58
Çizelge 4.59. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Okulda Rehberlik Çalışmalarından Yeterli Düzeyde Olduğuna İnanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Test Sonuçları.....	59

Çizelge 4.60. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Okulda Rehberlik Çalışmalarından Yeterli Düzeyde Olduğuna İnanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	59
Çizelge 4.61. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Okulda Rehberlik Çalışmalarından Yeterli Düzeyde Olduğuna İnanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	60
Çizelge 4.62. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Okulda Rehberlik Çalışmalarından Yeterli Düzeyde Olduğuna İnanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	60
Çizelge 4.63. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Okulda Rehberlik Çalışmalarından Yeterli Düzeyde Olduğuna İnanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	61
Çizelge 4.64. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Okulda Rehberlik Çalışmalarından Yeterli Düzeyde Olduğuna İnanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	61
Çizelge 4.65. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Okulda Rehberlik Çalışmalarından Yeterli Düzeyde Olduğuna İnanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları.....	62
Çizelge 4.66. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar Ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	62

Çizelge 4.67. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	63
Çizelge 4.68. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	63
Çizelge 4.69. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal Ve Kaynakların Çözümeye Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	64
Çizelge 4.70. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Yansıtma Ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	64
Çizelge 4.71. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	65
Çizelge 4.72. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	65
Çizelge 4.73. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	66
Çizelge 4.74. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar Ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Tercih Alanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	66

Çizelge 4.75. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Tercih Alanları Türleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	67
Çizelge 4.76. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Tercih Alanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	67
Çizelge 4.77. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Tercih Alanları Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	68
Çizelge 4.78. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal Ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Tercih Alanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	68
Çizelge 4.79. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Tercih Alanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	69
Çizelge 4.80. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Tercih Alanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	69
Çizelge 4.81. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Tercih Alanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	70
Çizelge 4.82. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasında Pearson Analizi Sonuçları.....	71

ÖZET

**ORTA ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME
ORTAMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (ÜMRANIYE
İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Bu araştırmada mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin yapılandırımcı öğrenme ortamlarına yönelik öğrenci görüşlerini ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma, İstanbul ili Ümraniye ilçesinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 268 erkek, 422 kız olmak üzere toplam 690 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmada nicel yöntem esas alınmış ve öğrencilerin yapılandırımcı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarabilmek amacıyla “Yapılandırımcı Öğrenme Ortamı Ölçeği”, kullanılmıştır. Ölçek, 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Ayrıca, araştırmada “Öğrenci Kişisel Bilgiler Anketi” kullanılarak öğrencilerin cinsiyet, sınıf, okul türü, alan, gibi kişisel bilgileri ile dersler işbirlikli işlenip işlenmeme, derslerde tablet kullanıp kullanmama, derslerde tartışma ortamının oluşup oluşmaması, derslerde öğrenilenlerin gerçek hayatta kullanılıp kullanılmadığı ve rehberlik servisinden yeterli düzeyde yararlanılıp yararlanılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda;

Yapılandırımcı Öğrenme Ortamı Ölçeği’nin tüm alt boyutları puanlarının sınıf değişkenine göre 11. sınıfların lehine, cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine; anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyut puanlarının, okul türü değişkenine göre, fen liselerinde okuyan öğrencilerin lehine, düşünceleri diğerleriyle paylaşma alt boyutu puanlarının tercih alanları değişkenine göre, sayısal alan öğrencileri lehine anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca yapılan anket çalışmasında, ders işlerken yapılandırımcı yaklaşıma uygun olarak öğrenme ortamında kullanılacak akıllı tablet uygulamalarının yeterli düzeyde olmadığı, öğrencilerin rehberlik servisinden yeterli düzeyde yararlanamadıkları, son sınıf öğrencilerin sınavlara hazırlık durumlarından dolayı derslerin yapılandırımcı anlayışa göre işlenmediği belirlenmiştir.

Yapılan araştırma sonunda öğretmenlerin, yapılandırmacı öğrenme kurama uygun hizmet içi seminerler, sempozyum, kongre ve konferanslara verilerek bilgilendirilmesi, okulların, araç-gereç, bilgisayar, internet, gibi eksikliklerin giderilmesi ve bir an önce FATİH projesi hayata geçirilme eğitime olumlu katkı sağlayacaktır.

Anahtar sözcükler: Yapılandırmacı yaklaşım, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anket,

ABSTRACT

This research is intended to set forth the views of the students studying in vocational and technical education in secondary schools for the constructivist learning environment. The research was applied to 690 students, including 422 females and 268 males studying secondary schools in Umraniye district of Istanbul province.

The research is based on Quantitative methods and Constructivist Learning Environment Scale was used in order to reveal students' views on the constructivist learning environment. The Scale was prepared in 5-point Likert-type. The scale was adapted to Turkish by Cirik (2005). Also, the research tries to determine the personal information such as the students' gender, class, school type, section as well as whether lessons were covered cooperatively, whether tablet PC was used in the lessons, whether discussion environment occurred in the lessons, whether subjects learned were used in real-life and whether guidance and counseling services were benefited at adequate level by using "Student Personal Information Survey".

As a result of research,

In terms of all subscales scores of Constructivist Learning Environment Scale, it has been found a meaningful relationship in favor of 11th grade according to class variable, in favor of female students according to gender variable; in terms of subscale scores of sense-making and connection with the real-life events, it has been found a meaningful relationship in favor of students attending Science High School according to school types variable; in terms of subscale scores of sharing ideas with others, it has been found a meaningful relationship in favor of quantitative section according to preferred section variable. Furthermore, the research has found that smart tablet applications to be used in the learning environment is not sufficient in accordance with the constructivist approach, that students cannot benefit from guidance and counseling services sufficiently, and that the lessons are not covered in accordance with the constructivist approach due to preparation of university entrance examination.

The research concludes that giving information to teachers in in-service training, seminars, symposia, congresses and conferences according to the constructivist theories of learning, elimination of deficiencies such as schools, equipment, computers, the internet and the implementation of Fatih Project at the earliest will contribute to the education.

Key words: Constructivist approach , Constructivist Learning Environment Survey , Survey

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulamaya konan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımdaki amacının, düşünen, araştıran, sorgulayan, yaratıcı ve yansıtıcı düşünen, üretici, iletişim kurabilen ve kendisi, ülkesi ve dünyayla barışık insanların yetiştirilmesine önem veren bireyler olduğu (Boydak, 2008), ve bu kazanımlardan dolayı “yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı” programlarda ön plana çıkarıldığı (Turan, 2006; Sünbül, 2003) ifade edilmiştir. Ülkemizdeki öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşma düzeyleri, yapılan çeşitli ulusal ve uluslararası araştırmalar ile belirlenmeye çalışılmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımı benimsediği 2005 yılından itibaren, PISA (Uluslararası Öğrenci Başarıları Değerlendirme Programı), TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve ÖSYS (Öğrenci Seçme Yerleştirme Sistemi)’de öğrencilerin aldıkları sonuçları araştırma probleminin çıkış noktasını oluşturmuştur.

2000 yılından beri OECD tarafından her üç yılda bir uygulanan PISA son olarak 2012 yılında 65 ülkeden yaklaşık yarım milyon öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Türkiye’den de yer aldığı sınava 15 yaşındaki öğrenciler katılmıştır. 2012 yılında yapılan sınavın sonuçları 3 Aralık 2013’te Paris’te açıklanmıştır. Türkiye PISA 2012’ye, 15 yaş grubunda yer alan 1 milyon 266 bin 638 öğrenci arasından, halen bir okula devam eden 965 bin736 öğrenciyi temsilen, 170 okuldan 4 bin 848 öğrenci ile katılmıştır. 2012 PISA sonuçlarına göre, Türkiye’nin her 3 alanda da aldığı ortalama puan, OECD ülkelerinin ortalama puanının altındadır. Sonuçlar, 15 yaş grubu öğrencilerin çoğunluğunun fen

alanında sahip olduğu bilgi ve becerilerin, en temel yeterlik seviyesinde olduğunu, bu yaş grubu öğrencilerimizin yüzdesel olarak hiç birinin 6. düzeyde yer alamadığını, sadece %1,8'inin 5. düzeyde yeterliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar açıkça, bilimsel düşünce ve bilimsel düşünce için gerekli bilgi ve becerileri öğrencilerimize kazandıramadığımızı işaret etmektedir (TÜSİAD, 2014).

TIMSS 2011 çalışmasına 8. sınıf düzeyinde katılan 42 ülke içerisinde Türkiye ise 21. sırada yer alarak ölçek orta noktasının (500) altında, 4. ve 8. sınıf düzeyindeki fen ve teknoloji başarılarına genel olarak bakıldığında ise ölçek orta noktasından anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. 8. sınıf düzeyinde çalışmaya katılan Türk öğrencilerin %21'inin fen ve teknoloji başarı testinden almış oldukları puanların alt düzey olduğu görülmüştür (MEB, 2012).

2015 yılında YGS'ye 1 milyon 984 bin 484 aday girmiş, bunlardan 1 milyon 944 bin 933 kişinin puanı hesaplanmıştır. 40 bine yakın adayın puanı hesaplanmamıştır. ÖSYM, "2015 ÖSYS Başvuru Kılavuzun'da puan hesaplamayı adayların her bölümde 40 tane olmak şartıyla toplam 160 soru sorulduğu YGS testlerinin (Türkçe, sosyal bilimler, temel matematik, fen bilimleri) en az ikisinden 0,5 veya daha fazla ham puan almış olmaları" şartına bağlamaktadır. Bu sonuçlara göre sınava başvuran 1 milyon 984 bin 484 adaydan 40 bine yakın aday YGS'de sorulan 160 soruluk testten 1 net yapamamıştır. 2015 yılında 6.cısı uygulanan YGS'lerde test ortalamalarında düşme gözlenmiştir. Örneğin, 2010 yılında 40 Türkçe sorularına verilen doğru cevap test ortalaması 21,5'ten 15,8'e düşmüştür. 40 Matematik sorularına verilen doğru cevap ortalaması ise 11,4'ten 5,3'e düşmüştür (ÖSYS, 2015).

Bu sonuçlar ortaya koyuyor ki, MEB, öncelikle ilköğretim programlarını, daha sonra da ortaöğretim programlarını yeni bir anlayış olan yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya koymasına rağmen olmasına rağmen istenilen başarı sağlanamamıştır. Bu çalışmada, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak ortaya konan yeni öğretim programının uygulanmasındaki sorunların neler olduğunun belirlemesi, öğrenme öğretme sürecinde istedik kazanımların elde edilmesinde hangi faktörlerin buna engel oluşturduğu noktalarının ele alınması planlanmaktadır. Bu açıdan bu araştırmanın problem cümlesi

“İstenilen kazanımların elde edilmesi için yapılandırmacı yaklaşıma dayalı oluşturulan öğrenme ortamlarının niteliği nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Alt Problemler

- Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, alt boyut puanları sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, alt boyut puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, alt boyut puanları okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, alt boyut puanları tercih alanı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, alt boyut puanları derslerde tablet kullanımı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, alt boyut puanları derslerde tartışma ortamı oluşup oluşmadığı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, alt boyut puanları işbirlikli öğretim yöntemi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, alt boyut puanları derslerde işlenenlerin gerçek yaşamda kullanma değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, alt boyut puanları rehberlik çalışmalarının yeterli düzeyde olup olmadığı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, orta öğretimde okuyan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, öğrenim gördükleri öğrenme ortamlarını, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının özelliklerini dikkate alarak değerlendirmektir. Yapılması planlanan bu çalışma ile Türk Eğitim Sistemine ışık tutma, öğretmen ve öğrencilerin bakış açıları paralelinde mevcut programın öğrenciler tarafından nasıl algılandığını belirlemek, uygulamanın içinde olan öğrencilerin görüşlerini yansıtmaya amacı güdülmüştür. Bu

araştırmada yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasındaki sorunların ne olduğu ve öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşımı nasıl algıladığı sorunlarının açığa çıkarılması amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

- Bu çalışmayla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı orta öğretim kurumlarında var olan eksik ve yanlışların ortaya çıkarılmasının önem taşıdığı düşünölmektedir.
- Bu çalışmayla çağdaş öğretim kuramları ve ilkeleri uygun olarak mevcut Milli Eğitim Bakanlığı eğitim sisteminin kritik edilmesi noktasında önem taşıdığı düşünölmektedir.
- Yapılan bu çalışmanın bu alanla ilgili bilim insanlarının yapacağı çalışmalarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.
- Bu araştırma ortaya çıkan sonuçları dikkate alarak yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilen mevcut programın uygulanmasındaki aksaklıkların çözümüne katkı sağlanması boyutlarında önem taşımaktadır.

1.5. Araştırmanın Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin samimi bir şekilde gerçek düşünce ve durumlarını ifade ettikleri varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, çalışma grubu bakımından İstanbul ili, Ümraniye İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı liselerde eğitim – öğretim gören 11. ve 12. sınıfa devam eden öğrencilerle
- Kullanılan ölçme araçlarının içerdiği özelliklerle,
- Gerçekleştirilen istatistiksel çözümlenmelerle sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Daimicilik: Gerçekçilik ve düşünceye dayanan, eski ve en geleneksel felsefedir.

Esasicilik: Eğitim: Sisteminde davranışçı yaklaşımı benimseyen, öğretmen merkezli olan, realizm ve idealizmden etkilenen, sıkı bir eğitim anlayışına denir.

Geleneksel Eğitim Sistemi: Kafadar (1997)' a göre aha çok geleneksel okullarca benimsenene ve uygulanan, programların, ödevler, ders saatleri ve benzeri unsurların çocuğun ilgi ve ihtiyaçları hesaba katılmaksızın düzenlendiği sistemdir.

Geleneksel Öğrenme Ortamı: Çoğu zamanlar öğretmenin merkezde olduğu, öğrencinin ise pasif dinlemede olduğu ortamlardır. Geleneksel ortamlarda önceliğin öğretmene ait olup bilginin öğrenci tarafından transferi söz konusudur. Bu ortamlarda öğretmen – öğrenci etkileşimi en alt düzeydedir (Özerbaş, 2007).

İşbirliğine Dayalı Öğrenme: Öğrencilerin birlikte öğrenme, problem çözüme, sorgulama üzerinde etkili öğrenme yöntemidir.

Öğrenci Merkezli Yöntemler: Öğrenmenin merkezinde aktif olarak öğrencinin olduğu, öğretmenin rehber olduğu ve her farklı durumların öğrencinin öğrenmesine fırsat oluşturduğu ortamlardır (Kurt, 2006).

PISA: OECD'nin üç yıllık dönemlerde 15 yaş grubundaki öğrencilerin bilgi ve becerileri değerlendiren yönelik projesidir.

TIMSS: Hollanda merkezli uluslararası eğitim başarılarını değerlendirme kuruluşu.

YGS: ÖSYM taraftan lise mezunlarının bir üst eğitim kurumlarına seçme amacıyla yapılan ulusal sınav.

BÖLÜM 2

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramları bireylerin nasıl öğrendiği ile ilgilidir. Öğretme-öğrenme süreçleri kuramlarının temel işlevi kuramı ile uygulamaları arasında bir ilişki kurmaktır. Öğrenme kuramları, etkin bir öğretim uygulamalarına yön verir (Deryakulu, 2002).

2.1.1. Davranışçı Yaklaşım Kuramı

Davranışçı kuram, temelinde uyarıcı-tepki-pekiştireç ilişkisini taşır. Davranışçı kuram öğrenmeyi uyarıcı ve davranış arasında kurulan bir bağ olarak açıklar. Bu bağ zamanla gelişir ve pekişme yoluyla davranış değişikliği gerçekleşir (Özden, 2000; Cemaloğlu, 2001).

Davranışçı kurama göre, öğrenmede dış uyarıcılar etkilidir. Buna göre söz konusu davranışların gözlenebilir ve ölçülebilir olması gerekir. Yaklaşımın temel esası organizmanın benzer uyarıcılara, benzer tepkileri vermesi şeklindedir. Buna göre organizma hangi uyarıcıdan sonra nasıl bir tepki vereceği daha önceden kestirilebilir.

Fidan ve Erden, (1993)'e göre davranışsal yaklaşım, daha çok psikomotor davranışların öğrenmesine açıklık getirir. Öğrenme sürecinde öğrenci aktif olmak zorundadır. Öğrenme sürecinin temelinde pekiştirme vardır. Pekiştirme, istenilen davranışın oluşun sıklığını artırma işlemidir. Ayrıcı öğrenilen davranışların kalıcı olması için tekrar önemlidir. Bu bağlamda dil öğrenme, bir müzik aleti çalma, konuşma gibi faaliyetlerin öğrenilmesinde davranışsal yaklaşımın verileri önemli yer tutar.

Duman, (2004) davranışçı yaklaşımı savunan psikologlar dış uyaranların birey üzerinde etkili olduğunu ve öğrenmenin, bireyin davranışlarındaki gözlemlenebilir bir değişme olduğunu varsayar. Davranışçı öğrenme kuramı, yeni bir davranışın kazanılmasında

zihinsel olayları dikkate almaz ve öğrenmeyi edilgen ve mekanik bir süreç olarak tanımlar. Pavlov ve Skinner, davranışçı kuramın öğrenme ile ilgili teorilerini geliştiren iki önemli psikoloğudur.

2.1.2. Bilişsel Yaklaşım Kuramı

Biliş, organizmanın dış uyarıların algılanması ve bunları özümsemesi sürecidir. Bilişsel kuramcılar, davranışçı yaklaşımın savunduğu öğrenmenin uyarıcı ile davranım arasında ilişki kurmaktan daha karmaşık bir süreç olduğunu ve öğrenmede zihinsel süreçlerin önemli rol oynadığını ileri sürmektedirler. Bilişsel kuramcılar öğrenme, bireyin dışarıdan gelen uyarımlar algılaması, algılanan bilgilerin önceki bilgileri karşılaştırması, bilgilerin yeniden meydana getirilmesi ve var olan bilgilerin bilinç düzeyine çıkartılmasıdır (Erden, 1996).

Davranışçı yaklaşımda öğrenciyi bilgiyi alan, pasif ve edilgen bir konumunda görmesinin aksine, bilişsel kuramı savunanlar öğrenme sürecinde öğrenciyi biliş rol yükler. Bilişsel kuramlara göre öğrenci, davranışçıların söyledikleri gibi yalnızca pekiştirilen davranışları göstermez, aynı zamanda amaç ve beklentilerine göre dış dünya ile etkileşime girerek bilgiyi alır, düzenler, anlamlandırır ve yeni bilişsel yapılar oluşturur (Senemoğlu, 2004).

Bilişsel yaklaşım sürecinde öğrenme, insanlar bir problem durumunda, özgün dinamikleri ile gerçekleşir (Aydın, 2000). Tüm bunlara göre bilişsel öğrenme, ön bilgilerin yeni bağlantılar kazanması, probleme ilişkin bilgilerin depolanması ve uygun çözüm seçeneklerinin belirlenmesi şeklinde üç temel bilişsel süreç içinde oluşur.

2.1.3. Yapılandırmacılık Yaklaşım Kuramı

İngilizce’de “Constructivism” kavramının anlamı Türkçe’de yapılandırmacılık, yapılanma, zihinde yapılanma, yapısalcılık, oluşturmancılık, yapılandırmacılık, bütünleştiricilik gibi farklı adlarla ifade edilmektedir (Bağcı ve Kılıç, 2001; Bay, 2008). Türkiye’deki kaynaklarda yapılandırmacılık (Köseoğlu ve Kavak, 2001, Demirel 2004), yapısalcılık

(Yaşar, 1998), yapıcılık (Deryakulu, 2001), oluşturmıcılık (Asan ve Güneş 2000, Gürol 2002, Yıldırım ve Atam, 2006), yapılandırıcılık, kurmacılık, bütünleştiricilik gibi farklı kavramları kullanılmıştır. Sönmez, (2008) ise yapılandırmacı anlayış faydacı felsefeyi temele aldığını savunur.

Gerçek bilgi kesin değildir. Gerçekliğin ölçüsü de insan olduğu için (Sönmez, 2011), yapılandırmacı öğrenmede amaç, bireylerin öğrendikleri bilgileri kendilerine göre içselleştiresilerine bir fırsat oluşturmaktır. Bu bağlamda yapılandırmacılık öğrenilenlerin salt tekrarı değil, bilginin tekrar yapılandırılmasıdır (Kılıç, 2001). Yapılandırmacı öğrenmede temel olarak; önceki öğrenmelerle yeni öğrenmeler arasında bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme süreçleri vardır. Demirel (2000) yapılandırmacılığın bilgi ve öğrenme ile ilgili olduğunu, öğretikle ilgili bir yönünün bulunmadığını ifade eder.

Özden, (1999) yapılandırmacı kuramı bir zihinsel süreç olarak belirtmiştir. Yapılandırmacı öğrenmede öğrenme sonuçlarını davranışsal yaklaşımda olduğu önceden tahmin edilemediği için öğretimin kontrol edici değil, teşvik edici özelliği söz konusudur. Yapısalcı yaklaşım önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bir takım köprünün kurulması ile gerçekleşir. Bundan dolayı öğrencilerin önceki yaşantılar, yeni bilgilerin öğrenilmesinde köprü görevi görür (Limon, 2001). Yapılandırmacılığı bir tür bilginin yeniden oluşturulması, geliştirilmesi ve yorumlanması ve farklı bakış açılarının sergilendiği öğrenme ortamlarında işbirlikçi bilgi kazanımı süreci olarak ta söylenebilir (Lâcin, 2008; Turgut, 2001). Yapılandırmacı öğrenmede bireyler daha fazla sorumluluk almaları gerekir. Bu da onların aktif olmaları anlamına gelir (Arslan (2007). Bundan ötürü yapılandırmacı eğitim ortamlarında, bireyler çevreleriyle daha fazla etkileşim içinde olmalarını sağlayacak işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, aktif öğrenme gibi yöntemleri işe koşulur (Yaşar, 1998). Buradaki amaç, problem çözmeyi ön plana almak, öğrencinin tam öğrenmeye istekli hale gelmesini sağlanmaktadır (Özerbaş, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımda, hedefler belirlenirken diğer program ögelerine, öğrencilerin ihtiyaçları esnek olarak dikkate alınır. Öğrenmenin merkezinde öğrenci vardır. Öğretmen yol göstericidir. Eğitim etkinlikleri öğrenciye göre düzenler. Öğretmen, öğretmen sürecinde öğrencinin ön bilgilerine dikkate alır (Sönmez, 1998). Öğrenme, bilginin

doğrudan aktarılması ile gerçekleştirmez Millar, (1989). Dolayısıyla, öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırması gerekir. Bundan dolayı yapısalcı yaklaşım, öğretmeye değil, öğrenmeye önem verir ve öğrenmeyi bir süreç olarak görür. Öğrenen, özerkliği olan irade ve amaç sahibi varlıktır. Öğrenmede merak ve deneyimler önemlidir. Yapısal yaklaşımda değerlendirmede sonuca değil sürece bakılır (Can, 2004).

Yıldırım ve Şimşek, (1999)'e göre teknolojik ve çağdaş bireylerden beklenen, bilgi tüketmelerinden çok bilgiyi üretmeleridir. Modern dünya bilginin aynen kabulünden öte, bilgiyi yapılandıran, yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılan bireyleri öne çıkarmaktadır. Buna göre yapılandırmacılığın temel dayanağı bilgini doğası ve insanların öğrenme içgüdüsüdür (Brooks ve Brooks, 1993).

Açıkgöz, (2003) yapılandırmacılığı aktif öğrenme ile eş zamanlı olarak kullanılırken yapılandırmacılığın temelinde bilişsel öğrenmeyi görenler de vardır (Brooks ve Brooks, 1993). Erdem ve Demirel (2002) ise yapılandırmacılığı, bireyin zihinsel yapılandırması sonucu gerçekleşen, biliş temelli bir öğrenme olarak görürler. Gürol, (2002) öğrenmeyi eski bilgilerin yeni tecrübelerle yeniden yorumlanması ve oluşturulması ve zihinsel şemaları sürekli yeniden örgütlemesi olarak görür.

Atabay, (2006)'a göre yapılandırmacı öğrenmeyle elde edilecek kazanımlar:

- bilimsel düşünebilme,
- problem çözme,
- iletişim kurma,
- neden-sonuç ilişkisi kurma,
- kendilerini yenileme,
- toplumsal bilinç kazanma,
- bilgi, teknoloji üretebilme ve yönetici ve girişimci insan olmadır. Bu amaçları gerçekleştirilmek için asıl görev öğretmenlerdedir (Duman, 2004).

Fox, (2001, s. 24), yapısalcı yaklaşımın öğrenmeye bakışını şu şekilde özetlemektedir:

- Öğrenme, aktif bir süreç olup, bir tür dünyayı anlamlandırma sürecidir.
- Bilgi, öğrenilenlerin bir tür yapılandırması sürecidir.

- Bilgi, keşfedilmez, oluşturulur.
- Bilgi, bireye özgüdür.
- Etkin öğrenme için öğrenenin aktif olması, sorgulaması, eleştirmese, problem çözmesi, işbirlikli çalışmasını gerekir.
- Bilgi deneyimlerle yapılandırılır. Bunun sonucu öğrenme, dünyanın kişisel bir yorumudur. Öğrenme ile birey, deneyimlere bağlı olarak dünyayı aktif bir biçimde yeniden değerlendirir.

Fosnot, (1996) göre yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri şunlardır:

- Öğrenme, gelişimin kendisidir.
- Öğretmenler öğrencilerin sorularını oluşturmalarına, hipotezlerini üretmelerine ve bunların uygulanabilirliklerini test etmelerine imkân verilmelidir.
- Dengesizlik, öğrenmeyi kolaylaştırır. Yanlışlar, öğrenenlerin kişisel kavramları olarak algılanmalıdır.
- Öğrencilerin, öğrenme sürecindeki çelişkileri aydınlatılmalıdır.
- Öğrenenlerin kendini değerlendirmesi, öğrenmenin güdülenmesidir.
- Toplumsal diyaloglar daha sonraki düşüncelere temel oluşturur.

Can, (2004) yapılandırmacıyı şu şekilde özetlemektedir:

- Öğrenenin öznelliğini kabul eder.
- Öğrenmeyi zaman içinde bir kazanım olarak görür.
- Öğrenenin araştırmasını destekler.
- Öğrenme, bireysel ve otantik bir süreçtir.
- Öğrenme, eski bilgi ve tecrübenin üzerine yapılan deneysel bir süreçtir.
- Öğrenmede önemli olan sonuç değil, süreçtir.
- Öğrenenlerin merakını destekler.
- Öğrenmede nedenden çok, nasıla dikkate çeker.

Yapılandırmacı yaklaşımı savunanlar; kuram hakkında, aktif öğrenme, keşfederek öğrenme, problem çözmeyi öğrenme, bağlamsal öğrenme, gibi bir takım kavramlar kullanılmaktadır. Kullanılan bu kavramlar araştırmacıların kuram üzerinde düşüncelerini açıklamaktadır (Özden, 2005, s.55).

2.1.4. Yapısalcı Yaklaşımın Tarihi ve Temelleri

Yapısalcı yaklaşımı daha iyi anlayabilmek için onun geçmiş sürecini bilmek gerekir. Yapılandırmacı yaklaşım, sistematik bir şekilde Bruner tarafından gündeme getirilmesine rağmen, ilk kez gündeme getirilmesi Sokrates'e kadar uzanmaktadır. Sokrates, bireylerin sorgulama yapmalarını sağlamak amacıyla, öğretim etkinlikleri düzenlemiştir (Brooks ve Brooks, 1993)

Aslan (2007) felsefi anlamda yapılandırmacıyı Vico, Rousseau ve Kant'ın çalışmalarına dayandırır. Ancak yapılandırmacılık ilgili ilk düşünceler Piaget ve Dewey ile ortaya konmuştur. Kant'a göre insanlar çevresini algılayarak pasif olmadığını söyleyerek Vico ile aynı düşüncededir. Kant, öğrenenlerin bilgiyi aktif olarak aldıkları, geçmiş öğrenmelerle ilişkilendirmeleri ve kendi düşüncelerini de katarak puanları içselleştirdiklerini söyler (Kant, 1986; Thilly, 2002). Kant'ın takipçisi ve eleştiricisi olan Hegel, bilgi için rasyonel semaların çeşitliliğini savunmuştur. Rousseau' a göre öğrenme, öğrenci merkezli olmalı ve gelişim sürecindeki öğrencini ilgisini yansıtmalıdır (Vadeboncoeur, 1997). Dewey öğrenmeyi davranışlara bağlar. Bilgi ve düşünce, ancak öğrenen için anlamlı olduğunda, bir işe yaradığında ortaya çıkar (Dewey, 2004).

Akyüz (2001)'a göre eğitim sistemimizde Selçuklu ve Osmanlı medreselerinden esasta ezberci ve nakilci yöntem hâkim olmuş, Cumhuriyet Dönemi'nde ise ezbercilik terkedilmeye çalışılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım son yıllarda Türkiye'deki öğretim programı geliştirme çalışmalarında benimsenen bir yaklaşım olmuştur.

Özmen, (2003) ülkemizdeki öğretmenler, eğitimlerini davranışçı bir yaklaşımla tamamlamadıklarını söylemektedir. Eğitim sistemindeki köklü değişimler ancak, değişime istekli öğretmenlerle mümkün olacaktır. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir öğretmen değişimi göze alabilir.

Yapılandırmacılık son dönemlerde başta ABD olmak üzere Finlandiya, Avustralya, İspanya, İngiltere, İsrail ve Kanada gibi birçok ülkenin eğitim sisteminde yerini almıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın Tüm dünyada kabul görmesinin nedenleri arasında eğitimin

sağlam temellere dayanması, eğitsel uygulamaları desteklemesi ve araştırma ve kurumsal boyutta kabul görmesi söylenebilir (Fer ve Cırık, 2013).

2005-2006 öğretim yılında MEB tarafından uygulanmaya başlanan yapılandırmacı öğretim programlarında öğretmene ortam düzenleyici, yönlendirici ve kolaylaştırıcı, rolleri yüklenmiştir. Öğretmenin öğretim sürecindeki temel rolü öğrencilere yol göstermek, eğitim ortamlarını işlevsel hale getirmektir. Ayrıca öğretmen, işbirliğini geliştirici, yönlendirici, izleyici, kolay kılıcı, yardım sağlayıcı, roller verilmiştir (E.R.G., 2005).

2.1.5. Yapısalcı Yaklaşımın Felsefi Temelleri

Felsefe, geçmiş ve geleceğe dönük ilişki ve nedenleri anlamamıza çalışan bir disiplindir. Felsefi düşünceler, birey ve toplum üzerinde her zaman önemli etkileri olmuştur (Erden, 2001). Yapılandırmacılık, bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması süreci gibi konularla ilgilenmekte, aynen felsefede olduğu gibi hayata anlam vermeye çalışmaktadır (Deryakulu, 2001; Açıkgöz, 2003).

Arslan (2007), Kant, Vygostsky, Dewey, Piaget, Bruner ve Gardner yapılandırmacılığın şekillenmesine önemli katkı sağladığını söyleyerek, Glasersfeld, Foerster, Watzlawick, Varela ve Maturana gibi bilim adamları yapılandırmacılığın günümüzdeki çağdaş temsilcileri olarak görmüştür. Brooks ve Brooks, (1993), yakın geçmişte birçok düşünür, psikolog ve eğitimcinin, bireyin doğayla ve toplumla olan ilişkisini anlamakla uğraştığını ve kendimize sorduğumuz birçok temel soruyu yeniden düzenlememiz için bizlere yardımcı olduklarını öne sürer. Yapılandırmacı felsefe bilginin doğası ve kaynağı yönüyle diğer yaklaşımdan farklı bir yapıya sahiptir (Şasan, 2002). Felsefede olduğu gibi yapılandırmacı kuramında da tek doğru, tek bakış açılı öğrenme kuramlarının yok; çok yönlü bakış açısının ve bir sorunun birden çok yanıtı olabileceği düşüncesinin hâkimdir (Can, 2004).

Savery ve Duffy (1995), yapılandırmacı kuramın felsefesini 3 durumla açıklamıştır:

- Öğrencinin ne öğrendiğinden çok, nasıl öğrendiği önemlidir. Bu süreç öğrencinin yaşantısından bağımsız değildir.

- Bilişsel çatışma veya karışıklık öğrenmenin bir uyarıcısıdır, yeni öğrenilenlerin eski öğrenilenlerle uyuşmadığı durumda bir takım karışıklıklar oluşturur. Bu sayede yeni bilgiler yapılandırılır.
- Kazanılan yeni bilgiler sosyal yaşantımızdan büyük ölçüde etkilenecek yeniden yapılanma sürecine girer.

2.1.6. Yapısalcı Yaklaşımın Psikolojik Temelleri

Psikoloji, insan ve hayvan davranışları inceleyen pozitif bir bilimdir. İnsan sorgulayan, merak eden, öğrenme ihtiyacında olan bir varlıktır. İnsanoğlu hem kendini hem de dış dünyayı anlamak ister. Elde ettiği kazanımlar onun çevresine uyumunu kolaylaştırır (MEB, 2014). Psikolojinin verileri, eğitim bilimleri için önemli veri kaynağıdır. Psikoloji, insan davranışlarının temel ilkeleri araştırırken; eğitim, bireylerin okuldaki ve öğretim ortamındaki davranışlarına odaklanır. Öğrenme sürecinde birey, önce öğrenilmeye çalışılan konuyla ilgili, kendi görüşünü oluşturmakta; sonra da sınıfın ortak katılımının ürünü, paylaşılan ve üzerinde uzlaşılan bir görüş geliştirmektedir (Deryakulu, 2001). Eğitim bilimcileri bireyin öğrenme süreci, öğrenmeye etkileyen iç ve dış faktörler, öğrenme sürecinde dikkat durumu ve dikkati etkileyen faktörler, isteklendirme, öğrenmede transfer, unutma, hatırlama gibi birçok soruya yanıt ararken psikoloji biliminin verilerinden yararlanır. Bu bağlamda yapılandırmacı anlayış da psikolojinin verilerinden yararlanır ve bunları eğitim ortamlarına aktarır (Erden ve Akman, 2002; Fer ve Cırık 2013).

2.1.7. Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri

Yapılandırmacılığın birçok çeşidi bulunmasına rağmen günümüzde özellikle üç temel yaklaşım genel kabul görmektedir. Bu farklı bakış açısı; bilişsel, radikal ve sosyal yapılandırmacılıktır. (Fer ve Cırık, 2013). Yapılandırmacı kuramı bilişsel yapılandırmacılık, radikal yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık olmak üzere üç türe ayırabiliriz (Prawat, 1994).

2.1.8. Bilişsel Yapılandırıcılık

Biliş; bilgi, bellek, akıl, akıl yürütme, tanıma, bilme, düşünme, kavrama, anımsama, unutma, sorun çözme gibi zihinsel eylemleri içeren bir kavramdır (Küçükkaragöz, 2004; Yöndem ve Taylı, 2007). Bilişsel yapılandırıcılık Piaget'in bilişsel gelişim ve öğrenme teorisine dayandırılmaktadır. Bundan ötürü bilişsel yapılandırmadığın kurucusu Piaget olarak kabul edilir. Piaget'e göre öğrenme bir tür anlama ve keşfetmektir. Piaget, bilişsel öğrenme sürecini bir takım kavramlarla açıklar. Şema, yeni bilgilerin yerleştirildiği çerçeve (Senemoğlu, 2003); Özümleme, yeni bilgilerin eski şemaya yerleştirilmesi; Uyumsama, öğrenme sürecinde yeni şemaların oluşturulması ve ya var olan şemaların değiştirilmesi; Örgütlenme, keşfetme sürecinde davranışların yeniden düzenlenmesidir (Akyol, 2011).

Bekiroğlu (2006), bilişsel yaklaşımın söylenenlerin aksine davranışçı yaklaşıma karşı bir duruş sergilemediği, aksine davranışçılığın belli noktalarda ileri sürdüğü açıklarınalar ilişkin eksik alanların tamamlaması düşüncesiyle hareket edildiğini vurgular. Bilişsel yapılandırıcılık bilginin bireyin dışında ve aktarılabilecek bir gerçekler bütünü olmadığı, birey tarafından içselleştirilerek oluşturulduğu esasına dayandırır. Birey karşılaştığı bir olayı, olguyu ya da nesneyi, kendisinde daha önce var olan bilişsel yapı içine alınarak içselleştirilmektedir (Pektaş, 2008). Bundan dolayı daha önceden kazılan bilgilerle sahip olan bir öğrencinin yeni bilgiler ile yeni şemalar oluşturması veya var olan şemaları değiştirmesi önemlidir. Bundan dolayı Deryakulu, (2001) bilişsel yapılandırıcılık görüşüne göre öğrenmeyi bireysel bir girişim olarak görür. Piaget' e göre tüm bilgiler değişmektedir ve aynı olmamaktadır (Sağiroğlu, 2001). Bundan dolayı gerçek bilgi ancak yapı içinde içselleştiğinde ortaya çıkar.

Özetle bilişsel yapılandırıcılıkta, bireyin daha önce sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır ve dengeleme sürecidir. Birey yeni öğrendiği bilgileri daha önce kendisinde var olan bilişsel yapısını kullanarak içselleştirir. Bu süreçte bir çelişme söz konusu olursa, birey o zaman yeni bilgiyi kendi bilişsel yapısının içine özümleyemeyecektir (Bağcı ve Kılıç, 2001).

2.1.9. Sosyal Yapılandırıcılık

Sosyal yapılandırıcılık, öğrenmede kültürden ve dilden önemli ölçüde etkilendiğini vurgulayan Vygotsky'nin görüşlerinden yola çıkılarak geliştirilmiştir (Özden, 2010).

Vygotsky'nin gelişim ile ilgili temel ilkelerine göre;

- Her birey bilgilerini kendileri yapılandırır.
- Gelişim sosyal ve kültürel içerikten bağımsız değildir.
- Öğrenme gelişmeye etki eder, zihinsel gelişimde dilin.
- Kültür ve sosyal çevre önemli rol oynar.
- Bireyin öğrenmesi için sosyal çevreye ihtiyaç vardır (Özmen, 2003; Senemoğlu, 2004).

Fer, (2009)'e göre, sosyal yapılandırıcı yaklaşım, kültürel ve sosyal olarak düzenlenmiş etkinliklerle bilgiyi yapılandırmayı içerir. Özdemir ve Yalın, (2007) sosyal yapılandırıcılığın öğrenmenin doğası gereği sosyal bir eylem olduğunu ve bunun için de işbirliği önemini savunurlar. Sosyal yapılandırıcılık, öğrenmenin durum ve şartlarla da ilgisini kurar. Öğrendiğimiz durumlar ve nasıl öğrendiğimiz, ne öğrendiğimizi ve onu yeni durumlara nasıl aktaracağımızı etkiler (Atasoy, 2002).

Sosyal yapılandırıcılığın temel amacı, öğrenenleri anlamlı öğrenme ve derin kavrama ile sonuçlanan ve gerçek dünyaya transfer edilebilen düşünme biçimine teşvik etmek, bireylerin bilgiyi birbirleriyle paylaşarak, oluşturdukları anlamı, diğer bireylerin fikirlerinden etkilenecek geliştirmektir (Fer ve Cırık, 2007).

2.1.10. Radikal Yapılandırıcılık

Arslan (2007), bireyin kendi gerçeklerini ve sembolik formanı oluşturduğu için gerçekliğin tek bir bağımsız anlamının olamayacağını ve öğrenmenin bireysel bir çabanın ürünü olduğunu dile getirir. Glasersfeld (1995) öznenin sadece duyuranlara sahip olduğunu, duyuların nesnel dünyasını işaret ettiğinin asla bilinmeyeceğini, çünkü algı perdesini kaldırarak gerçekliğin bilinmeyeceğini dile getirir. Ayrıca Glasersfeld (1995), bilme işinin sürdüren aktörün (öznenin), kendi bireysel tecrübesinin sınırlarını aşamayacağını

bundan dolayı özne için deneyimler dünyası dışında bir gerçekliğin bulunamayacağını ileri sürer.

Arslan, (2007)'a göre radikal yapılandırmacılıkta bilgi birey tarafından oluşturulduğundan dolayı birey aktiftir. Bireyin kendi gerçeklerini ve sembolik formlar oluşturduğu için gerçekliğin tek bir bağımsız anlamının olamayacağını ve öğrenmenin bireysel bir çabanın ürünü olduğunu dile getirir. Bilginin doğası dile, üzerinde fikir birliğine varılan anlamlara ve sosyal olarak paylaşılan deneyimlere dayanır. Savaş (2009)'a göre, bilgi öznel bir çabayla bireyin nesnelere olan ilişkisinden oluşur. Bilme, yaşantıya ait yorumlan uygulanabilir uyarlamaları içeren dinamik bir süreçtir.

Under (2010), Glasersfeld 'in bilimsel kuramın ve modellerin statüsü konusunda araçsal görüşü önemli gördüğünü, bu açıdan bilimsel kuramın doğru ya da yanlış olarak değil de sadece gözlenebilir olayları sınıflanmak, özetlemek ve önde yilerde bulunmak için araç olarak işlevsel olabildiklerini ileri sürdüğünü belirtir. Radikal yapılandırmacılıkta, öğrenci bilgileri gerçek dünya içinde yaşadığı kendi deneyimleriyle yapılandırır. Bunu yaparken var olan problemlere çözüm yolları geliştirmeye çalışır (İşman, 1999).

Kısaca, radikal yapılandırmacılık, bir bilme kuramıdır. Bilginin yapılandırılması öznel, bu anlamda bireysel farklılık gösterir. Bireyler geçirdikleri tecrübelerle dayalı olarak bazı çıkarımlarda bulunur. Önemli olan bilginin ne işe yaradığıdır (Açıkgöz, 2003).

2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğretmen

Yapılandırmacı öğretmen, kendisiyle barışık, açık fikirli, kendini çağın yeniliklerine göre değiştirebilen, öğrenme süreçlerinde kişisel farklılıkları dikkate alan, nitelikli öğrenme ortamları sağlayan ve öğrenenle birlikte öğrenen geleneksel disiplin anlayışı değiştirebilmek için farklı bir yaklaşım benimseyen kişidir (Demirel, (2008).

Yapılandırmacı öğrenme süreci içerisinde öğrenci aktiftir. Bu amaçla öğretmenin öğretim sırasında öğrenciye yardımcı olabilmesine yönelik gerek ortamın ve etkinliklerin

hazırlanması gerekse, sorularla öğrencilerin yönlendirilmesinde aktif bir role sahiptir. Yapılandırmacı anlayışta olan bir öğretmen, öğrenme süreçlerinin çok iyi bildiğinden dolayı öğrenme problemlerinin arkasındaki nedenleri bilir, buna göre davranır. Sınıftaki tutarlı davranışlarıyla öğrencilere model olur. Öğretmen, sınıf içi davranış kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturur, uygulamasını öğrencilerle birlikte yapar. Yapılandırmacı öğretmen, yüksek beklenti içinde değildir (Baş, 2009).

Yapılandırmacılıkta öğretmenin yapması gereken, öğrenciye rehberlik yapmasıdır (Açıkgöz, 2003). Yapılandırmacı anlayışta sınıfın merkezinde, öğretmen değil, öğrenci vardır. Öğrenciler, geleneksel anlayıştaki gibi pasif değildirler. Yapılandırmacılıkta öğrenenin; meraklı, sabırlı, mücadeleci ve girişimci özellikte olması beklenmektedir.

Yapılandırmacı bir öğretmen, öğrenciye özgü eğitim ortamlarını oluşturma, etkin bir iletişim ortamı oluşturma, işbirlikli öğrenmeye teşvik etme, öğrenenlerin düşünce ve sorularını ifade etmeleri için ortamları oluşturma gibi rolleri yerine getirir. Öğretmen geleneksel yaklaşımda olduğu gibi salt bilgi aktaran değildir. Öğretmen, diğer öğrenciler gibi bilgi edinme sürecinde olan ve bu süreçte öğrencilere rehberlik eden ve öğrenmesinden birinci derecede sorumlu olandır (Yaşar, 1998).

Yapılandırmacı yaklaşımı savunan öğretmenin özelliklerini şunlardır:

- Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin doğrudan problemlerini çözmek yerine öğrencinin çözümlemesi için ortam hazırlarlar, bu süreçte onlara rehberlik eder.
- Öğrenci katılımını ve kabulünü teşvik ederler. Bilginin yapılandırılması sürecinde aktif bir rol oynar.
- Öğrenmenin birinci sorumlusu kendisidir.
- Öğrenme sürecinde birincil kaynakları kullanırlar.
- Yapılandırmacı öğretmen, bireysel farklılıkları, onların ön bilgilerini araştırırlar ve dikkate alır. Bütün bunlara göre öğrenme ortamlarını düzenler.

- Öğretmen, öğrenenlere düşündürücü sorular sorarak öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye onun sonucu bulmasında yardımcı olur.
- Öğrencilerin ne bildiklerini tartışarak birbirlerinin fikirlerini karşılaştırmalarına fırsat verirler.
- Öğrencilerin hem birbirleriyle hem de öğretmenleriyle diyalog kurmalarını teşvik eder.
- Öğrenci tepkilerinin dersi yönlendirmesine izin verir, öğrencilere soru sorduktan sonra öğrenenlere düşünceleri için zaman verir, öğrenciler için tartışma ortamı hazırlar.
- Öğretmen, öğrencilerin performanslarını süreç içinde değerlendirir.
- Öğrenci tepkilerinin dersi yönlendirmesine izin verir, ihtiyaç olduğunda öğretim stratejilerini değiştirir ve içerikte değişiklik yapar (Akınoğlu, 2004; Brooks ve Brooks, 1993; Savaş, 2010; Yaşar, 1998; Ülgen, 1994; Yaşar, 1998; Türnüklü, 2003; Özden ve Şimşek, 1998).

Tüm bu bilgiler ışığında yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenin öğrencilerin çeşitli zihinsel çelişkiler yaşamasını önemli görerek uygun ipuçlarıyla üst düzey zihinsel becerilerin elde edilmesine imkân verebilecek bir yaklaşım içinde bulunması gerektiği söylenebilir.

2.3. Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Öğrenci

Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, öğretmen sonucu meydana gelmektedir. Bu süreçte öğrenciler sünger gibi pasif alıcı olamazlar. Aksine öğrenciler öğrenme sürecinde aktif, kendi bilgileri yapılandırır (Sewell, 2002, Akt, Karakaya ve Bal, 2009). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler, belli bir konu ile ilgili bilgiyi kazanırlar, o konu hakkındaki anlayışlarını derinleştirirler ve kazanılan bilgiyi sınıftaki çeşitli projelerde uygularlar, Öğrenciler aktif olabilmek için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, sınıf tartışmalarına katılır;

konuları kavram bilgisini kullanarak sebep -sonuç ilişkisi içinde anlamaya çalışır. Herhangi bir davranışı, başkası istediği ya da zorunlu olduğu zaman değil de, birey kendisi için ve isteyerek öğrendiği zaman daha anlamlı bir öğrenme oluşabilir (Köymen, 2000). Açıkgöz (2003)'e göre öğrencilerin ilk elden somut yaşantılar öğrenmenin sorumluluğunu sağlanarak potansiyellerini açığa çıkarmalarına fırsat sağlanmalı ve öz denetim noktasında özendirilmelidirler. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin neyi ne kadar bildiğine yönelik ön bilgileri önemlidir (Akpınar ve Ergin, 2005).

Geleneksel öğretim süreçlerinde öğretmenler bilgiyi doğrudan ya da ikinci kaynaktan edinebilirler. Ancak, yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin bilgiye öğretmenleriyle birlikte ulaşırlar (Brooks ve Brooks, 1993). Yaşar (1998), yapmış olduğu tarama çalışmasında, yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında, öğrenciler öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk alma ve aktif olma durumunda olduklarını bulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın bu kadar önem kazanmasının nedeni öğrenmenin odağında öğrenci merkezli olması, öğrencilerin motivasyonunun yüksek olması, düşünme becerilerini arttırması ve bunun sonucunda etkin bir öğrenmeye fırsat sağlamasıdır.

2.4. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf

Geleneksel eğitim yaklaşımında merkezde öğretmen vardır ve eğitim yönetimi, öğretmenin sınıfta hâkim kılınmasına yöneliktir. Bu anlayışa göre, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde bir kuralcılık vardır. Öğretim etkinliklerinde öğretmen merkezde, öğrenci ise pasif bir durumdadır. Günümüzde ise sınıf yönetimi, daha çok öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır. Başarının ilk adımı ise sınıfın demokratik yönetilmesi, sınıfta uygulanacak kuralların öğrencilerle birlikte alınması ve sınıfın bu kurallara göre yönetilmesidir (Çalık, 2007).

Durmuş, (2001) yapısalıcı yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin, öğrenenlerin farklı bakışlarını ortaya koymalarına ve savunmalarına fırsat vermelerini, çeşitli araç ve gereçlerle bilgiyi yaşamaları ve denemeleri için uygun ortamlar sağlanması gerektiğini savunur. Yapılandırmacı anlayışa göre, öğrencilerin desteklendiği ve birbirlerine saygı duyacağı bir sınıf ortamının oluşması önemli görülmektedir (Kuran, 2005). Öğretmenlerin

derse başlamadan önce, öğrencilerde öğrenmeye karşı bir motivasyon oluşturmalarıdır (Karaağaçlı ve Mahiroğlu, 2005). Yapısalcı anlayışların ortak düşüncesi, eğitim sürecimi öğretmenin yönettiği, merkezde öğretmenin olduğu ve salt bilgini aktarıldığı eğitim ortamlarını kabullenmemesidir (Ataizi,1999).

Yapısalcı anlayışa göre sınıfta işlenen dersin yöntem ve tekniğine göre sınıf yerleşim düzeninin de farklı olması gerekir. Sıralı yerleşim düzenine göre planlanmış bir sınıfta yapılacak öğretim etkinlikleri, tartışmalar ve benzeri çalışmalar için sınıfın düzenini değiştirmek oldukça zaman almakta ve gürültü ve karmaşaya sebebiyet verecektir (Odacı ve Uludağ, 2002).

Sonuçta, yapılandırmacı yaklaşımda eğitim ortamı geleneksel eğitim ortamlarının aksine pasif, edilgen bir sınıf düzeni söz konusu yoktur. Sınıflarda aktiflikten kaynaklı bir gürültü hâkimdir. Bu ise bir disiplinsizlik değildir. Burada, öğrencilerin iletişimini geliştirici ve onların iletişimini daha da artırıcı bir sınıf ortamının sağlanmasına önem verilmektedir.

2.5. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğretim Süreci

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme öğretme sürecinin temel amacı planlanan kazanımlara ulaşılması için öğrenme yaşantılarının belli bir düzeneğe göre yapılandırılmasını sağlamaktır. Liang ve Gabel (2005)'e göre yapılandırma öğretim sürecinde bilgiler öğrenciye olduğu gibi aktarılmamalıdır. Aksine yeni kazanımlar ile önceki deneyimler arasında bağlantı kurularak bir içselleştirme süreci şeklinde öğrenime yer verilmelidir. Bay ve Karakaya (2009)'da yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrenciler öğrenmenin merkezinde yer alması ve etkin olarak öğrenme sürecine katılmasından söz ederek, işbirlikli çalışma, problem çözme, grupta etkileşim, nitelikli bağlamsal yapılar oluşturmanın önemi üzerine vurgu yapar.

Merrill, (1991) yapılandırmacı öğretim sürecini şöyle ifade eder.

- Bilgi deneyimden inşa edilmiştir.
- Gerçeklik yorumlanması kişiseldir, hiçbir ortak gerçeklik yoktur.
- Öğrenme aktif bir süreçtir.

- Öğrenme farklı açılardan müzakere ile anlamadır.
- Öğrenme gerçekçi ortamlarda olmalıdır.

2.6. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Ölçme ve Değerlendirme

Bir eğitim programında, öğrencilerde oluşturulması hedeflenen kazanımların gerçekleşme düzeylerini belirlemeye çalışmak, programın vazgeçilmez öğelerinden biri olan ölçme ve değerlendirme boyutunu ortaya çıkarmaktadır. Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarma ve ölçülen şeyler hakkında bir değer yargısında bulunmadır (Tekin, 1991: 24). Öğrenilen kazanımların süreç sonunda değerlendirilmesi esastır. Değerlendirmenin yapılabilmesi için ölçme yapılması gerekir (Akınoğlu, 2004). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen ve öğrenci değerlendirme ölçütlerini beraber belirlerler (Demirel, 2004). Yapılandırmacı yaklaşımın ölçme ve değerlendirme boyutunda sonuçlardan çok öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir (Özden, 2003). Ölçme ise, programın eksiklik, yanlışlık ve güçlüklerini belirlemek için gerekli olan verileri elde etmek amacıyla düzenlenen çevredir (Yılmaz ve Sünbül, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyenler değerlendirme sürecinde, geleneksel yaklaşımdaki test ve not vermeye karşı, değerlendirmeyi öğrenme sürecinin bir parçası haline getirmeye ve öğrencilerin kendi gelişimlerini kendilerinin değerlendirmelerine önem verirler (Şahin, 2001). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenme-öğretme sürecinde yapılan her eğitsel etkinlikler; bazen öğretmen, bazen de öğrencinin kendisi tarafından değerlendirilir. Duman, (2004) yapılandırmacı programın etkin olmasını, ders araçları-gereçleri, ölçme-değerlendirme, sınıf içi ve dışı etkinlikler, yöntem ve teknikler gibi faktörlere bağlı olduğunu savunur. Yapılandırmacı yaklaşım, bireysel farklılıklara önem veren öğrenci merkezli öğrenme stratejilerini benimsediği için çoklu değerlendirmeyi gerektirmektedir (Ağlagül, 2009; s 60). Saban (2000) yapılandırmacı bir öğretmenin, eğitim sürecinde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanması gerektiğini söyler. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri de, öğrenenlerin öğrenmelerini değerlendirmesidir (Tobin ve Tippins, 1993). Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak (2006), yapılandırmacı yaklaşımın üzerinde durduğu tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenci performansını ölçmede daha geçerli ve doğru

sonuçlar verdiğine işaret etmektedir. Yanpar (2005), yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin çok boyutlu gelişimlerine fırsat verdiğini bilişsel becerilerinin yanında, devinişse ve duyuşsal kazanımların da elde edilmesinin önemli görüldüğünü vurgular. Yapılandırmacı anlayışa uygun bir başka değerlendirme aracı, öğrencinin neler bildiğinin ve neler yapabildiğine dair çalışmalarının sergilendiği zengin bir koleksiyon olan port folyodur (Birgil, 2008)

2.7. Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yöneltilen Eleştiriler

2.7.1. Yapılandırmacı Yaklaşımaya İlgili Olumlu Eleştiriler

Demirel, (2000), yapılandırmacı yaklaşım son yıllarda ilgi görmesi nedenlerini bilginin transfer edilebilirliğine ve yeniden yapılandırılmasına bağlamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitime olumlu katkıları şunlardır (Kılıç, 2001; Durmuş 2001; Muğaloğlu, 2001; Saban, 2002; Demirel, 2003; zden, 2003) :

- Geleneksel ve ezberci ğretim yerine aktif ğretim sunulur.
- Öğretmen ve öğrencileri yeni bir şeyler meydana getirir.
- Yapılandırmacı ğretmenler öğrencilerin liderlik, işbirliği, bilgi arayışı ve düşüncelerinin gelişmesine yardımcı olurlar.
- Öğretim sürecinde ğrenci ve öğretmenler aktiftir.
- Öğrenmeden te, öğrenme önemlidir.
- Öğrenmeyi zaman içinde gerçekleşen bir süreç olarak görür.
- Tahmin etmek, analiz yapma, düşünme, problem zme gibi bilişsel kavramlar yoğun olarak kullanılır.
- ğreneni doğal öğrenmeye motive eder.
- Öğrencilerin gerçek durumla karşılaşmasına imkân tanır.
- Öğretmen ve öğrencilerin birlikte öğrenmeleri söz konusu olduğu için ikisi de aktiftir.
- Öğrencilerin kişisel farklılıklarını dikkate alır.
- Öğrenci sorularını ve cevaplarını davet edecek zgr tartışmaları yönlendirir.
- Öğrencilerin problemleri farklı açıdan zmne yardımcı olur.

- Her öğrenen farklı görüşler üretmeyebilir.
- Yapılandırmacı yaklaşımın etkin olmasının bir başka nedeni eğitimcilerin geleneksel eğitimde karşılaştığı eğitim sorunlarından kaynaklanır.
- Yapılandırmacı yaklaşım yaratıcı düşüncüyü geliştirmekte olup öğrenci merkezlidir. Yapılandırıcı eğitim ortamları öğrenciye güven içinde eğitim almalarını sağlar. Öğrenciyi sınırlandırmaz ve bireysel farklılıkları dikkate alır ve sürece önem verir (Tezci ve Dikici, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin bilişsel öğrenmelerine yönelik olumlu algılarda bir kısmı şöyledir: İlköğretim öğrencilerinin okuma yazma öğretimi (Uğurlu, 2009), öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları, akademik başarıları ve hatırlama düzeyleri (Deveci, 2002), sosyal bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı vardır. Yurdakul, (2008), yapısalcı yaklaşımın akademik başarı açısından geleneksel yaklaşıma göre daha başarılı olduğu, öğrenme kaygısı ve güdülenme üzerinde olumlu etkisi sahip olduğu bulunmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıflar daha gürültülü ve aktif oldukları zaman kontrolden çıkmazlar. Çünkü öğrenme sürecinde öğretmenler de aktiftirler. Öğretmenler, öğrenenlerin öz düzenlemelerine yardımcı olmak için, etkindirler (De’Vries ve Zan, 1996 s.14). Yapılandırmacı yaklaşımın problemlerin çözümünde farklı alternatif yolları bulunur (Kim, 2005).

Çiçek (2005)’e göre yapılandırmacı yaklaşımın olumlu yönleri şunlardır;

- Öğrenmenin merkezinde öğrenci vardır.
- Geleneksel yöntemlerin başarısızlığı bu yapılandırmacı anlayışı cazip hale getirmiştir.
- Öğrenciler, okulda öğretilenler ile günlük yaşam arasında bir bağ kurar. Böylece öğrencinin öğrendiklerini uygulamasına imkân vererek, bilgilerinin kalıcı olmasını sağlar.
- Yapılandırmacı yaklaşımda okul-veli-öğrenci işbirliğini gerektirdiği için geleneksel yöntemin başaramadığı veliyi okula getirme işini başarır.
- Öğrencinin kendi bilgisini kendi oluşturması gerektiğini savunduğu için anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirir.

- Öğrenci, öğretmen ve okul yönetimini gereksiz bürokratik işlemlerden kurtarır.
- Öğrenmenin etkileşimle olduğunu savunduğu için onun sosyalleşmesini sağlar.

2.7.2. Yapılandırmacı Yaklaşımla İlgili Olumsuz Eleştiriler

Yapılandırmacılığı biçimlendiren felsefi ve psikolojik varsayımların önemli bir kısmı yeni değildir. Yapılandırmacı yaklaşımın bu olumlu yönleri kadar sınırlayıcı yönleri de vardır. Yapılandırmacı yaklaşım özneliği temele alarak nesnel bilgiyi kabullenmemesi, aşırı özgürlük sonucu istenmeyen öğrenci davranışları, bireyselliğin ön plana çıkarmaktadır. Uygulamalardaki bazı belirsizlikler, teknolojiye aşırı bağımlı olma, sınıfların kalabalık olması uygulama güçlüğü, zaman problemi ve değerlendirme sorunları (Şimşek, 2004).

Brooks ve Brooks, (1999)'a göre, yapılandırmacılığa karşı iki önemli eleştiri bulunmaktadır. Birincisi, fazlasıyla hoşgörülü olduğudur. Bu eleştiriye göre; öğretmenler, sık sık öğrenenlerin geçici heveslerinin peşine düşerek, öğretim programını bir kenara bırakmaktadırlar. İkinci eleştiri ise, katılık yoksunluğudur. Bu da çeşitli disiplin sorunlarını beraberinde getirir. Şimşek (2004)'e göre, diğer bir sorun ise yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe'de farklı çeşitlerinin bulunmadığı, sanki homojen bir kuram gibi verilmesi ileri sürülmektedir. Öğretim ve öğrenme bir halkanın her biri bir yarısını oluşturmak suretiyle bir bütünün zorunlu iki parçasıdır. Öğrenenin, ciddi ve planlı öğretime, ihtimama ve yol göstericiliğe ihtiyacı vardır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007)'nin yapmış oldukları çalışmada yapılandırmacı programın tam olarak uygulanabilmesi için ülkemizdeki okullarda yeterli altyapının bulunmaması, sınıfların kalabalık olması, zaman yetersizliğinden dolayı yapılandırmacı programın öğretmene daha fazla yük getireceği savunulmuştur.

2.8. Yapılandırmacı Yaklaşımla İlgili Araştırmalar

Kurtdede ve Duman (2014) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri değişik yöntemlerle ortaya konmuştur. Araştırmada anketten elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenleri kendilerini yapılandırmacı öğretmen niteliklerine sahip olarak algılamaktadır. Anket sonuçlarına göre,

sınıf öğretmenlerinin kendilerini yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olarak algıladığı, fakat gözlem sonuçlarına göre ise, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere yeterince sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özenç ve Doğan (2009)'ın, yaptığı araştırmanın konusu, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin belirlenmesidir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenleri, kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli görmekte ve yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Ayrıca, özel okullarda görev yapanlar, devlet okullarındaki öğretmenlere göre, lisansüstü eğitimini tamamlamış olanlar, tamamlamayanlara göre yapılandırmacı yaklaşım konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Gelebek (2011) araştırmasında, birleştirilmiş sınıflarda yenilenen ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörleri birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarmak amaçlamıştır. Araştırma bulgularında, birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin, rehberlik ve aile boyutunun, yeni ilköğretim programının uygulanmasını olumsuz yönde etkileyen en temel faktör olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin bazı alt boyutlara yönelik algılarında; cinsiyete, öğrenci mevcuduna, okuldaki öğretmen sayısına, okulda İnternet bağlantısı bulunma durumuna, ikamet durumuna bağlı olarak istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir.

Koç (2013), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri kıdem, yaş, mezun oldukları okul ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiş; öz yeterlik algısı ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri arasındaki ilişki belirlenmiştir.

Kızılabdullah, (2008), yaptığı araştırmanın sonucuna göre, yapılandırmacı yaklaşımında süreç değerlendirmeyi de içerdiği düşünüldüğünde, araştırmanın denendiği deney grubunun süreç açısından daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Araştırmasında buna örnek olarak, öğrencilerin derste aktif olmaları, öğretmen ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkin

iletişim sürecinde olmaları, öğrencilerin çalışmaya karşı istekli ve duyarlı olmaları, işbirliği içinde çalışmalarını örnek verilmiştir.

Aksoy, A.(2014), yaptığı araştırmada amaçlarımızı gerçekleştirmek için nicel ve nitel yöntem kullanılmıştır. Analiz sonucunda ders kitaplarında; açıklamaların yetersiz olduğu, konuların anlaşılır bir şekilde anlatılmadığı, soruların üniversite sınavı için yetersiz olduğu, etkinliklerin ve sürece yönelik değerlendirmelerin yetersiz olduğu, konuların sonunda özetlerin olmadığı, 12. sınıf coğrafya ders kitabında anahtar kavramlara yer verilmediği ve öğrencilerin ünite içinde geçen kavramlarla ilgili yanılgıları yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Atila (2012), fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğrenciler tarafından algılanışı ve uygulamaya yansıtıldığına incelenmesi çalışmasında elde edilen bulgulara göre, fen ve teknoloji dersi öğretim programında öne çıkarılan yapılandırmacılığa dayalı öğelerin fen ve teknoloji öğretmenleri tarafından istenen düzeyde algılanamadığı ve bu öğelerin geleneksel bir anlayışla uygulama ortamına yansıtıldığına sonucuna ulaşılmıştır.

Fidan (2010), sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi çalışmasında ulaşılan örneklemdeki sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olmadıklarını ileri sürer. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin cinsiyetlerine, kıdemlerine, mezun olunan okul türüne, sınıf mevcuduna ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığının ileri sürer.

Ocak (2010), yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları adlı çalışmasında öğretmenleri yeni öğretim programının dayandığı yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğretmen görüşlerini tespiti yönelik araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşıldığını vurgular. Ayrıca 2005 Türkiye’de yaygınlaşmaya başlayan yapılandırmacı yaklaşıma

karşı öğretmenlerin uygulama, kazanım, etkinlik ve bakış açılarını oluşturan maddelerde genelde ilgilerinin olduğunu, olumlu tutum gösterdiklerini belirtir.

Çetin ve Günay (2007), fen öğretiminde “Yapılandırmacılık Kuramının Öğrencilerin Başarılarına ve Bilgiyi Yapılandırmalarına Olan Etkisi” adlı yaptıkları araştırmada yapılandırmacı kurama dayalı öğretimin geleneksel öğretime göre öğrencilerin bilişsel düzeylerini artırdığı, cinsiyet açısından bakıldığında, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında bilişsel başarı açısından anlamlı farklılıklar olduğu, deney ve kontrol grubunda görüşme yapılan öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin bilgiyi yapılandırma ve sorulara doğru yanıt verme durumlarının kontrol grubuna göre, daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bir kimsenin tanık olduğu bir olayı anlatırken gereksiz ayrıntılara girmeden onu amaca uygun olarak özetleyecek formüller simgeler bulma çabasına model denir (Karasar,1984). Bu araştırma çalışmada nicel araştırma yöntemine ait tarama (survey) tekniği kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle araştırmayı amaçlayan yaklaşımlardır. Bu araştırmalarda herhangi bir şekilde sonucu etkileme ve değiştirme gayesi yoktur. Genel tarama modellerinde hedef, çok sayıda elemana sahip olan evren hakkında bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da anlamlı bir örneklem üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Karasar, 2003).

Araştırma, 2014–2015 Eğitim Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul İli, Ümraniye semtinde bulunan devlet okullarında eğitim – öğretim gören öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme süreçlerinin tespit edilmesi için genel tarama modeli ile yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evren, 2014–2015 Eğitim Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul İli, Ümraniye İlçesinde bulunan devlet okullarında eğitim – öğretim gören öğrencilerden oluşmuştur. Bu evren içinden tesadüfi (random) oransız küme örnekleme yöntemi ile belirli sayıda lise ve örneklem grubu oluşmuştur. Araştırmadaki örneklem grubuna dâhil olacak yaklaşık 690 öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

3.4. Öğrenci Kişisel Bilgiler Anketi

Bu araştırmada “Öğrenci Kişisel Bilgiler Anketi” kullanılarak öğrencilerin cinsiyet, sınıf, okul türü, alan, gibi kişisel bilgileri ile dersler işbirlikli işlenip işlenmeme, derslerde tablet kullanıp kullanmama, derslerde tartışma ortamının oluşup oluşmaması, derslerde öğrenilenlerin gerçek hayatta kullanılıp kullanılmadığı ve rehberlik servisinden yeterli düzeyde yararlanılıp yararlanılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilere uygulanan anket ekte sunulmuştur.

3.5. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, öğrencilere yönelik olarak; Tenenbaum, Naidu, Olugbemi ve Austin (2001) tarafından 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Fer ve Cırık, (2007) ölçeği yabancı dilden Türkçe’ye, Türkçe’den yabancı dile çevirisinin yapmıştır. Ölçek, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarabilmek amacıyla kullanılmaktadır.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, 30 madde ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve maddeleri aşağıdaki gibidir.

1. Tartışmalar ve görüşmeler: 1-5 maddeler
2. Kavramsal çelişkiler: 6-8 maddeler
3. Düşüncelerini diğerleriyle paylaşma: 9-12 maddeler
4. Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması: 13-15 maddeler
5. Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme: 16-21 maddeler
6. Öğrenenlerin ihtiyacını karşılama: 22-26 maddeler
7. Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı: 27-30 maddeler

Üniversite öğrencileri üzerinde uygulanan özgün ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin 0.52 ile 0.83 arasında değişmektedir. . Faktörler arası korelasyonların ise -.07 ile .43 arasında değişmesi, faktörlerin birbirinden bağımsız olduklarını göstermektedir. Testin güvenilirliğini ve Cronbach Alpha değeri toplam ölçekte 0.84 bulunmuştur. Özgün ölçeğin Cronbach Alpha (α) değerinin toplam ölçekte 0.86 olması, özgün ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğuna işaret ettiği şeklinde yorumlanmıştır.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının güvenilirliği incelenmiş ve Cronbach Alpha değeri toplam ölçekte 0.84 bulunmuştur. Bu bulgu, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını test etmek için yeterli kabul edilmiştir. Ölçeğin derecelendirmesi, özgün ölçeğe uygun olarak beşli derecelendirme formunda; hiç (1), çok az (2), kısmen (3), çok (4), tamamen (5) düzenlenmiş ve puanlanmıştır. 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 (Cırık, 2007).

3.6. Verilerin Analizi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğrencilere uygulanan yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği, alt grupları ile birlikte puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Örnekleme grubunu oluşturan öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinde aldıkları puanların cinsiyet, yaş, sınıf, cinsiyet, okul türleri, ağırlıklı olarak tercih yapmayı düşünülen alan, dersleri işbirlikçi öğretim yöntemiyle işlenmesi, derslerde tablet kullanımı, derslerde tartışma ortamı oluşması, derslerde işlenenlerin gerçek yaşamda kullanımı, okulda rehberlik çalışmalarından yeterli düzeyde olduğuna inanmalarını değişkenlerine yönelik betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , ss, SHx değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir.

Yapılan araştırmada örneklem grubunu oluşturan ğrencilerin Yapılandırmacı ğrenme Ortamı leğinden aldıkları puanların öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, okul türleri, ağırlıklı olarak tercih yapmayı düşünülen alan, dersleri işbirlikçi ğretim yöntemiyle işlenmesi, derslerde tablet kullanımı, derslerde tartışma ortamı oluşması, derslerde işlenilenlerin gerçek yaşamda kullanımı, okulda rehberlik çalışmalarından yeterli düzeyde olduğuna inanmaları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız Grup T Testi*, okul türleri ve tercih alanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H* testi ve leği alt puanları arasında karşılıklı ilişkileri ortaya çıkarabilmek için de korelasyon kat sayıları bulunmuş ve analizleri yapılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:15,0” programında zmlenmiş, anlamlılık .05 düzeyinde denenmiş, diğer anlamlılık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma grubunun demografik yapısına ilişkin olarak elde edilen bulgularla, araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, örneklem grubundaki öğrencilerin, bilgi formundan elde edilen bilgilere göre; cinsiyet, sınıf, okul türü, tercih alanı gibi kişisel bilgileri ile dersler işbirlikli işlenip işlenmeme, derslerde tablet kullanıp kullanmama, derslerde tartışma ortamının oluşup oluşmaması, derslerde öğrenilenlerin gerçek hayatta kullanılıp kullanılmadığı ve rehberlik servisinden yeterli düzeyde yararlanılıp yararlanılmadığı gösteren dağılımlar frekans ve yüzdeler olarak çizelge halinde verilmiştir.

Çizelge 4. 1. Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıf Düzeyi	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
12.Sınıf	282	40,9	40,9	40,9
11.Sınıf	408	59,1	59,1	100,0
Toplam	690	100,0	100,0	

Çizelge görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 282'si (% 40,9) 12.sınıf; 408'i (% 59,1) 11. sınıf aralığındadır.

Çizelge 4. 2. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	422	61,2	61,2	61,2
Erkek	268	38,8	38,8	100,0
Toplam	690	100,0	100,0	

Çizelge görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 422'si (% 61,2) Kadın, 268'i (% 38,8) erkektir.

Çizelge 4. 3. Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Anadolu Lisesi	292	42,3	42,3	42,3
Fen Lisesi	17	2,5	2,5	44,8
Meslek Lisesi	381	55,2	55,2	100,0
Toplam	690	100,0	100,0	

Çizelge görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 292'si (% 42,3) Anadolu lisesi; 17'si (% 2,5) fen lisesi; 382'i (% 55,2) meslek lisesinde öğrenim görmektedir.

Çizelge 4. 4. Ağırlıklı Olarak Tercih Yapmayı Düşünülen Alan Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Sayısal	305	44,2	44,2	44,2
Eşit Ağırlık	232	33,6	33,6	77,8
Sözel	134	19,4	19,4	97,2
Dil	19	2,8	2,8	100,0
Toplam	690	100,0	100,0	

Çizelge görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 305'i (% 42,2) sayısal; 232'i (% 33,6) eşit ağırlık; 134'ü (% 19,4) sözel; 19'u (% 2,8) dil alanından tercih yapmayı düşünmektedirler.

Çizelge 4. 5. Dersleri İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle İşleme Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	405	58,7	58,7	58,7
Hayır	285	41,3	41,3	100,0
Toplam	690	100,0	100,0	

Çizelge görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 405'i (% 42,2) dersleri işbirlikli öğretim yöntemiyle işlendiklerini; 285'i (% 41,3) dersleri işbirlikli öğretim yöntemiyle işlemediklerini belirtmişlerdir.

Çizelge 4. 6. Derslerde Akıllı Tablet Kullanımı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	28	4,1	4,1	4,1
Hayır	662	95,9	95,9	100,0
Toplam	690	100,0	100,0	

Çizelge görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 28'i (% 4,1) ders işlerken akıllı tablet kullandıklarını; 662'i (% 95,6) ders işlerken akıllı tablet kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 4. 7. Ders İşlerken Tartışma Ortamının Oluşması Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	442	64,1	64,1	64,1
Hayır	248	35,9	35,9	100,0
Toplam	690	100,0	100,0	

Çizelge görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 442'i (% 64,1) derslerde tartışma ortamının oluştuğunu; 248'i (% 35,9) derslerde tartışma ortamının oluşmadığını belirtmişlerdir.

Çizelge 4. 8. Derslerde İşlenenlerin Gerçek Yaşamda Kullanım Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	291	42,2	42,2	42,2
Hayır	399	57,8	57,8	100,0
Toplam	690	100,0	100,0	

Çizelge görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 291'i (% 42,2) derslerde işlenenlerin gerçek yaşamda kullandıklarını; 299'u (% 57,8) derslerde işlenenlerin gerçek yaşamda kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 4. 9. Okulda Rehberlik Çalışmalarından Yeterli Düzeyde Olduğuna İnanma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	278	40,3	40,3	40,3
Hayır	412	59,7	59,7	100,0
Toplam	690	100,0	100,0	

Çizelge 9'da görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 278'i (% 40,3) okulda rehberlik çalışmalarından yeterli düzeyde olduğuna inandıklarını; 412'u (% 59,7) okulda rehberlik çalışmalarından yeterli düzeyde olduğuna inanmadıklarını belirtmişlerdir.

4.2. Araştırma Evrenindeki Öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği ve Alt Boyutu Puanlarının Demografik Bilgilerine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İstatistiksel Testlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, örneklem grubundaki öğrencilerin, Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği ve alt boyutları puanlarının öğrenci kişilik bilgileri formundan elde edilen bilgilere göre; cinsiyet, sınıf, okul türü, tercih alanı gibi kişisel bilgileri ile dersleri işbirlikli işlenip işlenmemesi, derslerde tablet kullanıp kullanılmaması, derslerde tartışma ortamının oluşup oluşmaması, derslerde öğrenilenlerin gerçek hayatta kullanılıp kullanılmaması ve rehberlik servisinden yeterli düzeyde yararlanılıp yararlanılmama düzeylerini gösteren analizlere yer verilmiştir.

Araştırmada önce öğrencilerin sınıf, cinsiyet, akıllı tablet kullanımı, tercih alanları, derslerin tartışma ortamında işlenmesi, derslerde işlenenlerin gerçek yaşamda kullanımı, okulda rehberlik çalışmalarından yeterli düzeyde olduğuna inanmaya ait veriler, bağımsız grup t testi ile analiz yapılmış tablolar halinde sunulmuştur. Daha sonra, ölçeğin alt boyut puanları ile okul türü ve tercih düzeyleri değişkenleri non-parametrik Kruskal Wallis-H

testi ile analizleri yapılmıştır. Bu test sonucunda anlamlı bir fark bulunan verilerin alt grupları 3'lü kombinasyonlarla non-parametrik Mann Whitney-U testi ile anlamlı bir fark olup olmadığının analizleri yapılmıştır. Araştırmanın son kısmında ise, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ölçeği alt puanları arasında karşılıklı ilişkileri ortaya çıkarabilmek için korelasyon kat sayıları bulunmuş ve analizlerine yer verilmiştir.

Çizelge 4.10. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar Ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Puanlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Tartışmalar ve Görüşmeler	690	2,98	,85

Çizelge görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan tartışmalar ve görüşmeler puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,98$ standart sapması $ss=,85$ olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 4.11. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Puanlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Kavramsal Çelişkiler	690	2,43	,93

Çizelge görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan kavramsal çelişkiler puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,43$; standart sapması $ss=,93$ olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 4.12. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Puanlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	690	2,91	,91

Çizelge görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan düşünceleri diğerleriyle paylaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,91$; standart sapması $ss=,91$ olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 4.13. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Puanlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması	690	,970	,30

Çizelge görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=,97$; standart sapması $ss=,30$ olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 4.14. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Puanlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	690	2,97	,91

Çizelge görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,97$; standart sapması $ss=,91$ olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 4.15. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Puanlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	690	2,71	,94

Çizelge görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrenen ihtiyaçlarını karşılama puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,71$; standart sapması $ss=,943$ olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 4.16. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Puanlarının Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Puanlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	690	3,84	1,17

Çizelge görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,84$; standart sapması $ss=1,17$ olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 4.17. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Tartışmalar ve Görüşmeler	11. Sınıf	282	3,12	,79	,047	3,46	688	,001
	12. Sınıf	408	2,89	,88	,044			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, tartışmalar ve görüşmeler alt boyut puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık 11.sınıf öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir ($t=3,46$; $p<,01$).

Çizelge 4.18. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Kavramsal Çelişkiler	11. Sınıf	282	2,52	,90	,054	2,14	688	,032
	12. Sınıf	408	2,36	,95	,047			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, kavramsal çelişkiler alt boyut puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık 11.sınıf öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir ($t=2,14$; $p<,05$).

Çizelge 4.19. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	11. Sınıf	282	3,02	,87	,052	2,55	688	,011
	12. Sınıf	408	2,84	,93	,046			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, düşünceleri diğerleriyle paylaşma alt boyut puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık 11.sınıf öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir ($t=2,551$; $p<,05$).

Çizelge 4.20. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması	11. Sınıf	282	1,01	,29	,017	2,55	688	,011
	12. Sınıf	408	,95	,31	,015			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı

Öğrenme Ortamı Ölçeği, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyut puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık 11.sınıf öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir ($t=2,55; p<,05$).

Çizelge 4.21. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	P
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	11. Sınıf	282	3,11	,82	,049	3,23	688	,001
	12. Sınıf	408	2,88	,95	,047			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyut puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık 11.sınıf öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir ($t=3,23; p<,01$).

Çizelge 4.22. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının, Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	P
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	11. Sınıf	282	2,84	,85	,051	2,85	688	,004
	12. Sınıf	408	2,63	,98	,049			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyut puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel

olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık 11.sınıf öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir ($t=2,85$; $p<,01$).

Çizelge 4.23. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının, Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	11. Sınıf	282	4,02	1,04	,062	3,35	688	,001
	12. Sınıf	408	3,71	1,24	,061			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyut puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak bulunmuştur. Söz konusu farklılık 11.sınıf öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir ($t=3,35$; $p<,01$).

Çizelge 4.24. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar Ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Derslerde Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Kadın	422	3,02	,84	,041	1,21	688	,225
	Erkek	268	2,94	,86	,053			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, tartışmalar ve görüşmeler alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,21$; $p>,05$).

Çizelge 4.25. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kavramsal	Kadın	422	2,38	,93	,045	-1,48	688	,137
Çelişkiler	Erkek	268	2,49	,93	,057			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, kavramsal çelişkiler alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,487$; $p>,05$).

Çizelge 4.26. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Düşünceleri	Kadın	422	2,99	,88	,043	2,74	688	,006
Diğerleriyle	Erkek	268	2,79	,96	,059			
Paylaşma								

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, düşünceleri diğerleriyle paylaşma alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık kadın öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir ($t=2,74$; $p<,01$).

Çizelge 4.27. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması	Kadın	422	1,00	,29	,014	2,74	688	,006
	Erkek	268	,93	,32	,020			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık kadın öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir ($t=2,74$; $p<,01$).

Çizelge 4.28. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Kadın	422	3,02	,88	,043	1,86	688	,062
	Erkek	268	2,89	,94	,058			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,86$; $p>,05$).

Çizelge 4.29. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Derste Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Kadın	422	2,74	,91	,044	1,04	688	,296
	Erkek	268	2,67	,99	,061			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,04$; $p>,05$).

Çizelge 4.30. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Derste Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Kadın	422	3,94	1,15	,056	3,01	688	,003
	Erkek	268	3,67	1,18	,073			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık kadın öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir ($t=3,01$; $p<,01$).

Çizelge 4.31. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Dersleri İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle İşleme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Evet	405	3,17	,76	405	7,16	688	,000
	Hayır	285	2,72	,89	285			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, tartışmalar ve görüşmeler alt boyut puanlarının dersleri işbirlikli öğretim yöntemiyle işleme değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=7,16$; $p<,001$).

Çizelge 4.32. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Dersleri İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle İşleme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kavramsal Çelişkiler	Evet	405	2,42	,91	405	-,07	688	,941
	Hayır	285	2,43	,96	285			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, kavramsal çelişkiler alt boyut puanlarının dersleri işbirlikli öğretim yöntemiyle işleme değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,07$; $p>,05$).

Çizelge 4.33.Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Dersleri İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle İşleme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Evet	405	3,10	,87	405	6,48	688	,000
	Hayır	285	2,65	,91	285			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, düşünceleri diğerleriyle paylaşma alt boyut puanlarının dersleri işbirlikli öğretim yöntemiyle işleme değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=6,48; p<,001$).

Çizelge 4.34. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Dersleri İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle İşleme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması	Evet	405	1,03	,29	405	6,48	688	,000
	Hayır	285	,88	,30	285			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyut puanlarının dersleri işbirlikli öğretim yöntemiyle işleme değişkenine anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=6,48 p<,001$).

Çizelge 4.35. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Dersleri İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle İşleme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Evet	405	3,15	,82	405	6,46	688	,000
	Hayır	285	2,71	,96	285			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyut puanlarının dersleri işbirlikli öğretim yöntemiyle işleme değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=6,46$; $p<,001$).

Çizelge 4.36. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Dersleri İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle İşleme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Evet	405	2,89	,91	405	6,01	688	,000
	Hayır	285	2,46	,93	285			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyut puanlarının dersleri işbirlikli öğretim yöntemiyle işleme değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=6,01$; $p<,001$).

Çizelge 4.37. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Dersleri İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle İşleme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Evet	405	4,10	1,07	405	7,29	688	,000
	Hayır	285	3,46	1,21	285			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyut puanlarının dersleri işbirlikli öğretim yöntemiyle işleme değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=7,29$; $p<,001$).

Çizelge 4.38. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Derslerde Akıllı Tablet Kullanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Evet	28	3,42	,98	,186	2,77	688	,006
	Hayır	662	2,97	,84	,033			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, tartışmalar ve görüşmeler alt boyut puanlarının derste akıllı tablet kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=2,776$; $p<,01$).

Çizelge 4.39. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Derste Akıllı Tablet Kullanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kavramsal	Evet	28	2,63	1,13	,214	1,18	688	,237
Çelişkiler	Hayır	662	2,42	,92	,036			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, kavramsal çelişkiler alt boyut puanlarının derste akıllı tablet kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,18$; $p>,05$).

Çizelge 4.40. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Derslerde Akıllı Tablet Kullanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Düşünceleri	Evet	28	3,36	1,10	,209	2,63	688	,009
Diğerleriyle	Hayır	662	2,89	,90	,035			
Paylaşma								

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, düşünceleri diğerleriyle paylaşma alt boyut puanlarının derslerde akıllı tablet kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=2,63$; $p<,01$).

Çizelge 4.41. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Derste Akıllı Tablet Kullanma Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması	Evet	28	1,12	,36	,070	2,63	688	,009
	Hayır	662	,96	,30	,012			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyut puanlarının derste akıllı tablet kullanma değişkenine anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=2,63$; $p<,01$).

Çizelge 4.42. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Derste Akıllı Tablet Kullanma Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Evet	28	3,17	1,04	,198	1,15	688	,249
	Hayır	662	2,96	,90	,035			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyut puanlarının derste akıllı tablet kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,15$; $p>,05$).

Çizelge 4.43. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Derste Akıllı Tablet Kullanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Evet	28	3,26	1,12	,213	3,14	688	,002
	Hayır	662	2,69	,92	,036			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyut puanlarının derste akıllı tablet kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=3,14;p<,01$).

Çizelge 4.44. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Derste Akıllı Tablet Kullanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Evet	28	4,07	1,25	,237	1,07	688	,282
	Hayır	662	3,83	1,10	,045			

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyut puanlarının derste akıllı tablet kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,07;p>,05$).

Çizelge 4.45. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Ders İşlerken Tartışma Ortamının Oluşması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Evet	442	3,08	,81	,039	3,82	688	,000
	Hayır	248	2,82	,90	,057			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, tartışmalar ve görüşmeler alt boyut puanlarının ders işlerken tartışma ortamının oluşması değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir ($t=3,82$; $p<,001$).

Çizelge 4.46. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Ders İşlerken Tartışma Ortamının Oluşması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kavramsal Çelişkiler	Evet	442	2,54	,93	,045	4,37	688	,000
	Hayır	248	2,22	,89	,057			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, kavramsal çelişkiler alt boyut puanlarının ders işlerken tartışma ortamının oluşması değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir ($t=4,37$; $p<,001$).

Çizelge 4.47. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Ders İşlerken Tartışma Ortamının Oluşması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Evet	442	2,99	,90	,043	2,92	688	,004
	Hayır	248	2,78	,93	,059			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, düşünceleri diğerleriyle paylaşma alt boyut ders işlerken tartışma ortamının oluşması değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir ($t=2,92$; $p<,01$).

Çizelge 4.48 Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Ders İşlerken Tartışma Ortamının Oluşması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması	Evet	442	1,00	,30	,014	2,92	688	,004
	Hayır	248	,93	,31	,020			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyut puanlarının ders işlerken tartışma ortamının oluşması değişkenine anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir ($t=2,92$; $p<,01$).

Çizelge 4.49. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Ders İşlerken Tartışma Ortamının Oluşması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Evet	442	3,04	,91	,044	2,81	688	,005
	Hayır	248	2,84	,88	,056			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyut puanlarının ders işlerken tartışma ortamının oluşması değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir ($t=2,81$; $p<,01$).

Çizelge 4.50. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Ders İşlerken Tartışma Ortamının Oluşması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Evet	442	2,76	,932	,04	1,84	688	,066
	Hayır	248	2,63	,959	,06			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyut puanlarının ders işlerken tartışma ortamının oluşması değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,84$; $p>,05$).

Çizelge 4.51.Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Ders İşlerken Tartışma Ortamının Oluşması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Evet	442	3,92	1,17	,056	2,52	688	,012
	Hayır	248	3,69	1,16	,074			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyut puanlarının ders işlerken tartışma ortamının oluşması değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=2,52$; $p<,05$).

Çizelge 4.52. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Derslerde İşlenenlerin Gerçek Yaşamda Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Evet	291	3,34	,80	,047	9,91	688	,000
	Hayır	399	2,73	,79	,040			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, tartışmalar ve görüşmeler alt boyut puanlarının derslerde işlenenlerin gerçek yaşamda kullanımı değişkeni göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. ($t=9,91$; $p<,001$).

Çizelge 4.53. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Derslerde İşlenenlerin Gerçek Yaşamda Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kavramsal Çelişkiler	Evet	291	2,36	,92	,054	-1,59	688	,112
	Hayır	399	2,47	,94	,047			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, kavramsal çelişkiler alt boyut puanlarının derslerde işlenenlerin gerçek yaşamda kullanımı değişkeni göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,59$; $p>,05$).

Çizelge 4.54. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Ders Derslerde İşlenenlerin Gerçek Yaşamda Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Evet	291	3,21	,84	,050	7,49	688	,000
	Hayır	399	2,70	,90	,045			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, düşünceleri diğerleriyle paylaşma alt boyut derslerde işlenenlerin gerçek yaşamda kullanımı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=7,49$; $p<,001$).

Çizelge 4.55. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Derslerde İşlenenlerin Gerçek Yaşamda Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması	Evet	291	1,07	,28	,017	7,49	688	,000
	Hayır	399	,90	,30	,015			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyut puanlarının derslerde işlenenlerin gerçek yaşamda kullanımı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=7,49$; $p<,001$).

Çizelge 4.56. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Derslerde İşlenenlerin Gerçek Yaşamda Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Evet	291	3,38	,81	,048	10,8	688	,000
	Hayır	399	2,67	,86	,043			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyut puanlarının derslerde işlenenlerin gerçek yaşamda kullanımı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=10,8$; $p<,001$).

Çizelge 4.57. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Derslerde İşlenenlerin Gerçek Yaşamda Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Evet	291	3,12	,86	,051	10,50	688	,000
	Hayır	399	2,41	,88	,044			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyut derslerde işlenenlerin gerçek yaşamda kullanımı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=10,50$; $p<,001$).

Çizelge 4.58. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Derslerde İşlenenlerin Gerçek Yaşamda Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Evet	291	4,34	1,05	,062	10,4	688	,000
	Hayır	399	3,47	1,11	,056			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyut puanlarının derslerde işlenenlerin gerçek yaşamda kullanımı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=10,41$; $p<,001$).

Çizelge 4.59. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Okulda Rehberlik Çalışmalarından Yeterli Düzeyde Olduğuna İnanma Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Evet	278	3,31	,76	,046	8,77	688	,000
	Hayır	412	2,76	,84	,041			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, tartışmalar ve görüşmeler alt boyut puanlarının okulda rehberlik çalışmalarından yeterli düzeyde olduğuna inanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=8,77$; $p<,001$).

Çizelge 4.60. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Okulda Rehberlik Çalışmalarından Yeterli Düzeyde Olduğuna İnanma Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Kavramsal Çelişkiler	Evet	278	2,40	,86	,052	-,59	688	,555
	Hayır	412	2,44	,98	,048			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, kavramsal çelişkiler alt boyut puanlarının okulda rehberlik çalışmalarından yeterli düzeyde olduğuna inanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,59$; $p>,05$).

Çizelge 4.61. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Okulda Rehberlik Çalışmalarından Yeterli Düzeyde Olduğuna İnanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Evet	278	3,24	,84	,051	,68	,000	,550
	Hayır	412	2,69	,90	,044			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, düşünceleri diğerleriyle paylaşma alt boyut okulda rehberlik çalışmalarından yeterli düzeyde olduğuna inanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=68$; $p>,05$).

Çizelge 4.62. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Okulda Rehberlik Çalışmalarından Yeterli Düzeyde Olduğuna İnanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması	Evet	278	1,08	,28	,017	8,06	688	,000
	Hayır	412	,90	,30	,015			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyut puanlarının okulda rehberlik çalışmalarından yeterli düzeyde olduğuna inanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=8,06$; $p<,001$).

Çizelge 4.63. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Okulda Rehberlik Çalışmalarından Yeterli Düzeyde Olduğuna İnanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Evet	278	3,30	,79	,047	8,18	688	,000
	Hayır	412	2,75	,92	,045			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyut puanlarının okulda rehberlik çalışmalarından yeterli düzeyde olduğuna inanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=8,18$; $p<,001$).

Çizelge 4.64. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Okulda Rehberlik Çalışmalarından Yeterli Düzeyde Olduğuna İnanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Evet	278	3,05	,87	,052	7,99	688	,000
	Hayır	412	2,49	,92	,045			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyut okulda rehberlik çalışmalarından yeterli düzeyde olduğuna inanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=7,99$; $p<,001$).

Çizelge 4.65. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Okulda Rehberlik Çalışmalarından Yeterli Düzeyde Olduğuna İnanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Evet	278	4,27	1,00	,060	8,40	688	,000
	Hayır	412	3,54	1,18	,059			

Çizelge görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyut puanlarının okulda rehberlik çalışmalarından yeterli düzeyde olduğuna inanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($t=8,40$; $p<,001$).

Çizelge 4.66. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar Ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Anadolu Lisesi	292	331,77	3,25	2	,196
	Fen Lisesi	17	312,26			
	Meslek Lisesi	381	357,50			
	Toplam	690				

Çizelge görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, tartışmalar ve görüşmeler alt boyutu puanlarının öğrencilerin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,25$; $p>,05$).

Çizelge 4.67. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kavramsal Çelişkiler	Anadolu Lisesi	292	356,44	1,78	2	,410
	Fen Lisesi	17	360,38			
	Meslek Lisesi	381	336,45			
	Toplam	690				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, kavramsal çelişkiler alt boyut puanlarının öğrencilerin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 1,78; p > ,05$).

Çizelge 4.68. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Anadolu Lisesi	292	344,23	,35	2	,837
	Fen Lisesi	17	319,15			
	Meslek Lisesi	381	347,65			
	Toplam	690				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, düşünceleri diğerleriyle paylaşma alt boyut puanlarının öğrencilerin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = ,35; p > ,05$).

Çizelge 4.69. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal Ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması	Anadolu Lisesi	292	344,23	,35	2	,837
	Fen Lisesi	17	319,15			
	Meslek Lisesi	381	347,65			
	Toplam	690				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyut puanlarının öğrencilerin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = ,35; p > ,05$).

Çizelge 4.70. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Yansıtma Ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Anadolu Lisesi	292	335,47	1,95	2	,376
	Fen Lisesi	17	314,29			
	Meslek Lisesi	381	354,58			
	Toplam	690				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyut puanlarının öğrencilerin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 1,95; p > ,05$).

Çizelge 4.71. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Anadolu Lisesi	292	326,85	5,49	2	,064
	Fen Lisesi	17	311,21			
	Meslek Lisesi	381	361,32			
	Toplam	690				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyut puanlarının öğrencilerin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = ,5,49; p > ,05$).

Çizelge 4.72. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Anadolu Lisesi	292	320,55	8,31	2	,016
	Fen Lisesi	17	391,41			
	Meslek Lisesi	381	362,58			
	Toplam	690				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutu puanlarının öğrencilerin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında Mann Whitney U analiziyle ikili olarak karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur ($x^2 = ,8,31; p < ,05$).

Çizelge 4.73. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Anadolu L.	Fen L.	Meslek L.
Anadolu Lisesi	$\bar{x}_{sıra}=320,55$	$p<,05$	$p<,05$
Fen Lisesi		$\bar{x}_{sıra}=391,41$	$P<,05$
Meslek Lisesi			$\bar{x}_{sıra}=362,58$

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda söz konusu farklılığın fen lisesi öğrencilerinin, Anadolu lise öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 4.74. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Tartışmalar Ve Görüşmeler Alt Boyutu Puanlarının Tercih Alanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Sayısal	305	338,07	2,92	3	,403
	Eşit Ağırlık	232	356,22			
	Sözel	134	352,22			
	Dil	19	286,53			
	Toplam	690				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, tartışmalar ve görüşmeler alt boyut puanlarının öğrencilerin tercih alanları düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,92; p>,05$).

Çizelge 4.75. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutu Puanlarının Tercih Alanları Türleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kavramsal Çelişkiler	Sayısal	305	344,46	5,38	3	,145
	Eşit Ağırlık	232	363,38			
	Sözel	134	314,30			
	Dil	19	363,87			
	Toplam	690				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, kavramsal çelişkiler alt boyut puanlarının öğrencilerin tercih alanları düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,38; p>,05$).

Çizelge 4.76. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Tercih Alanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Sayısal	305	342,04	10,13	3	,017
	Eşit Ağırlık	232	366,67			
	Sözel	134	333,75			
	Dil	19	225,45			
	Toplam	690				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, düşünceleri diğerleriyle paylaşma alt boyut puanlarının öğrencilerin tercih alanları düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalaması anlamlı farklılık oluşturmuştur. Farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla Mann Whitney U analiziyle ikili olarak karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur ($x^2=10,13; p<,05$).

Çizelge 4.77. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Alt Boyutu Puanlarının Tercih Alanları Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel	Dil
Sayısal	$\bar{x}_{sıra}=342,04$	$p>,05$	$p>,05$	$p<,05$
Eşit Ağırlık		$\bar{x}_{sıra}=366,67$	$p>,05$	$p<,05$
Sözel			$\bar{x}_{sıra}=333,75$	$p>,05$
Dil				$\bar{x}_{sıra}=225,45$

Çizelgede görüldüğü üzere Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, düşünceleri diğerleriyle paylaşma alt boyutu puanlarının tercih alanları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda eşit ağırlık öğrencilerinin dil alanı öğrencilerine göre düşünceleri diğerleriyle paylaşma alt boyutuna daha yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Diğer ikili karşılaştırmalarda sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 4.78. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Materyal Ve Kaynakların Çözüme Götürmeyi Amaçlaması Alt Boyutu Puanlarının Tercih Alanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Materyal ve Kaynakların Çözüme Götürmeyi Amaçlaması	Sayısal	305	342,04			
	Eşit Ağırlık	232	366,67			
	Sözel	134	333,75	1,44	3	,696
	Dil	19	225,45			
	Toplam	690				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyutu puanlarının tercih alanları düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,44; p>,05$).

Çizelge 4.79. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Alt Boyutu Puanlarının Tercih Alanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Sayısal	305	340,67	3,91	2	,196
	Eşit Ağırlık	232	346,83			
	Sözel	134	364,46			
	Dil	19	273,18			
	Toplam	690				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutu puanlarının, tercih alanları düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 3,91$; $p > ,05$).

Çizelge 4.80. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Tercih Alanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Öğrencilerin İhtiyaçlarını Karşılama	Sayısal	305	338,47	2,23	3	,526
	Eşit Ağırlık	232	354,36			
	Sözel	134	353,19			
	Dil	19	295,89			
	Toplam	690				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, ihtiyaçlarını karşılama alt boyutu puanlarının, tercih alanları düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 2,23$; $p > ,05$).

Çizelge 4.81. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutu Puanlarının Tercih Alanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Sayısal	305	333,57	2,89	3	,408
	Eşit Ağırlık	232	347,07			
	Sözel	134	367,47			
	Dil	19	362,95			
	Toplam	690				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutu puanlarının tercih alanları düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = 2,89; p > ,05$).

Çizelge 4.82. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasında Pearson Analizi Sonuçları

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Alt Boyut Puanları		Kavramsal Çelişkiler	Düşünceleri Paylaşma	Kaynakların Çözüm	Kavram Keşfi ve Motive	Öğr. İhtiyaç.Karş.	Anlam Oluş. Ve Ger.Yaş.
Tartışmalar ve Görüşmeler	r	,114	,687	,687	,661	,584	,593
	p	,003	,000	,000	,000	,000	,000
	N	690	690	690	690	690	690
Kavramsal Çelişkiler	r		,089	,089	,149	,108	,062
	p		,020	,020	,000	,004	,106
	N		690	690	690	690	690
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	r			,640	,660	,606	,593
	p			,000	,000	,000	,000
	N			690	690	690	690
Kaynakların Çözüm	r				,660	,606	,593
	p				,000	,000	,000
	N				690	690	690
Kavram Keşfi ve Motive	r					,729	,735
	p					,000	,000
	N					690	690
Öğr. İhtiyaç. Karşılama	r						,691
	p						,000
	N						690

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği alt boyut arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda, tartışmalar ve görüşmeler alt boyutu ile kavramsal çelişkiler alt boyutu arasında düşük düzeyde ($r=,114$; $p<,001$); düşünceleri diğerleriyle paylaşma alt boyutu arasında orta düzeyde ($r=,687$; $p<,001$); materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyutu arasında orta düzeyde ($r=,687$; $p<,001$); yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutu arasında orta düzeyde ($r=,661$; $p<,001$); öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyutu arasında düşük düzeyde ($r=,584$; $p<,001$); anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutu arasında düşük düzeyde ($r=,593$; $p<,001$) bir ilişki saptanmıştır.

Kavramsal Çelişkiler alt boyutu ile düşünceleri diğerleriyle paylaşma alt boyutu arasında düşük düzeyde ($r=,089$; $p>,05$); materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyutu arasında düşük düzeyde ($r=,089$; $p<,001$); yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutu arasında düşük düzeyde ($r=,149$; $p<,001$); öğrenen ihtiyaçlarını

karşılama alt boyutu arasında düşük düzeyde ($r=,108$; $p<,001$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ancak, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı ($r=,10$; $p>,05$) alt boyut puanları arasında bir ilişki saptanmamıştır.

Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma alt boyutu ile materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyutu arasında orta düzeyde ($r=,640$; $p<,001$); yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutu arasında orta düzeyde ($r=,660$; $p<,001$); öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyutu arasında orta düzeyde ($r=,606$; $p<,001$); anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutu arasında orta düzeyde ($r=,593$; $p<,001$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Materyal ve Kaynakların Çözüme Götürmeyi Amaçlaması alt boyutu ile yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutu arasında orta düzeyde ($r=,660$; $p<,001$); öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyutu arasında orta düzeyde ($r=,600$; $p<,001$); anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutu arasında orta düzeyde ($r=,593$; $p<,001$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme alt boyutu ile öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyutu arasında yüksek düzeyde ($r=,729$; $p<,001$); anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutu arasında yüksek düzeyde ($r=,735$; $p<,001$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama alt boyutu ile anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı ($r=,69$; $p<,001$) anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

BÖLÜM 5

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile İstanbul İli, Ümraniye İlçesi Anadolu, mesleki ve teknik eğitim veren resmi ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı oluşturulan öğrenme ortamlarının niteliği ilgili görüşleri araştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

5.2. Alt Amaçlara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin tüm alt boyutları puanlarının sınıf değişkenine göre 11.sınıfların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna nedenleri arasında; 11.sınıflara giren öğretmenlerin yapısalcı yaklaşımı benimseyerek ders anlattıkları ve bu öğrencilerin yapısalcı yaklaşıma uygun sınıflarda ders işledikleri söylenebilir. Ayrıca 12. sınıf öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği değerlerinin düşük çıkmasının nedenlerinden biri olarak öğrencilerin girecekleri YGS ve LYS'lerden dolayı sınavlara hazırlık programlarının yoğun olması ve yapılandırmacı öğretim etkinliklerin uzun zaman alması düşünülebilir. Ayrıca, öğretmenlerin sistemden kaynaklanan problemler, araç-gereç ve materyal eksikliği, kalabalık sınıflar, okulların fiziksel ve ekonomik sorunları, veli ilgisizliği gibi nedenlerden dolayı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını sınıflarına tam olarak yansıtamadıklarını söylenebilir. Altun ve Büyükduman, (2007) tarafından yapılan çalışmada yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasının öğrenciler ve öğretmenler üzerinde genel olarak olumlu bir etki bıraktığı saptanmıştır. Ancak 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 gözlenmiştir. Atasay ve Akdeniz, (2007) tarafından yapılan çalışmada ise, lise öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri, geleneksel yöntemlerle işlenen derslere göre

yapılandırmacı yaklaşımda daha başarılı oldukları, ancak YGS ve LYS'lere hazırlanmak zorunda kalmaları, yapılandırmacı etkinliklerin uzun zaman aldıkları kalmaları, programın yoğun olması ve yapılandırmacı etkinliklerin uzun zaman alması yüzünden öğretmenlerin bu yola başvurmadıkları saptanmıştır. Benzer biçimde Kızılabdullah (2008) yaptığı araştırmada öğrencilerin geleneksel olarak her uygulamayı sınav endeksli düşünmesi, sınavda çıkmayan derslere karşı olumsuz tutum sergilemeleri, öğrencilerin ve velilerin ders sürecini bir rekabet ortamına dönüştürmesi, velilerin öğrenciler üzerinde sınavda ağırlıklı çıkan derslere çalışmalarını konusunda baskı yapmaları gibi nedenler uygulamada bazı zorlukları da beraberinde getirdiklerini bulmuştur. 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. Yapılan araştırma, bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin tüm alt boyut puanları incelendiğinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna nedenleri arasında; kız öğrencilerin sonuç odaklı olmaları, yapısalcı ortamlarda işlenen derslerin daha kalıcı ve faydalı olduklarına inandıkları düşünülebilir. Nayman, (2011)'ın ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırmada yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği, tartışmalar ve görüşmeler alt boyutu puanlarının fen ve teknoloji dersinde, Baş, (2012) tarafından yürütülen ve ortaokul öğrencilerinin araştırma grubunda yer aldığı araştırmada ise öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Yine, Pınar, Bal ve Doğanay, (2009) tarafından yürütülen çalışma ise ölçekten alınan toplam puanları üzerinden belirlenen sınıftaki yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin düşüncelerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Çetin ve Günay (2007)'in "Fen Öğretiminde Yapılandırmacılık Kuramının Öğrencilerin Başarılarına ve Bilgiyi Yapılandırmalarına Olan Etkisi" adlı araştırmaların, deney ve kontrol grubu öğrenciler arasında bilişsel başarı açısından erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılığa ulaşmıştır.

Yapılan araştırmada Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, tartışmalar ve görüşmeler, kavramsal çelişkiler, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, materyal ve kaynakların çözüme

götürmeyi amaçlaması, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyut puanları, okul türü değişkenine göre incelendiğinde okul türü arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmemiştir. Ancak, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı karşılama alt boyut puanları, okul türü değişkenine göre incelendiğinde fen liselerinde okuyan öğrencilerin lehine bir sonuç çıkmıştır. Buradan fen lisesinde okuyan öğrencilerin eğitim ortamlarının yapısalci yaklaşıma uygun düzenlendiği, sınıflarında akıllı tahta, akıllı tablet gibi eğitsel araç ve gereçlerin olduğu var olduğu, öğrencilerin seçilerek bu okullara geldiklerinden dolayı eleştirel, problem çözümüne odaklı ve öğrendiklerini pratik olarak uygulamaya koyma eğiliminde olma özelliklerine sahip oldukları düşünülebilir.

Yapılandırımcı Öğrenme Ortamı ölçeği, tartışmalar ve görüşmeler, kavramsal çelişkiler, yansıtma ve kavram keşfi, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması, kavram keşfi için motive etme, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutunun tercih alanlarına değişkenine göre incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmemiştir. Ancak, düşünceleri diğerleriyle paylaşma alt boyutu puanlarının tercih alanları değişkenine göre eşit ağırlık alanı öğrencilerin dil alanı öğrencileri lehine bir değer çıkmıştır. Burada eşit ağırlık öğrencilerin alanlarından kaynaklı bir etkileşim ve paylaşım içinde oldukları söylenebilir.

Yapılan araştırmada, ders işlerken yapılandırımcı yaklaşıma uygun olarak öğrenme ortamında kullanılacak akıllı tablet uygulamalarının yeterli düzeyde olmadığı gözlenmiştir. Yapılandırımcı Öğrenme Ortamı Ölçeği, tartışmalar ve görüşmeler, kavramsal çelişkiler, yansıtma ve kavram keşfi, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutu puanlarının akıllı tablet kullanma değişkenine göre incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmemiştir. Ancak, düşünceleri diğerleriyle paylaşma ve materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması alt boyutu puanlarının akıllı tablet kullanma değişkenine göre evet diyen öğrencilerin lehine bir değer çıkmıştır. Bu durum yapılandırımcı yaklaşımın temelini oluşturan derslerde öğretim materyali kullanma gerçeğiyle örtüşmektedir. Bu konuda FATİH projesi yapısalci yaklaşım ortamlarının düzenlenmesi yönünde eğitim anlamında bir fırsat olabilir. Yaşar, (2012) ise yaptığı araştırmada öğretmenlerin yapılandırımcı bir

anlayışa göre ne tür araç-gereç ve materyallerden yararlanılması gerektiği konusunda da ciddi sorunlar yaşadıkları ortaya çıkarmıştır. Bu bakımdan öğretmenlerin etkili bir şekilde bilgi-iletişim teknolojilerine yönelik bilgilendirilmesi gerekmektedir. Ekinci, (2007) yaptığı araştırmada sınıflarda araç gereç eksikliği yaşadıklarını bununla beraber kalabalık sınıflar, okulların konumu, çevre koşullarının olumsuz oluşu, gezi ve incelemelerdeki prosedürün getirdiği sorunlar kazanımlara ulaşılmasını, beklenen öğrenme öğretme ortamının yaratılmasını, ölçme ve değerlendirmenin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirilmesini olumsuz etkilemekte olduğu sonucunu elde etmiştir.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı ölçeği, tartışmalar ve görüşmeler, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutu puanların derslerde tartışma ortamı oluşup oluşmadığı değişkenine göre evet diyenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama alt boyutu puanların derslerde tartışma ortamı oluşup oluşmadığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmemiştir. Yapılandırmacı anlayışa göre, öğrenmenin etkili ve anlamlı olabilmesi için, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması ve kendi öğrenmesiyle ilgili sorumluluk alması gerekir. Ocak (2001) ve Özmen (2004) yaptığı araştırmada öğretmenler ve öğretmen adaylarının yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturmada materyal ve kaynakları, problemi çözüme götürme amaçlı çoğunlukla kullandıklarını belirlemiştir. Yılmaz, (2006) ve Ağlagül, (2009) yapmış olduğu araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşarak öğretmenlerin derslerinde, materyal ve kaynakları kullanmaya yönelik etkinliklerine yeterince yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı ölçeği tartışmalar ve görüşmeler, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt puanlarının işlenenlerin gerçek yaşamda kullanma değişkenine göre aralarında evet diyenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu, ancak, kavramsal çelişkiler alt boyutu puanların derslerde işlenenlerin gerçek yaşamda kullanma değişkenine göre aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bunun nedenleri arasında dersi anlatan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını giderdiği, dersi

örneklerle zenginleştirip günlük hayatla ilişkilendirdikleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının ihtiyaç duyulan kaynaklara ulaşmada başarılı oldukları düşünülebilir. Ayrıca, ve öğrenmelerine katkı sağladıkları.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre kimya dersleri işlenirken öğrenme-öğretme ortamında gerçek yaşam problemlerine ve örnek olaylara yer verilmesi gerekmektedir (Brooks ve Brooks, 1993; Fosnot, 2007; Gönen ve Andaç, 2009; Özmen, 2004; Şimşek, 2004). Eğitimin önemli işlevlerinden birisi, öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerine yardımcı olmaktır (Özmen, 2004). Bukova ve Alkan, (2004)'ın yapılandırmacı yaklaşımla hazırladıkları öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin başarı düzeylerinde, günlük yaşamla ilişkilendirme ve modelleme becerilerinde olumlu etkilerinin olduğunu saptamıştır. Yaptığımız araştırma yukarıda örnekleri verilen araştırmalarla bir paralellik göstermektedir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği, kavramsal çelişkiler, düşünceleri diğerleriyle paylaşma alt puanların okulda rehberlik çalışmalarından yeterli düzeyde olduğuna inanma değişkenine göre incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak, tartışmalar ve görüşmeler, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt puanlarının okulda rehberlik çalışmalarından yeterli düzeyde olduğuna inanma değişkeni değişkenine göre incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedenlerin arasında öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme kuramı hakkında yeterince bilgiye sahip olmamaları ve buna göre öğretim ortamlarının uygun olarak düzenlenememesi, okulların alt yapı eksiklikleri, okul idarecilerinin geleneksel yaklaşımla yetiştirildiğinden dolayı yapılandırmacı yaklaşımı direnç göstermeleri veya hizmet içi seminerlerin istenilen düzeyde gerçekleşmediği düşünülebilir. Özdemir, (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlik mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en az 15 yıl ve daha üstü sürede görev yapan öğretmenlere göre yapılandırmacılığa ilişkin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu ve hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlerin bilgi düzeylerini artırmadığı gözlenmiştir. Ayrıca Coşkun, (2005) ve Yapıcı ve Leblebici (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin programları tanıtmak amacıyla verilen seminerleri yeterli

bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekinci, (2007) ise yaptığı araştırmada sınıflarda araç gereç eksikliği yaşadıklarını bununla beraber kalabalık sınıflar, okulların konumu, çevre koşullarının olumsuz oluşu, gezi ve incelemelerdeki bürokrasinin getirdiği sorunlar, kazanımlara ulaşılmasını, beklenen yapılandırmacı öğrenme öğretme ortamının oluşturulmasını ve ölçme ve değerlendirmenin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirilmesini olumsuz etkilemekte olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı ölçeği alt boyutlarından anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması, düşünceleri diğerleriyle paylaşma tartışmalar ve görüşmeler alt puanlarının, dersleri işbirlikçi öğretim yöntemiyle işleme değişkenine göre gruplar arasında evet diyenler lehine anlamlı fark oluşmuştur. Yaşar, (1998), yapmış olduğu tarama çalışmasında, yapılandırmacılığın öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almaları ve işbirlikçi çalışmaları gerektirdiğini, bu amaçla öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları ve iletişim kurabilmeleri için uygun öğrenme etkinlikleri hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Buna göre yapılandırmacı kuramına dayalı olarak derslerin işbirlikçi öğretim yöntemiyle işlenmesinin daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan araştırmalarda, (Yaşar, 1998; Yanpar ve Şahin, 2001; Turgut, 2001; Gürol, 2003; Akar ve Yıldırım, 2004 ve diğer.) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının liselerde öğrenim gören öğrencilerin tercih alanlarına (sözel, sayısal, eşit ağırlık ve dil) yönelik farklılık oluşturup, oluşturmadığını kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu alanda araştırma yapılabilir.
- Bu araştırma devlet okullarında yapılmıştır. Bu araştırma farklı sosyoekonomik düzeyde öğrencilerin bulunduğu okullarda veya özel okullarda da yapılabilir.

- Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu alanda sınırlı ölçekler vardır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenleme becerisini ilgili öğretmen öğrenci düşüncelerini yansıtıcı farklı ölçekler hazırlanabilir.
- Öğrencilerin okullardaki rehberlik servislerinden yeterince yararlanamadıklarının nedenlerini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.
- FATİH projesinin pilot okullardaki uygulamaları yapısalıcı yaklaşım bağlamında Türk Eğitim Sistemine katkısı araştırılabilir.

5.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Yapılan araştırmada öğrencilere bilgiyi doğrudan aktarmak yerine, yaparak ve yaşayarak kendi bilgilerini kendilerinin yapılandırabilecekleri öğrenme ortamları oluşturulması sağlanmalıdır.
- Öğretimde geleneksel yöntemler yerine, öğretmenin öğretim süresince yapılandırmacı öğretim rolünü benimsediği, öğrenci katılımı ve sosyal etkileşimi yüksek olan öğrenme ve öğretme etkinlikleri planlanmalıdır.
- Yapılan araştırmada öğrencilerin rehberlik servisinden yeterince yararlanamadıkları belirlenmiştir. Bu konuda gerek öğretmen gerekse öğrenciler bilgilendirilme çalışması yapılabilir. Ayrıca, yapılandırmacı öğrenme kuramı hakkında yeterince bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin alanında uzman öğreticiler tarafından verilen hizmet içi seminerler, sempozyum, kongre ve konferanslara verilmelidir.
- Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin derslerde farklı öğretim yöntemlerini uygulayabilmesini gerektirir. Öğretim yöntemlerinin derste etkili bir biçimde kullanılması, dersin etkililiği açısından önemlidir. Öğretmenlere farklı öğretim yöntemlerine yönelik kapsamlı hizmet içi eğitimi verilmelidir.
- Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme okulun olanakları ve okulun içinde bulunduğu şartlardan etkilenir. Eğitim ortamlarının, araç-gereç, bilgisayar, internet, gibi eksikliklerin giderilmelidir.
- İl ve bakanlık düzeyinde yapılan denetimlerde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliği konusunda idareci ve öğretmenlere rehberlik sağlanmalıdır.

- Tüm okullarda bir an önce FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi hayata geçirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağlagül, D. (2009). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akınoglu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi, *Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 10*.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (9), 3-14*.
- Aksoy, A. (2014). *Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarının doğal sistemler bölümlerinin yapılandırmacılık yaklaşımına göre değerlendirilmesi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Coğrafya Öğretmenliği, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Akyol, S. (2011). Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenin kalıcılığına etkisi (ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi). *Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*
- Altun, S. ve 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*.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40 (1). 41- 61*.
- Asan, A., Güneş, G. (2000). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış bir ünite etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi, sayı: 147*.
- Atabay, E. (2006). Okul deneyimi dersi alan okul öncesi öğretmen adaylarının gözlemleriyle ilköğretim okulöncesi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenmeye göre değerlendirilmesi. *Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu, Özel Tefvik Fikret Okulları, İzmir*.

- Ataizi, M. (1999). *Bilgisayar destekli durumlu öğrenmede bilişsel biçim ve içeriğin gerçeklik düzeyinin sorun çözme becerilerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Atasay, S. ve Akdeniz, A.R. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 157-175.
- Atasoy, B. (2002). *Fen öğrenimi ve öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Atilla, M. E. (2012). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulanışı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bağcı-Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1). 7-22.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme*. Öğretmen El Kitabı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bakırcıoğlu, S. (2006). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bartfeld, D.(1999). *Toward a model of effective responsive training for end-user computing: a constructivist approach to end-user training*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Toronto Üniversitesi, Toronto.
- Baş, G. (2009a). Okulda öğretmen ve öğrenci ilişkileri. *Eğitişim Dergisi*. Sayı: 23.
- Baş, G. (2009b). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişisi, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*. 184, 240-256.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4). 203-215.

- Baş, G., Şentürk. (2012). *Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim ve sınıf yönetimi*. Eğitim- Bir sen <http://vizyon21yy.com/> adresine 11.03 2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Kasım 2012, Cilt 1, Sayı 4, Makale 23*.
- Bay, E. (2008). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bay, E., ve Karakaya, Ş. (2009). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(28), 40- 55*.
- Bekiroğlu, O., F. (2008). Ölçme ve değerlendirmede alternatif yöntemler ve portfolyo, kullanımı, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 1*.
- Boydak, A. (2008). *Yeni Öğretim Programlarına Temel Olan Yaklaşımlar*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(1), 1-24*.
- Brooks, M.G ve Brooks, J.G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership. 57 (3). 18-24*.
- Brooks, M.G. ve Brooks, J.G. (1993). In search of understanding: the case for constructivist classrooms. *Virginia: ASCD*.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classroom and Students. *Teaching and Teacher Education. 4(1). 1-18*.
- Bukova Güzel, E. ve Alkan, H. (2004). *Matematik öğretiminde, geliştirilen öğrenme etkinlikleri ile yapılandırmacı yaklaşımın örneklenmesi*. VI. Ulusal fen bilimleri ve

matematik eğitimi kongresi, Marmara Üniversitesi, 9-11 Eylül 2004, İstanbul, 671- 677.

Can, T. (2004). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla oluşturmacı yaklaşım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. İstanbul.

Cemaloğlu, N. (2001) *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

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.

Çalık, T. (2007). *Sınıf yönetimi ve özellikleri*. Küçükahmet, L. (Ed.). Sınıf Yönetimi. (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çandar, H. (2007). *İlköğretim birinci kademe derslerinde uygulanan yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çelen F., Çelik, A., Seferoğlu, S. (2011). *Türk eğitim sistemi ve pisa sonuçları*. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Çetin, O., Günay. Y., (2007). Fen öğretiminde yapılandırmacılık kuramının öğrencilerin başarılarına ve bilgiyi yapılandırmalarına olan etkisi. *Eğitim ve Bilim 2007, Cilt 32, Sayı 146*

Çiçek, A. İ. (2005). *Yeni öğretim programları ve yapılandırmacı eğitim anlayışı*. (<http://www.kastamonu.meb.gov.tr/subelerimiz/mufettişler/bizdensize> adresine 18.03 2015 tarihinde ulaşılmıştır.

De'Vries, R. ve Zan, B. (1996). *A constructivist perspective on the role of the sociomoral atmosphere in promoting children's development*. Fosnot, C.T. (Ed). *Constructivism: Theory, Perspectives And Practice*, 103-119. New York: Teachers College Press.

- Delil, A. ve Güleş, S. (2007). Yeni ilköğretim 6, sınıf matematik programındaki geometri ve ölçme öğrenme alanlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *Uludağ Üniversitesi*.
- Demirel, Ö (2003). *Kuramdan uygulamaya: eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2008). *Yapılandırmacı eğitim*. Eğitim ve öğretimde çağdaş yaklaşımlar sempozyumu. 03-04 Nisan 2008. İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.
- Demirel, Ö. ve Erdem, E. (2002). *Program geliştirmede yapılandırmacılık*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2001). *Sınıfta demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Deryakulu, D. ve Şimşek, A. (1996). *Türetimci öğrenme ve dikkat odaklamanın öğrenci başarı ve tutumları üzerindeki etkisi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Üçüncü Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri. Bursa.
- Dewey, J. (2004), *Demokratie und Erziehung (Eine Einleitung die philosophische Padagogik*, (Hrsg.: Jürgen Oelkers), Beltz Taschebuch, Weinheim.
- Doğanay, A., Sarı, A. (2012). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerini Yordama Düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fak. Çukurova Üniversitesi, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 21, Sayı 1, 2012, Sayfa 21-36*.
- Duman, B. (2004). İlköğretim Türkçe programının değerlendirilmesi. Konya Ve Muğla Örneklerinin Karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:2, Sayı:1, 85-108*.
- Duman, B., İkiel, İ. (2002). Yapıcı öğrenme kuramına göre sosyal bilgiler öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 2, Sayfa: 245-262, Elazığ*.

- Durmuş, S. (2001). Matematik eğitimine oluşturmacı yaklaşımlar, kuram ve uygulamada *Eğitim Bilimleri Dergisi, Haziran, S:92-107, Ankara.*
- Dünya Bankası. (2011). Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler, *The World Bank, 1818 H Street, NW, Washington, DC 20433, USA.*
- Eğitim Reformu Girişimi. (2012). *10 yıldır herkes için kaliteli eğitim.* Ed. Üstün Ergüder, İstanbul.
- Ekinci, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi SBE Ankara.
- Erden, M., Akman Y., (2007). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme – öğretme.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf yönetimi.* (7. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- 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, İ. (2007). Öğretmenlerde ve öğrencilerde, yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir? *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-26. İstanbul.*
- Fer, S., ve Cırık, İ. (2013). *Yapılandırmacı öğrenme: kuramdan Uygulamaya,* İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fidan N. K. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği).*

Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fidan, N. ve Erden M. (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan A.Ş. 4. Baskı.

Fidan, N. ve Duman, F. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt 39 (2014) Sayı 174 143-159*.

Fosnot, C. T. (2007) *Oluşturmacılık: teori, perspektifler ve uygulama*. Çeviri Editörü: S. Durmuş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Fox, R. (2001). Constructivism Examined. *Oxford review of education. 27(1), 23-35*.

Gelbal, S., Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *H. Ü. Eğitim Fak Dergisi 33 (2007), 135-145*.

Gelebek, M. Serdar. (2011). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Gönen, S. ve Andaç, K. (2009). Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin basınç konusundaki erişilerine ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 28-40*.

Güneş, B. ve Çoknaz, H. (2010). Beden eğitimi dersi jimnastik ünitesinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişî düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 207-219*.

Glaserfeld, E. V. (1995). Radical constructivism: a way of knowing and learning. *Was ton: the Falmer Taylor & Francis Inc., 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007*.

- Gürol, M. (2002). Aktif öğrenmeyi temel alan oluşturmacı öğrenme tasarımının uygulanması ve başarıya etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 170.
- Gürol, M. (2002). *Aktif öğrenmeyi temel alan oluşturmacı öğrenme tasarımının uygulanması ve başarıya etkisi*. <http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf7/Gurol.pdf>. Adresine 10.01 2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Gürol, M. (2003). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 1, s: 159-183.
- Gökhan Baş, G.(2011). *Türkiye’de eğitim programlarında yapılandırmacılık: dün, bugün, yarın*, <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/72-32/625-egitim-programlarında-yapilandirmacilik.html> adresine 10.03 2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- H, Ünder. (2010). Yapılandırmacılığın epistemolojik savlarının türkiye’de ilköğretim fen ve teknoloji dersi programlarında görünümleri. *Eğitim ve Bilim*, 35 (158).
- Savery, J.R., ve Duffy, T.M. (1995). *Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework*. In B. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 135-148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Şirin, S., Vatanartıran, S. (2012). *Pisa 2012 değerlendirmesi, Türkiye için, verilere dayalı eğitim önerileri*. http://www.tusiad.org.tr/_rsc/shared/file/TUSIAD-pisa-rapor-Baskı.pdf adresine 11.03 2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- İşman, A. (2001). *Bilgisayar ve eğitim*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma*, İstanbul: Feryal Matbaası.
- Karaağaçlı, M. ve Mahiroğlu, A. (2005). Yapılandırmacı öğretim açısından teknoloji eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 47-63.

- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008).Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2). 383-402.
- Karakaya, Ş. (2001). Eğitimde program geliştirme çalışmaları. Erzurum: *Atatürk Üniversitesi Yayınları: No: 917*.
- Bay,E., Karakaya, Ş.(2009). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Üniversitesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Karakuş, Y. (2003). *İlköğretim okul öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen rollerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi (Adapazarı örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Karamustafaoğlu, O., Özmen, H. ve Ayvacı, H. (2004). Isı ve sıcaklık kavramlarının öğrencilerin zihninde yapılanmasına yönelik örnek olay incelemesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17). 97-109.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Sanem Yayıncılık.
- Ketenci, C. (2010). *Fizik öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarı ve tutumuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızılabdullah, Y. (2008). *Yapılandırmacılık yaklaşımının ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesine Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim Dalı. Ankara.
- Koç, C. (2013) Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı (1), Ankara*.

- Köseoğlu, F. Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 21, Sayı:1, S:139-148.*
- Köymen, Ü. (2000). *Güdüleyici öğrenme*. Sınıfta Demokrasi. Derleyen A. Şimşek Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Kuran, K. (2005). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. *Sınıf Yönetimi (77-101)*, M. Şişman ve S. Turan (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurtdede, F., Duman, T. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt 39 (2014) Sayı 174 143-159*
- Küçükkaragöz, H. (2004). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi İçinde. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (75-107)*. Ankara: Pegem A.
- Laçın, Ö., (2008). *Yapılandırmacılık (constructivism)*. <http://www2.aku.edu.tr/~gocak/program20gelpdf/Yapılandırmacılık.pdf> adresine 10.02 2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Liang, L.L. ve Gabel, D. L. (2005). Effectiveness of a constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers. *International Journal of Science Education 27 (10). 1 143-1162.*
- Limon, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual changes: a critical appraisal, *Learning and Instruction, 36 (4-5). 357-380.*
- Merrill, M. D. (1991). Constructivism and instructional design. *Educational Technology, 31(5), 45-53.*
- Millar, R. (1989). Constructive criticisms, *International Journal Science Education, 11, Specialissue, 587-596.*
- Muğaloğlu, E. Z. (2001). *Radical constructivism in science education*. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Basılmamış Yüksek lisans Tezi). İstanbul.

- Nayman, Ö. (2011). *Fen ve teknoloji dersindeki öğrenme ortamının yapılandırmacılığa dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman J. D., & Russell J. D. (2000). *Instructional technology for teaching and learning, designing instruction, integrating computers, and using media*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 835-857.
- Odacı, H. ve Uludağ, Z. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. *Milli Eğitim Dergisi*. S: 153-154.
- Orlal, I., McGivney, E., (2011). *Türkiye’de matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrenci performansı ve başarının belirleyicileri*. Tıms 2011 Analizi. Eğitim Reformu Girişimi. Sabancı Üniversitesi.
- Ömer F. Keser, A. R. (2001). *Öğrenme ortamı tasarımında mevcut durumun belirlenmesine yönelik bir çalışma*. Yeni Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyum Kitabı (s. 528-534) .
- Özdemir, Y. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramıyla ilgili bilgi düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özden, Y. ve Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan oluşturmacılık: öğrenme paradigmasının değişimi ve Türk eğitimi. *Bilgi Ve Toplum*, 1, 71-82.
- Özenç, M., Doğan C. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Özerbaş, M.A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz*, 5(4). 609-635.
- Özmen, G. Ş. (2003). *Fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1). 100-111.
- Öztürk, Ç.(2008). *Coğrafya öğretiminde 5e modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pektaş, M. (2008). *Biyoloji öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın ve bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Pisa (2012). *Assessment and analytical framework: mathematics, reading, science. Problem Solving and Financial Literacy*, (OECD Publishing, 2013); http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf adresine 10.03 2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: *A constructivist Perspective. American Journal of Education*, 100(3). 354–395.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sağiroğlu, A.Z. 2002). *Yapıcı Öğrenme Modelinin (Constructivist Teaching Model) Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarih Ünitelerine Uygulanması*. Gazi Üniversitesi.
- Sarı, M ve Doğanay, A. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerinin yordama düzeyi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 21, Sayı 1, 2012, Sayfa 21-36*.

- Sarıgöz, O. (2008). *Yapısalcılık kuramının fen bilgisi öğretimine uygulanması*.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü.
- Savaş, B. (2010). *Yapılandırmacı öğrenme*. Kaya, A. (Editör). Eğitim Psikolojisi. Ankara:
PegemA Yayıncılık.
- Savery, JR and Duffy, TM 1995. Problem based learning: an instructional model and its
construtivist framework, *Educational Technology, Semtember-October, 31-38*.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. 8. basım.
Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sewell, A. (2002). Constructivism and student misconceptions: *Why Every Teacher Needs
To Know About..*
- Sönmez, V. (1998). *Eğitim felsefesi* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M.C. (2003). *Web tabanlı öğretimde etkileşimin önemi*. Akademik Bilişim
Konferansı. Adana. Türkiye.
- Şaşan, H. (2002). *Yaşadıkça eğitim*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. 74-75,2002. 49-52.
- Şimşek, H. ve Adıgüzel, A. (2010). Yeni ilköğretim (1.-5. sınıflar) programının
algılanması ve benimsenmesi düzeyi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*
11(2), 207-228.
- Şimşek, N. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım*. Eğitim
Bilimleri ve Uygulama, 3(5). 115-139.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Turan, M. (2006). *Yeni ilköğretim programları*. Gürol, M. (Ed.). Öğretimde planlama ve
değerlendirme. (4. baskı). Ankara: Akış Yayıncılık.

- Turgut, H. (2001). *Fen bilgisi öğretiminde yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile modellendirilmiş etkinliklerin öğrencide kavramsal gelişime ve başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türnüklü, E. (2003). Türkiye ve İngiltere'deki matematik öğretmenlerinin değerlendirme biçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 108-118.
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilk okuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.8 S.30 (103-114).
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset Matbaası.
- 2015-LYS: Kılavuz ve Başvuru Bilgileri, <http://www.osym.gov.tr/belge/1-22203/kilavuzlar.html>. 18.03 2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Yanpar ve Şahin, T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 1 (2), 463-482.
- Yanpar Şahin, T. (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı yaklaşımın otantik değerlendirme süreçlerini kullanarak öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesi*. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 7-9 Haziran 2001, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yanpar, T. (2005). Sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı yaklaşımda öğrencilerin etkinlik dosyalarını yordayan değişkenler. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2).
- Yaşar, M.(2012). *9. sınıf kimya öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulamasına yönelik bir inceleme örneği*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme- öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 8, Sayı 1-2, Güz, ss.68-75*.

- Yaşar, Ş. (1998). *Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Konya: Selçuk Üniversitesi, 9–11 Eylül 1998: 695–701.
- Yaşar, Ş. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 15-19.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 8, S. 1-2, , s. 31. 39.
- Yıldırım, A. , Akar, H. (2004). *Oluşturmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersinde kullanılması: bir eylem araştırması*. Sabancı Üniversitesi, İyi Örnekler Konferansı.
- Yılmaz, B. (2006). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yöndem, D. ve Taylı, A. (2007). *Bilişsel gelişim ve dil gelişimi*. Eğitim Psikolojisi. Ed: Alim Kaya. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yurdakul B. (2007). *Yapılandırmacılık*. Demirel, Ö. (Ed.). Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, biliş ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt, 11. Sayı, 20. ss.39-67.

Yurdakul, B. ve Demirel, Ö. (2004). *Yapılandırmacı (constructivist) öğrenme yaklaşımının öğrencilerin düşünme becerilerine ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile yapılandırmacı öğrenme sürecine ilişkin öğrencilerin tepkileri.*

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

EKLER

EK I

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI ÖLÇEĞİ

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI ÖLÇEĞİ (ÖĞRENCİ FORMU)

(GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK SONRASI)

Bu ölçek, yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinizi ortaya koymaya yöneliktir. Lütfen görüşlerinizi aşağıda verilen her bir maddeyi dikkatle okuyarak, sınıflarınızdaki öğrenme ortamına uygun olan durumun, diğer bir deyişle, sizin düşüncenizi en iyi yansıtan rakamın üstüne X işareti koyarak belirtiniz. Örneğin, verilen durum sizin sınıfınızdaki öğrenme ortamına **hiç uyumuyor** ise aynı satırdaki 1 rakamının üstüne X işareti koyunuz. Ama **tamamen uyuyor** ise 5 rakamının üstüne X işareti koyunuz. Lütfen, hiç boş madde bırakmayınız ve her maddede yalnızca tek rakam işaretleyiniz.

- | |
|------------|
| 1. Hiç |
| 2. Çok az |
| 3. Kısmen |
| 4. Çok |
| 5. Tamamen |

Bu ölçeği doğru biçimde yanıtlayarak, öğrenme etkinliklerinin gelişimine katkıda bulunmuş olacaksınız. Formu doldurmak için ayırdığınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

1	Konuları sınıfta tartışmalar ve görüşmeler yaparak işledik.	1	2	3	4	5
2	Dersler, özgün (kendime ait) düşüncelerimi ortaya koymamı teşvik etti.	1	2	3	4	5
3	Dersleri, arkadaşlarımla bilgi alışverişi yaparak işledik.	1	2	3	4	5
4	Derslerde, zihinsel bakış açımı, örneğin, eleştirel düşünme geliştirmeyi öğrendim.	1	2	3	4	5
5	Dersleri farklı bakış açıları karşılaştırarak işledik.	1	2	3	4	5
6	Dersler, çelişkiler yaşamama neden oldu.	1	2	3	4	5
7	Dersler, düşüncelerimin karışmasına neden oldu.	1	2	3	4	5
8	Dersler, farklı konularda çelişkiler yaşamama neden oldu.	1	2	3	4	5
9	Dersleri, sınıfta sosyal etkileşim sağlayarak işledik.	1	2	3	4	5
10	Dersleri, farklı ve çeşitli öğrenme etkinlikleriyle işledik.	1	2	3	4	5
11	Derslerde kendimi ifade etme fırsatım oldu.	1	2	3	4	5
12	Derslerde kendi deneyimlerimi arkadaşlarımla paylaşma fırsatım oldu.	1	2	3	4	5
13	Derslerde, uygun yanıtlara nasıl ulaşabileceğimi öğrendim.	1	2	3	4	5
14	Derslerde, ihtiyacım olan kaynaklara ulaşmayı ve kullanmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
15	Dersleri, konumuza uygun örnekler vererek işledik.	1	2	3	4	5
16	Dersler, düşüncelerimi derinleştirmem için motive etti.	1	2	3	4	5
17	Dersler beni, bir konuyu farklı bakış açılarından inceleyerek öğrenmeye teşvik etti.	1	2	3	4	5
18	Derslerde arkadaşlarımla farklı düşünceleri, beni öğrenmeye motive etti.	1	2	3	4	5
19	Derslerde, öğrendiklerimi sorgulamayı öğrendim.	1	2	3	4	5
20	Derslerde, öğrendiğim bilgileri kullanmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
21	Dersler, gelecekteki öğrenmeler konusunda beni motive etti.	1	2	3	4	5
22	Dersler, benim ihtiyaç ve ilgilerime uygun olarak işlendi.	1	2	3	4	5
23	Derslerde öğrendiklerimden mutlu oldum.	1	2	3	4	5
24	Derslerde, öğrenme zorluklarımdan yararlanmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
25	Derslerdeki öğrenme hedeflerine, sınıfça tartışarak karar verdik.	1	2	3	4	5
26	Dersler, bireysel hedeflerimi takip etmeme yardımcı oldu.	1	2	3	4	5
27	Derslerde, düşüncelerimi sorgulamayı ve geliştirmeyi öğrendim.	1	2	3	4	5
28	Dersler, konuları ve düşüncelerimi anlamlandırmamı sağladı.	1	2	3	4	5
29	Dersleri, gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurarak işledik.	1	2	3	4	5
30	Dersleri örneklerle zenginleştirerek işledik.	1	2	3	4	5

EK II KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Anket formu, bazı kişisel özelliklerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki içine × işareti koyunuz. Göstereceğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için teşekkür ederiz.

1. Sınıfınız

- 11.Sınıf
 12. Sınıf

2- Cinsiyetiniz

- Erkek
 Kadın

3- Okul türünüz

- Anadolu Lisesi
 Fen Lisesi
 Meslek/Anadolu meslek lisesi

4- Ağırlıklı olarak hangi alandan tercih yapmayı düşünüyorsunuz?

- Sayısal
 Eşit Ağırlıklı
 Sözel
 Yabancı Dil

5- Derslerinizi işbirlikçi öğretim yöntemi ile işliyor musunuz?

- Evet
 Hayır

6- Derslerde akıllı tablet kullanıyor musunuz?

- Evet
 Hayır

7- Ders işlerken tartışma ortamı oluşuyor mu?

- Evet
 Hayır

8- Derste işlediklerinizi gerçek hayatta kullanabiliyor musunuz?

- Evet
 Hayır

9-Okulda rehberlik çalışmaları yeterli düzeyde olduğuna inanıyor musunuz?

- Evet
 Hayır

ÖZGEÇMİŞ

Ülkü ARDIÇ

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi 30 04 1966

Doğum Yeri Bilecik

Eğitim

İlkokul 1973–1974 Bilecik, Osmaneli, Cicilerköyü İlkokulu

İlkokul 1975–1978 Bursa, Atıcılar İlkokulu

Ortaokul 1979–1986 Bursa, Yenişehir İHL

Lisans 1986-1990 Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Programı

Yüksek Lisans- 2014 İstanbul Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimler
Enstitüsü