

An Investigation into the Organization Levels of Social Studies Teachers with regard to Constructivist Learning Environments in Terms of Several Variables

Hüseyin Çalışkan¹

Abstract

The purpose of this research project was to evaluate the performance and conditions of elementary-level social studies teachers, and how such variables affect their overall ability to create a constructivist learning environment. The research group was composed of 241 social studies teachers. A Turkish translation of the work "Constructivist Learning Environment Scale" by Tenenbaum, Naidu, Jegede & Austin (2001), adapted by Fer & Cırık (2006), was used as a guide for data collection. This research shows that the teachers were largely successful in creating the constructivist learning environment, but that by far the most pertinent factor in the success or failure in creating such an atmosphere is the geographical location of the school in relation to an urban center.

Keywords: Social studies, teacher, constructivist learning environments

Introduction

In an era marked by the constant increase in the amount of information available, it is important to not make the learner memorize the information, but rather allow the learner to understand, interpret, and even mentally sieve the comprehended new information, so as to be able to produce new information through various connections. Within this context, the learners should primarily acquire high levels of mental skills so that they can make these connections happen. Educational programmes have been reviewed and restructured in recent years to achieve these goals for learners. The renewed social studies programme was also based on the constructivist programme approach.

Constructivism dates back to Socrates, who stated, "knowledge is just a perception". However, it also revealed itself in the opinions of the philosopher, Vico, in the 18th century (Şimşek, 2004). It is an approach that came into prominence in the studies of various researchers such as Piaget, Vygotsky, Asubel, Bruner, Gardner, Von Glasersfeld and

¹ Assoc. Prof. Dr., Sakarya University, Faculty of Education, caliskan06@gmail.com

Habermans in the second half of the 20th century (Şimşek, 2004; Açıköz, 2003; Watson, 2000; Fosnot, 1996; Kindsvatter, Wilen and Ishler, 1996). Constructivism has been subjected to certain changes throughout history. Loving (1997) emphasized that this change followed a course from personal to radical, from radical to social and from social to critical (ref. Özerbaş, 2007). Fosnot (1996) considered constructivism as cognitive and social constructivism.

According to the constructivist approach, learning is a mental process that occurs as a result of the fact that learners construct the information in their minds (Fosnot, 1996). While constructivism was previously an approach that tried to explain how learners learn the information, it has now turned into an approach that tries to explain how learners construct the information in their minds. In constructivist learning, in which the learners play an active role, learning is achieved through active participation in the learning process such as discussing, defending one's opinions, hypothesizing, investigating, and sharing opinions. Interaction of individuals with each other is important to the process. Crucially, learners do not accept the information as it is presented; they either reproduce or rediscover it (Perkins, 1999). Learners use the information they have learned while dealing with the real life problems. It is important for the constructivist learning environment that learners take responsibility for their own learning, that is, organize, monitor and evaluate their own learning (Loyens, Rikers and Schmidt, 2008).

The constructivist learning environment is defined as an environment in which learners actively participate in real life situations, and problem based situations are created (Loyens, Rikers and Schmidt, 2007). Social studies is a very suitable subject for creating the constructivist learning environment because it is a course that is nested in everyday life; it aims to raise individuals who participate in life efficiently, can make good decisions and produce solutions to the problems they face (Safran, 2004; MEB, 2005). The aim is to ensure that learners have attained significant and permanent skills. To ensure the creation of a constructivist learning environment in social studies courses, the learning should be associated with individuals' own experiences. Experiences should be gained through living and exploring things; information should be learned through communication, sharing with other group members and taking responsibilities; and the newly learned information should be adapted to new situations and concepts (Crawford and Witte, 1999).

The environments created for a constructivist education should be established in a way that enables the learners to fashion their individual identities, participate in the research processes, and organize their own learning environments. The teacher should prepare the layout, for these practices in this environment should be organized in accordance with the

needs of the learner. The applied programme should give learners many opportunities for dealing with real and significant problems (Luke, 2004). Within this context, a social studies course that includes real-life information enables the learners to effectively deal with real and significant problems in accordance with their own needs. The learners in the educational environments are organized in such way in order to take the opportunity to verify the information that they previously constructed in their minds, correct any mistakes, and even give up on the previous information and replace it (Yaşar, 1998). Tenenbaum Naidu, Jegede and Austin (2001) define the basic properties of the constructivist learning environment as discussions and debates, cognitive conflicts, sharing thoughts, materials and resources to take to solution, and motivating for concept exploration and reflection.

It is true that a positive learning environment does not only facilitate the application of all programmes in general, but it also increases the programmes' achievement. Teachers play an important role in the application of the programmes. A teacher with a constructivist approach has three important duties: providing guidance, assessment and evaluation, and creating a constructivist learning environment. Teachers who have a primary role in creating a constructivist learning environment should help learners to construct their own knowledge, realize their mistakes, process and refine the prior knowledge, and interact with other individuals and information sources. Teachers should support individual constructions, warn learners when necessary, but also avoid managing the situation harshly; learners should be encouraged to be tolerant towards different perspectives. Accordingly, it can be said that a teachers' function revolves around which learning will be encouraged in the learning environment, identifying problems and solving them through cooperation with the learners (Şimşek, 2004).

Appropriate learning environments should be created so that the social studies programme, which is renewed based on a constructivist approach, can become successful. Social studies teachers have great responsibilities in creating appropriate environments. Despite the social studies course including real-life information, the learning environments in which it is taught should be enriched so that the information to be learned makes sense in the context of the learners' lives, since many subjects of the course are abstract. It is highly important within this context to identify the benefits of applying constructivism to a social studies programme, and assess social studies teachers' positive and negative attributes when creating a constructive learning environment in classrooms. It would be possible through this evaluation to identify certain missing aspects of the social studies teachers in creating a constructivist learning environment, and take precautions for improvement.

Much research has been conducted to reveal teachers' opinions on the programmes and the constructivist learning approach, identify the roles of teachers, and establish the problems in the applications (Gözütok, Akgün and Karacaoğlu, 2005; Gömleksiz, 2005; Özdemir, 2005; Korkmaz, 2006; Tatli, 2007; Ekici, 2007; Gömleksiz, 2007; Karadağ, Deniz, Korkmaz and Deniz, 2008; Çiftçi, Sümbül and Köksal, 2013). The research groups have been mainly composed of primary and secondary school teachers. Certain surveys have been performed on social studies teachers creating a learning environment (Scott and Hanafin, 2000; Pedersen and Liu, 2003; Marra, 2005); however, such research has included the opinions of all teachers, instead of those of social studies teachers specifically. In their descriptive studies, Journell (2009) mentions the recommendations for what can be done to increase the use of computer-based learning by secondary school social studies teachers. Meanwhile, Ehman (2002) addresses the reason why teachers are reluctant to adopt information technology. It has been seen that research conducted to reveal social studies teachers' opinions on the constructivist learning environment, especially regarding the creation of a constructivist learning environment, have fallen short. A few surveys conducted on the subject of creating a constructivist learning environment (Yılmaz, 2006; Ağlagül, 2009; Dündar, Kabapınar and Deniz, 2011) have also included class teachers as the research group. In their qualitative research, Kaya (2008) and Scott (2008) investigated the opinions of social studies/history teachers on student-oriented teaching. Ocak (2012) evaluated the creation of constructivist learning environments by teachers in their classrooms according to the opinions of teachers and teacher candidates of different branches. In their research, Lucey, Shifflet and Weilbacher (2014) compared and examined the applications and beliefs of preschool, primary and secondary school social studies teachers within the context of the teacher- and student-oriented education. This is an original study because it directly aims to identify social studies teachers' qualities when creating a constructivist learning environment and determine whether these qualities differ according to teachers' sex, seniority, field of undergraduate degree (history, geography, social studies) and place of duty. The following research was conducted to identify the benefits of creating a constructivist learning environment for the subject of social studies regarding teachers working at secondary schools in different Turkish cities, and investigate their relationship with several variables. Within this context, the answers to the following questions were sought:

1. How proficient are secondary school social studies teachers' at creating a constructivist learning environment?

2. Does the proficiency of secondary school social studies teachers creating a constructivist learning environment differ according to their sex, seniority, field of undergraduate degree, and place of duty?

Method

Research Model

The relational screening model (of the general screening model) was used as the research model. The general screening models are the screening adjustments made on the whole population, or a sample of it, in order to pass a general judgment on the population, provided that it is composed of a great number of elements. The relational screening model is a model used in the research that aims to identify the covariance among two or more variables and/or the degree of this covariance (Karasar, 2005). This research was designed in the relational screening model because social studies teachers' ability to organize a constructivist learning environment is compared by using several various variables.

Research Group

The research group is composed of 214 social studies teachers, who participated in the course “Introduction to the Teaching Program”, organized by the Turkish Ministry of Education in Bursa, Erzurum, Bilecik and Yalova. Some attributes of the teachers in the research group are shown in Table.

Table 1

The Attributes of the Research Group

Attributes		f	%
Sex	Male	174	72.20
	Female	67	27.80
Place of Duty	Province	96	39.83
	District	91	37.76
	Town	28	11.62
	Village	26	10.79
Field of Undergraduate Degree	Social Studies	115	47.72
	History	94	39.00
	Geography	32	13.28

When Table 1 is examined, 174 (72.2%) of the teachers participated in the research are male while 67 (27.8%) of them are female; 96 (39.83%) of them serve in the cities, 91 (37.76%) serve in counties, 28 (11.62%) serve in towns, and 26 (10.79%) serve in villages, all at secondary schools. In addition, 115 (47.72%) of the teachers were specialized in social studies, 94 (39.0%) in history, and 32 (13.28%) in geography.

Data Collecting Tool

The "Constructivist Learning Environment Scale (CLES)" (Teacher Form) by Tenenbaum, Naidu, Jegede & Austin (2001), translated and adapted into Turkish by Fer & Cırık (2006), was used in the research. The scale was composed of seven factors - discussions and debates (5 items), cognitive conflicts (3 items), sharing thoughts (4 items), materials and resources to take to solution (3 items), motivating for concept exploration and reflection (6 items), satisfying the needs of learner (5 items), and making meaning and real-life examples (4 items) - and total 30 items of 5-point Likert type (Tenenbaum, Naidu, Jegede and Austin, 2001; Fer and Cırık, 2006). The Turkish form of the scale, adapted into English by Fer and Cırık (2006), was applied to 234 class teachers, who teach at 23 different elementary schools in the European side of İstanbul. It was found, as a result of the structure validity test, that the mutual variance of 30 items in the scale varied between .51 and .86 and the factor loads varied between .44 and .90. The amount of variance explained by five factors was found to be 64%. In the structure validity test performed, based upon the factors without excluding any items because each factor was independent in the original scale, it was determined that the factor load values of the scale factors varied between .76 and .95. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of each factor varied between .89 and .94. For the whole scale, the Cronbach's Alpha reliability coefficient was found to be .95. Because the scale was tested on the class teachers and it has been a long time since the adaptation process, it was applied again, with validity and reliability analyses, over the collected data for this research. It was found, as a result of the structure validity test without excluding any items, that 30 items of the scale were grouped under two factors. 27 factors belonged to the first factor while 3 items were in the second factor; their mutual variance varied between .46 and .83, and the factor load values varied between .47 and .86, and explained 40% of total variance. It was seen, as a result of the structure validity test performed with the factors, taking the original scale into consideration, that the factor load values of the scale factors varied between .66 and .86, and explained 54% of total variance. It was also determined that Cronbach's Alpha internal consistency coefficients of the sub-factors of the scale applied to this research group varied between .70

and .84. For the whole scale, the Cronbach's Alpha reliability coefficient was found to be .91. Since the fact that the reliability coefficient calculated for a psychological test was .70 and surpassed the condition of sufficiency for the test reliability at a high level, it can be said that this measuring tool is an objective one.

Analysis of Data

Data obtained from the social studies teachers, who serve at several secondary schools in Turkey, was transferred to the SPSS software package by the researcher. Social studies teachers' ability to create a constructivist learning environment was addressed as a dependent variable. The independent variables are sex, seniority, field of undergraduate degree, and place of duty. T-test and one-way variance analyses were performed to determine whether social studies teachers' abilities to provide the constructivist learning environment varied depending on the aforementioned independent variables. The arithmetic mean, standard deviation and p values were taken into consideration while testing the research questions. The significance level was considered to be .05. The scale sub-factors that did not have any significant difference were not included in the results of the study so as to not occupy unnecessary space. The normality assumptions were tested before performing all said analysis, and accordingly, it was decided via the Levene's test whether the parametric tests would be used.

Table 2

Results of Levene's Test for Social Studies Teachers' Ability to Organize the Constructivist Learning Environment

Variable	Levene's Statistical Value	sd1	sd2	p
Sex	1.18	1	239	.28
Seniority	.35	3	237	.79
Field of Undergraduate Degree	2.62	2	238	.08
Place	.33	3	237	.81

When Table 2 is examined, it is seen that the variances of all variables are homogenous according to Levene's statistical results, obtained to determine whether the variances of the average scores concerning social studies teachers' ability to organize a constructivist learning environment are homogenous based on sex, seniority, field of undergraduate degree and place of duty ($p > .05$). According to these results, parametric tests were used in the analyses performed for all variables.

Findings

In this section, findings obtained as a result of the statistical analyses conducted in accordance with the purposes of the research are declared.

Table 3

Descriptive Statistics for Social Studies Teachers' Levels of Organizing the Constructivist Learning Environment

Factors of CLES	N	\bar{X}	S
Discussion and Debating	241	4.15	.54
Cognitive Conflict	241	2.66	.81
Sharing Thoughts	241	3.86	.60
Materials and Resources to Take to Solution	241	3.38	.73
Motivating for Concept Exploration and Reflection	241	3.71	.59
Satisfying the Needs of Learner	241	3.72	.61
Making Meaning and Real-Life Examples	241	4.08	.57
Total	241	3.70	.44

When Table 3 is examined, “Discussion and Debating” was found to be the most frequent (\bar{X} =4.15) sub-factor used by social studies teachers in the creation of a constructivist learning environment in their classrooms. Teachers also consistently employed sub-factors: the “Meaning Arrangement and Relating to Real Life” (\bar{X} =4.08) and “Sharing Thoughts” (\bar{X} =3.86). However, the “Cognitive Conflict” (\bar{X} =2.66) was the least frequently encountered sub-factor. When the teachers were evaluated on the basis of their total scores for creating the constructivist learning environment, their average was 3.70.

Table 4

Results of t-Test for Social Studies Teachers' Ability to Organize the Constructivist Learning Environment According to Sex

Factors of CLES	Sex	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Discussion and Debating	Female	67	4.15	.61	239	.031	.975
	Male	174	4.15	.50			
Cognitive Conflict	Female	67	2.63	.76	239	.296	.767
	Male	174	2.67	.83			
Sharing Thoughts	Female	67	3.84	.65	239	.427	.670
	Male	174	3.88	.58			
Materials and Resources to Take to Solution	Female	67	3.26	.82	239	1,556	.121
	Male	174	3.43	.69			
Motivating for Concept	Female	67	3.67	.69	239	.571	.569

Exploration and Reflection	Male	174	3.72	.56			
Satisfying the Needs of Learner	Female	67	3.62	.67	239	1.501	.135
	Male	174	3.76	.59			
Making Meaning and Real-Life Examples	Female	67	4.03	.61	239	.715	.475
	Male	174	4.09	.56			
Total	Female	67	3.67	.48	239	.729	.467
	Male	174	3.73	.42			

When Table 4 is examined, it is seen that scores of the teachers in creating a constructivist learning environment did not pose any significant difference according to sex, based on the sub-factors and the total score [$p > .05$]. It can also be said that the average scores of male and female teachers in creating a constructivist learning environment were very close to each other, both in terms of the sub-factors and the total score.

Table 5

Results of ANOVA for Social Studies Teachers' Ability to Organize the Constructivist Learning Environment According to Seniority

Factors of CLES	Seniority	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Discrepancy
Total	1-5 years	60	3.68	.45	3	.685	.562	-
	6-10 years	105	3.70	.47				
	11-15 years	52	3.69	.39				
	16 years and above	24	3.82	.44				

When Table 5 is examined, no significant difference was found in the scores of secondary school social studies teachers in creating a constructivist learning environment according to seniority based on the sub-factors and the total score [$p > .05$].

Table 6

Results of ANOVA for Social Studies Teachers' Ability to Organize the Constructivist Learning Environment According to Field of Undergraduate Degree

Factors of CLES	Field of Undergraduate Degree	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Discrepancy
Materials and Resources to Take to Solution	Social Studies	115	3.25	.79	2	3.614	.028	Soc. Stud.- History, Soc. Stud.- Geog.
	History	94	3.49	.67				
	Geography	32	3.53	.65				
Total	Social Studies	115	3.69	.47	2	1.150	.318	-
	History	94	3.72	.42				

Geography	32	3.80	.32
-----------	----	------	-----

The field of their undergraduate degree only made a significant difference in the average scores of secondary school social studies teachers in creating a constructivist learning environment for the sub-factor of “Materials and Resources to Take to Solution” [$F_{(2-238)}=3.614, p<.05$], No significant difference was seen in other sub-factors and the total score [$p>.05$]. The Post Hoc-LCD test, performed to determine which field of undergraduate degree was the cause of the difference, revealed that there was a difference between social studies teachers and history teachers, and social studies teachers and geography teachers; this difference is against the social studies teachers.

Table 7

Results of ANOVA for Social Studies Teachers' Ability to Organize the Constructivist Learning Environment According to Place of Duty

Factors of CLES	Place	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Discrepancy
Materials and Resources to Take to Solution	Province	96	3.34	.73	3	3.547	.015	District-Village
	District	91	3.55	.70				
	Town	28	3.25	.76				
	Village	26	3.08	.74				
Satisfying the Needs of Learner	Province	96	3.69	.62	3	2.816	.040	District-Town, District-Village
	District	91	3.85	.59				
	Town	28	3.54	.57				
	Village	26	3.57	.65				
Total	Province	96	3.70	.42	3	4.818	.003	Province-Village, District-Village
	District	91	3.80	.42				
	Town	28	3.63	.49				
	Village	26	3.45	.44				

When Table 7 is examined, the average scores of secondary school social studies teachers in creating a constructivist learning environment exhibited a significant difference according to the place of duty, as measured by “Materials and Resources to Take to Solution”, “Satisfying the Needs of Learner”, and grand total scores [$F_{(3-237)}=3.547, p<.05$; $F_{(3-237)}=2.816, p<.05$; $F_{(3-237)}=4.818, p<.05$, respectively]. No significant differences were seen in other sub-factors [$p>.05$]. The Post Hoc-LCD test was applied to find which places of duty were the causes of the differences. As a result, it was found that teachers working in central districts emphasized the sub-factor, "Materials and Resources to Take to Solution", in creating a constructivist learning environment more than teachers working in villages. It was also

determined that teachers working in central districts favored the sub-factor, "Satisfying the Needs of Learner", in creating a constructivist learning environment more than teachers working in villages and towns. It was found that social studies teachers working in villages had lower organizational levels of creating a constructivist learning environment than social studies teachers working in central cities and districts, as measured by the averages of the grand total score.

Discussion, Results and Recommendations

Without doubt, it is important that teachers create a constructivist learning environment, and teach lessons in this environment, so that the renewed programmes can be applied successfully and the desired goals can be achieved. In the research, it was found that social studies teachers' organizational levels of creating a constructivist learning environment through discussions and debates, cognitive conflicts, sharing thoughts, materials and resources to take to solution, motivating for concept exploration and reflection, satisfying the needs of learner, and making meaning and real-life examples were very high. This result is in line with the research results (Ocak, 2012; Ağlagül, 2009; Yılmaz, 2006) concerning the classroom teachers in regard to constructivist learning environments. Ağlagül (2009) concluded that class teachers created the constructivist learning environment in the social studies course (in a general sense) at a high level. Ocak (2012), however, concluded that participating teachers thought that they created the constructivist classroom environment, but the teachers who observed them did not agree with this. On the other hand, Kaya (2008) found, in the study concerning the social studies teachers, that teachers' opinions on student-oriented teaching were positive. The conclusion of much research that teachers did not see themselves as adequate for applying the constructivist programme approach (Gözütok, Akgün and Karacaoğlu, 2005; Gömleksiz, 2005; Özdemir, 2005; Korkmaz, 2006; Gömleksiz, 2007; Karadağ, Deniz, Korkmaz and Deniz, 2008) contradicts the result of this research. However, this contradiction can be explained through the characteristics of the research group, or the fact that social studies teachers gain experience in teaching lessons using the constructivist approach over time.

Another result, obtained in this research, is that social studies teachers used activities/applications for using the method of cognitive conflict in establishing the learning environment less than the other factors. In their researches, Ocak (2012), Ağlagül (2009) and Yılmaz (2006) concluded that teachers used activities for creating cognitive conflict, in establishing the learning environment, less than the other dimensions. The reason for social

studies teachers' underuse of cognitive conflict in their organizations of constructivist environment could be a result of their incomplete understanding of the items related to this factor, or their perception of students experiencing conflict in their classes as a negative situation. However, given that the thought that students will acquire various high-level skills such as critical thinking, questioning, thinking in different dimensions and comprehending the concepts in real terms in the constructivist learning environment, it is clearly important that students should have cognitive conflicts in the courses. Within this context, it may contribute to the organization of a constructivist learning environment if teachers were to be informed, via in-service trainings to be provided on the programmes or constructivism, about what cognitive conflict is, and how it should be used in the courses.

In this research, sex and seniority did not significantly affect the social studies teachers' ability to organize a constructivist environment. It can be concluded from this result that neither the teachers' sex, nor their seniority, are factors that impact their organization of a constructivist learning environment. The difference according to sex and seniority in the research agrees with the results obtained by Ağlagül (2009). However, in the research by Kabapınar and Deniz (2011) on social studies teachers, the finding that female teachers had a more constructivist approach than male teachers contradicts the result of this study. The result that Tatlı (2007) and Yılmaz (2006) obtained in their research, which is that class teachers' organization of a constructivist learning environment in the science and technology course did not differ according to sex and seniority, has similarities with the results of this research. The fact that Dündar, Kabapınar and Deniz (2011) found, in their study on social studies teachers, that experienced teachers have higher and more significant organizational levels of creating a constructivist learning environment than less-experienced teachers (10 years or below) is a very interesting result. The finding obtained by Ocak (2012) that there was a significant difference in creating a constructivist classroom environment in terms of seniority contradicts this result of this research. The difference, especially in the seniority variable, can be expected to be in favor of less experienced teachers who comprehended and adopted the constructivist approach. In other words, teachers who recently graduated from university were not encountered in this research. The reason for this situation could be that novice teachers cannot put the theoretical knowledge they have into practice adequately.

It was determined, as a result of this research, that the circumstances of organizing a constructivist learning environment in the classes of social studies teachers did not reveal any significant difference related to the field of the teachers' undergraduate studies. However, in the "materials and resources to take to solution" sub-factor, a significant difference against

social studies teachers was detected. The fact that teachers' fields of undergraduate degree were history, geography or social studies did not have any impact in their ability to create a constructivist learning environment. However, it can be said that history and geography teachers may attach more importance to materials and resources in creating a constructivist learning environment, as they utilize these tools in being more solution-oriented in comparison to social studies teachers. It can be said that history and geography teachers are more experienced in recognizing and using the resources and materials than social studies teachers because they have more seniority. Given that younger teachers are more open and adapt faster to innovation (Tezcan, 1995), this result may seem to be the exact opposite of the expected result. The reason behind this result may be that the research group was composed of teachers who participated in in-service training and were open to, and enthusiastic about, innovation. Therefore, the same subject could be studied with a more heterogeneous research group through comparison of the results. However, it was determined that teachers' abilities to organize a constructivist learning environment did not differ significantly as a result of the field of the teachers' undergraduate studies.

This research found that social studies teachers' levels of organizing a constructivist learning environment revealed a significant difference according to place of duty. This difference was against teachers who served at villages. It was also determined that there were significant differences in the subfactors "materials and resources to take to solution" and "meeting the needs of learner" according to place of duty. Accordingly, the direction of significant differences was against social studies teachers working in towns and villages. Ekinci (2007) states that programmes prepared in accordance with the constructivist approach of social studies teachers do not take village conditions into account. Brooks and Brooks (1999), Honebein (1996) and Windschitl (2002) argue that teachers need to shape the course in accordance with the wishes and needs of the students, and change the current teaching strategies. They must lay stress on student issues and use other resources and materials that facilitate student interaction, as well as raw data and basic resources for constructivist learning environments. However, it can be said that these conditions can be better provided in places with better facilities. Accordingly, it can be concluded that social studies teachers who work in city centers (province and district), where the facilities are better, have higher levels of organizing a constructivist learning environment than teachers who work in rural areas (town and village). Within this context, it can be said that teachers who work in districts use the opportunities and professional experience they have (teachers who work in city centers are generally more senior) in organizing the constructivist learning environment.

Ensuring a constructivist learning environment requires appropriate environmental conditions: an abundance of instruments at schools. In other words, the school must have the necessary equipment for teaching. It can be concluded that the fact that village schools do not have enough of such facilities negatively impacts their social studies teachers in organizing the constructivist learning environment. Conditions at rural schools should be enhanced and they should be provided with necessary equipment to eliminate the difference between city teachers and rural-area teachers. The fact that teachers who work at rural area schools are mostly inexperienced, and do not exactly know the interests and wishes of their students, may cause such differences between teachers. The internship practices during the undergraduate programme could include longer service in the areas that have different conditions so that new teachers can acquaint themselves both with the area and its students. This may help them to acquire the necessary experience before they start teaching professionally, making it easier for them to adapt to different situations.

In the light of these results, it can be said that social studies teachers have very high ability levels of organizing a constructivist learning environment. This is important for applying the programmes successfully and achieving the desired goals. However, rural-area (village, town) teachers have lower organizational levels than teachers who work in city centers (province, district). This problem requires heavy thinking and taking precautions toward enhancing the conditions in rural areas in the future.

References

- Açıkğöz, K. Ü. (2003). *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, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Brooks, M. G. and Brooks J. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria: Merrill Prenticehall.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Crawford, M. and Witte, M. (1999). Strategies for mathematics: Teaching in context. *Educational Leadership*, 57(3) 34-38.
- Çiftçi, S., Sünbül, A.M. ve Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve

- uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.
- Dündar, Ş., Kabapınar, Y. and Deniz, L. (2011). Constructivist learning environments in social studies classes: Teachers' perceptions. *The International Society For The Social Studies Annual Conference Proceedings*, Issue 1, February 24-25, Orlando, 34-38.
- Ehman, L. H. (2002). Why haven't secondary social studies teachers adopted information technologies? *The International Social Studies Forum*, 2(2), 175-178.
- Ekinci, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve öğrencilerde, yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir? *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-26.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice* (p. 8-33). New York: Teachers College Press.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.
- Gömleksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, (27), 69-82.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde yansımalar VIII yeni ilköğretim programının değerlendirme sempozyumu bildiriler kitabı* (s. 17-40). Ankara: Sim Matbaası.
- Honebein, P. C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. G. B. Wilson. (Ed.) *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (p. 11-24). Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, Inc.
- Journell, W. (2009). Maximizing the potential of computer-based technology in secondary social studies education. *Social Studies Research and Practice*, 4, 55-70.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 383-402.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y. (2008). Social studies teachers' views of learner-centered instruction. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 35-53.
- Kindsvatter, R., Wilen, W. W. and Ishler M. (1996). *Dynamics of effective teaching*. New York: Longman Publishers.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiriler Kitabı* [(2), 249–260]. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Loyens S. M. M., Rikers, R. M. J. P. and Schmidt, H. G. (2008). Relationships between students' conceptions of constructivist learning and their regulation and processing strategies. *Instructional Science*, 36(5-6), 445–462.
- Luke, C. L. (2004). *Inquiry-based learning in a university Spanish class: An evaluative case study of a curricular implementation*. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas University, Texas.
- Marra, R. (2005). Teacher beliefs: The impact of the design of constructivist learning environments don instructor epistemologies. *Learning Environments Research*, 8, 135–155.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu 6-7. sınıflar*. TC. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: MEB Yayınları.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40.
- Özdemir, M. S. (2005). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yeni ilköğretim programına (I-V. sınıflar) ilişkin görüşleri. *XIV. Ulusal eğitim bilimleri kongresi bildiriler kitabı* (s. 573–581). Denizli: Ani Yayıncılık.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Pedersen, S. and Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 51(2), 57–76.
- Perkins D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(2), 354–371.

- Safran, M. (2004) İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar sosyal bilgiler. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(54-55), <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/safran.htm> adresinden indirilmiştir.
- Scott, B. N. (2008). *The role of teacher epistemology in integrating student-centered instructional software: A case study in social studies education*. Unpublished doctoral dissertation, Auburn University, Auburn, Alabama.
- Scott, B. N. and Hannafin, R. D. (2000) How teachers and parents view classroom learning environments. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(3), 401-416.
- Şimşek, N.(2004), Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- Tatlı, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeyleri*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur.
- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O. and Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: An exploratory investigation. *Learning and Instruction*, 11, 87-111.
- Tezcan, M. (1995). *Toplumsal değişme*, Ankara: Bilim Yayınları.
- Thomas, A. L., Shifflet, R. A. and Weilbacher, G. A. (2014). Patterns of early childhood, elementary, and middle-level social studies teaching: An interpretation of Illinois social studies teachers' practices and beliefs. *The Social Studies*, 105(6), 283-290.
- Watson, J. (2000). Constructive instruction and learning difficulties. *Support for Learning*, 15(3) 134-140.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yılmaz, B. (2006). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Hüseyin Çalışkan²

Özet: Araştırma, ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu 241 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilmiş, Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçeye çevrilerek uyarlanan “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme düzeyleri oldukça yüksek bulunmuştur. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme düzeyleri cinsiyetlerine, kıdemlerine ve mezuniyet alanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak görev yapılan yerleşim birimine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Social studies, teacher, constructivist learning environments

Giriş

Bilginin sürekli bir şekilde arttığı bu çağda, önemli olan öğrenene bilgiyi ezberletmek değildir. Öğrenenin bilgiyi anlaması, yorumlaması hatta kavranılan yeni bilgiyi zihinsel süzgecinden geçirerek çeşitli bağlantılarla yeni bilgiler üretebilmesidir. Bu bağlamda öğrenenin bunları gerçekleştirebilmesi için üst düzey zihinsel becerileri kazanmış olması gerekmektedir. Öğrenenler üzerinde bu hedeflenenlerin gerçekleştirilebilmesi için son yıllarda eğitim programları gözden geçirilerek yeniden yapılandırılmıştır. Yenilenen sosyal bilgiler programlarında da yapılandırmacı program anlayışı esas alınmıştır.

En eski kökeni, “Bilginin sadece algı” olduğunu ifade eden Socrates’e dayandırılan yapılandırmacılık, 18. yüzyılda felsefeci Vico’nun görüşlerinde de kendini göstermiştir (Şimşek, 2004). 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Piaget, Vygotsky, Asubel, Bruner, Gardner, Von Glasersfeld ve Habermans gibi araştırmacıların çalışmalarıyla ortaya çıkan bir yaklaşımdır (Şimşek, 2004; Açıkgöz, 2003; Watson, 2000; Fosnot, 1996; Kindsvatter, Wilen ve Ishler, 1996). Yapılandırmacılık bu süreç esnasında bir takım değişiklikler geçirmiştir. Loving (1997) bu değişimin kişiselden radikale, radikalden sosyale ve sosyalden eleştirele

² Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, caliskan06@gmail.com

doğru bir seyir izlediğini vurgulamıştır (Akt. Özerbaş, 2007). Fosnot (1996) ise yapılandırmacılığı bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık şeklinde değerlendirmiştir.

Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, zihinsel bir süreçtir ve öğrenenin bilgiyi zihninde yapılandırması sonucu gerçekleşir (Fosnot, 1996). Yapılandırmacılık önceleri öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışan bir yaklaşım iken daha sonraları öğrenenlerin bilgiyi zihinde nasıl yapılandıklarını açıklamaya çalışan bir yaklaşım halini almıştır. Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirilir. Süreçte bireylerin birbirleriyle etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi kendileri oluşturur ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999). Öğrenen, öğrendiği bilgiyi her türlü gerçek yaşam problemleriyle başa çıkmada kullanır. Öğrenenlerin kendi öğrenmelerinde sorumlu olması yani kendi öğrenmesini düzenlemesi, izlemesi ve değerlendirmesi yapılandırmacı öğrenme ortamı için oldukça önemlidir (Loyens, Rikers ve Schmidt, 2008).

Yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğrenenlerin gerçek yaşam durumlarına etkin katılımının sağlandığı ve probleme dayalı durumların oluşturulduğu bir ortam (Loyens, Rikers ve Schmidt, 2007) olarak tanımlanmaktadır. Sosyal bilgilerin de yaşamla içe içe bir ders olması ve yaşama etkin bir şekilde katılan, doğru kararlar alabilen ve karşılaşmış olduğu sorunlara çözüm üretebilen bireyler yetiştirmeye amaçlaması (Safran, 2004; MEB, 2005) gibi hususlardan dolayı yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturulmasına oldukça uygun bir derstir. Böyle bir ortamda amaç, öğrenenlere kazanımların anlamlı ve kalıcı bir şekilde kazandırılmasıdır. Sosyal bilgiler derslerinde yapılandırmacı bir öğrenme ortamının sağlanabilmesi için öğrenme, bireyin kendi deneyimleriyle ilişkilendirilmeli, deneyimler; yaşayarak, keşfederek yaparak öğrenilmeli, işbirliği içinde grup üyeleri arasında iletişim kurarak, paylaşarak, sorumluluk alarak öğrenilmeli ve öğrenilen bilgiler yeni durum ve kavramlara uyarlanmalıdır (Crawford ve Witte, 1999).

Yapılandırmacı bir eğitim için oluşturulmuş ortamlar, öğrenenlerin bireysel kimliklerini geliştirmelerine, araştırma süreçlerine katılmalarına ve öğrenme çevrelerini düzenlemelerine imkân verecek şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca ortamdaki uygulamalar için hazırlanan düzen, öğrenenin ihtiyaçları yönünde düzenlenmiş olmalıdır. Uygulanan program da öğrenenlere gerçek ve anlamlı problemlerle çalışmak için bol bol fırsatlar vermelidir (Luke, 2004). Bu bağlamda gerçek hayata dair bilgileri içeren bir ders olan sosyal bilgiler dersi de öğrenenlere, kendi ihtiyaçları doğrultusunda gerçek ve anlamlı problemlerle etkin bir şekilde çalışma imkânı sağlar. Bu şekilde düzenlenmiş eğitimsel ortamlarda öğrenenler,

zihinlerinde daha önce yapılandıkları bilgilerin doğruluğunu sına, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatları elde ederler (Yaşar, 1998). Tenenbaum Naidu, Jegede ve Austin (2001), yapılandırıcı öğrenme ortamının temel özelliklerini tartışmalar ve görüşmeler, kavramsal çelişkiler, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, materyal ve kaynaklarla çözüme ulaşma, yansıtma ve kavramları keşfetmeye motive olma olarak belirtmişlerdir.

Olumlu bir öğrenme ortamı, genelde tüm programların özelde ise sosyal bilgiler programlarının uygulanmasını kolaylaştırdığı gibi başarıyı artırdığı da bir gerçektir. Programların uygulamasında öğretmenlerin yeri oldukça önemlidir. Yapılandırıcı anlayışa sahip bir öğretmenin rehberlik yapma, ölçme değerlendirmeyi gerçekleştirme ve öğrenme ortamını oluşturma gibi üç önemli görevi vardır. Yapılandırıcı bir öğrenme ortamının oluşmasında birincil bir role sahip olan öğretmenler, öğrenenlerin kendi bilgilerini yapılandırmasına, hatalarını fark etmesine, ön bilgilerini işleyerek rafine etmesine, diğer bireylerle ve bilgi kaynakları ile etkileşime girmesine yardımcı olmalıdır. Öğretmenler bireysel yapılandırmaları desteklemeli, gerektiğinde uyarmalı fakat süreci katı bir şekilde yönetmekten kaçınmalıdır. Öğrenenlerin değişik bakış açıları için toleranslı olmalarını özendirilmelidir. Buna göre, öğretmenlerin işlevi daha çok öğrenme ortamının düzenlenmesinde hangi öğrenmelerin teşvik edileceği ve farklı çözümler için üzerinde birlikte çalışarak problemlerin belirlenmesi ile ilgili (Şimşek, 2004) olduğu söylenebilir.

Yapılandırıcı bir anlayış temel alınarak yenilenen sosyal bilgiler programının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle uygun öğrenme ortamlarının hazırlanmasını gerektirmektedir. Uygun ortamların oluşturulmasında ise sosyal bilgiler öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Her ne kadar sosyal bilgiler dersi hayatın içinden bilgileri içeren bir ders olsa da birçok konusu soyut olduğu için öğrenilecek olan bilgilerin öğrencilerin yaşamlarında anlamlı hale getirmek için öğrenme ortamlarını zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler programının uygulamalarındaki mevcut durumunu ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde yapılandırıcı öğrenme ortamlarını oluşturmaya ilişkin olumlu ve olumsuz durumlarını tespit etmek oldukça önemlidir. Ortaya konulan bu durumla öğretmenlerin sosyal bilgiler programlarının uygulanmasında yapılandırıcı öğrenme ortamlarını düzenlemede eksik kalan yönlerinin neler olduğu tespit edilerek iyileştirmeye yönelik tedbirler alınması mümkün olabilecektir.

Alan yazın incelediğinde öğretmenlerin programlara ve yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak, öğretmen rollerini belirlemek ve uygulamalardaki problemleri tespit etmek için birçok araştırma (Gözütok, Akgün ve

Karacaoğlu, 2005; Gömleksiz, 2005; Özdemir, 2005; Korkmaz, 2006; Tatlı, 2007; Ekici, 2007; Gömleksiz, 2007; Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008; Çiftçi, Sümül ve Köksal, 2013) yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalarda araştırma grubu daha çok ilk ve ortaokullardaki öğretmenler, çoğunlukla sınıf öğretmenleridir. Öğretmenlerin öğrenme ortamlarını düzenleme durumlarına ilişkin yapılmış birtakım araştırmalara (Scott ve Hanafin, 2000; Pedersen ve Liu, 2003; Marra, 2005) rastlanmış lakin bu araştırmalarda sosyal bilgiler öğretmenleri üzerine değil tüm öğretmenlerin görüşlerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Journell (2009) ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde bilgisayar temelli öğretimi kullanımlarını artırmak için yapılabileceklerle ilgili önerilerini ve Ehman (2002) ise bilişim teknolojilerini niçin benimsemediklerini içeren betimsel araştırmalar yapmışlardır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına özellikle de yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenlemeye yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için yapılan araştırmaların oldukça yetersiz olduğu görülmüştür. Yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenlenmesine yönelik var olan bir kaç araştırmada (Yılmaz, 2006; Ağlagül, 2009; Dündar, Kabapınar ve Deniz, 2011) yine sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kaya (2008) ve Scott (2008) nitel araştırmaya dayalı gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrenci merkezli öğretime yönelik sosyal bilgiler/tarih öğretmenlerinin görüşlerini incelemişlerdir. Ocak (2012) ise, yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını oluşturmasını farklı branşlardan öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirmiştir. Lucey, Shifflet ve Weilbacher (2014) da yapmış oldukları araştırmada okulöncesi, ilkokul ve ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin uygulama ve inançlarını öğretmen ve öğrenci merkezli eğitim bağlamında karşılaştırarak incelemişlerdir. Yapılan bu araştırmayla ise doğrudan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme düzeylerini genel anlamda belirlenmeye, öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine, mezuniyet alanlarına (tarih, coğrafya, sosyal bilgiler) ve görev yapılan yerleşim birimlerine göre durumun farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışıldığı için özgün bir çalışmadır. Araştırma, Türkiye'nin farklı illerindeki ortaokullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenleme düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelenmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme düzeyleri nasıldır?

2. Ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme düzeyleri cinsiyetlerine, kıdemlerine, lisans mezuniyet

alanlarına ve görev yaptıkları yerleşim birimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli olarak genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılan modellerdir (Karasar, 2005). Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme durumları çeşitli değişkenlere karşılaştırıldığı için ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Bursa, Erzurum, Bilecik ve Yalova illerinde düzenlenen “Öğretim Programını Tanıtma Kurs”larına katılan amaçlı örnekleme yoluyla araştırmaya katılan 241 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubundaki öğretmenlerin birtakım özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Grubunun Özellikleri

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	174	72.20
	Kadın	67	27.80
Görev Yapılan Yerleşim Birimi	İl	96	39.83
	İlçe	91	37.76
	Belde	28	11.62
	Köy	26	10.79
Mezuniyet Alanı	Sosyal Bilgiler	115	47.72
	Tarih	94	39.00
	Coğrafya	32	13.28

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 174’ü (%72.2) erkek, 67’si (%27.8) kadın olup, 96’sı (%39.83) il, 91’i (%37.76) ilçe, 28’i (%11.62) belde ve 26’ı

(%10.79) köy merkezindeki ortaokullarda görev yapmaktadırlar. Ayrıca araştırma kapsamındaki öğretmenlerin 115'i (%47.72) sosyal bilgiler, 94'ü (%39.0) tarih ve 32'si (%13.28) ise coğrafya alanlarından mezun olan öğretmenlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, orijinali Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilmiş, Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçeye çevrilerek uyarlanan “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (Öğretmen Formu)” kullanılmıştır. Ölçek, tartışmalar ve görüşmeler (5 madde), kavramsal çelişkiler (3 madde), düşünceleri diğerleriyle paylaşma (4 madde), materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması (3 madde), yansıtma ve kavram keşfi için motive etme (6 madde), öğrenen ihtiyaçlarını karşılama (5 madde) ve anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı (4 madde) olmak üzere yedi alt faktörden ve beşli Likert tipi toplam 30 maddeden oluşturulmuştur (Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin, 2001; Fer ve Cırık, 2006). Fer ve Cırık (2006) tarafından uyarlanan ölçeğin Türkçe formu, İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan 23 farklı ilköğretim okulunda bulunan 234 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Yapı geçerliği sınanması neticesinde ölçekteki 30 maddenin ortak varyansının .51 ile .86, yük değerleri ise .44 ile .90 arasında değiştiği bulunmuştur. Beş faktörün açıkladığı varyans miktarı ise %64 olduğu belirlenmiştir. Özgün ölçekte her bir faktörün bir birinden bağımsız olmasından dolayı hiçbir madde çıkarılmadan faktörler baz alınarak yapılan yapı geçerliği sınavında da ölçeğin faktörlerinin faktör yük değerlerinin ise .76 ile .95 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin her bir faktörünün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .89 ile .94 arasında değerler almıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısının ise .95 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin sınıf öğretmenleri üzerinde test edilmiş ve uyarlama işleminin üzerinden oldukça uzun bir zaman geçmiş olmasından dolayı tekrardan araştırmacı tarafından ölçek araştırma için toplanan veriler üzerinden geçerlilik ve güvenilirlik işlemlerine tabi tutulmuştur. Yapılan yapı geçerliği sınavında hiçbir madde çıkarılmadan ölçekte bulunan 30 maddenin iki faktörde toplandığı birinci faktörde 27 ikinci faktörde ise 3 maddenin olduğu bunların ortak varyansının .46 ile .83, faktör yük değerleri ise .47 ile .86 arasında değiştiği toplam varyansın %40'nın açıkladığı bulunmuştur. Özgün ölçek dikkate alınarak faktörlerle yapılan yapı geçerliği sınavında ise ölçeğin faktörlerinin faktör yük değerlerinin ise .66 ile .86 arasında değiştiği, toplam varyansın ise %54'ünü açıkladıkları görülmüştür. Yine bu araştırma grubu için uygulanan ölçeğin alt faktörlerinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .70 ile .84 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin bütünü için Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısının ise .91 olduğu tespit edilmiştir.

Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test güvenilirliği için yeterliliği (Büyüköztürk, 2006) şartını yüksek düzeyde karşıladığından bu ölçme aracının oldukça objektif ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Türkiye'nin çeşitli ortaokullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilen veriler araştırmacı tarafından SPSS paket programına aktarılmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme durumları bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Bağımsız değişkenler ise cinsiyet, mesleki kıdem, lisans mezuniyet alanı ve görev yapılan yerleşim birimidir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını sağlama durumları sayılan bu bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlemek için t-testi ve tek yönlü varyans analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma sorularının test edilmesinde aritmetik ortalama, standart sapma ve p değerleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak dikkate alınmıştır. Ayrıca anlamlı farklılık çıkmayan ölçeğin alt faktörler için yapılan analiz sonuçları çalışmayı tablolarla boğmaktan kaçınmak ve alandan tasarruf etmek için verilmemiştir. Bahsi geçen tüm bu analizler yapılmadan önce normallik varsayımları test edilmiş ve buna göre parametrik testlerin kullanılıp kullanılmayacağına Levene testi ile karar verilmiştir.

Tablo 2

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamını Düzenleme Durumlarına Ait Levene Testi Sonuçları

Değişken	Levene İstatistik Değeri	sd1	sd2	p
Cinsiyet	1.18	1	239	.28
Kıdem	.35	3	237	.79
Mezuniyet Alanı	2.62	2	238	.08
Yerleşim Birimi	.33	3	237	.81

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme durumlarına ait ortalama puanlarının cinsiyete, kıdeme, mezuniyet alanına ve yerleşim birimine göre varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Levene istatistik sonuçlarına göre, tüm değişkenlerin varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Elde edilen bu sonuçlara göre tüm değişkenler için yapılan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen istatistiksel çözümlenmeler neticesinde ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamını Düzenleme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

YÖÖÖ'nin Faktörleri	N	\bar{X}	S
Tartışma ve Görüşme	241	4.15	.54
Kavramsal Çelişki	241	2.66	.81
Düşünceleri Paylaşma	241	3.86	.60
Materyal ve Kaynakların Çözüme Götürmesi	241	3.38	.73
Kavram Keşfi ve Yansıtma İçin Motive Etme	241	3.71	.59
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	241	3.72	.61
Anlam Düzenleme ve Gerçek Yaşamla Bağlantı	241	4.08	.57
Toplam	241	3.70	.44

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenlemede en çok “Tartışma ve Görüşme” ($\bar{X} = 4.15$) alt faktörünü kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin “Anlam Düzenleme ve Gerçek Yaşamla Bağlantı” ($\bar{X} = 4.08$) ve “Düşünceleri Paylaşma” ($\bar{X} = 3.86$) alt faktörlerini ise yoğunlukla kullandıkları, ancak “Kavramsal Çelişki” ($\bar{X} = 2.66$) alt faktörünü ise sosyal bilgiler derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenlemede en az kullandıkları belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme düzeyleri ölçeğin genelini ifade eden toplam puan ortalamaları bazında değerlendirildiğinde ise aritmetik ortalamanın 3.70 olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamını Düzenleme Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre t- Testi Sonuçları

YÖÖÖ'nin Faktörleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Tartışma ve Görüşme	Kadın	67	4.15	.61	239	.031	.975
	Erkek	174	4.15	.50			
Kavramsal Çelişki	Kadın	67	2.63	.76	239	.296	.767
	Erkek	174	2.67	.83			
Düşünceleri Paylaşma	Kadın	67	3.84	.65	239	.427	.670

	Erkek	174	3.88	.58			
Materyal ve Kaynakların	Kadın	67	3.26	.82	239	1.556	.121
Çözümüne Götürmesi	Erkek	174	3.43	.69			
Kavram Keşfi ve Yansıtma	Kadın	67	3.67	.69	239	.571	.569
İçin Motive Etme	Erkek	174	3.72	.56			
Öğrenen İhtiyaçlarını	Kadın	67	3.62	.67	239	1.501	.135
Karşılama	Erkek	174	3.76	.59			
Anlam Düzenleme ve	Kadın	67	4.03	.61	239	.715	.475
Gerçek Yaşamla Bağlantı	Erkek	174	4.09	.56			
Toplam	Kadın	67	3.67	.48	239	.729	.467
	Erkek	174	3.73	.42			

Tablo 4 incelediğinde, ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet bakımından yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme puanları, alt faktörlerde ve ölçeğin genelini ifade eden toplam puanlar bazında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir [$p>.05$]. Ayrıca kadın ve erkek öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme puanları aritmetik ortalamaları hem alt faktörlerde hem de toplamda birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamını Düzenleme Düzeylerinin Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

YÖÖÖ'nin Faktörleri	Kıdem	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Toplam	1-5 yıl	60	3.68	.45	3	.685	.562	-
	6-10 yıl	105	3.70	.47				
	11-15 yıl	52	3.69	.39				
	16 yıl ve üstü	24	3.82	.44				

Tablo 5 incelediğinde, ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdem bakımından yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme alt faktörler puanları ve ölçeğin genelini ifade eden toplamda anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık bulunmamıştır [$p>.05$].

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamını Düzenleme Düzeylerinin Mezuniyet Alanlarına Göre ANOVA Sonuçları

YÖÖÖ'nin Faktörleri	Alan	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmesi	Sosyal Bilgiler	115	3.25	.79	2	3.614	.028	Sos. Bil-Tarih; Sos. Bil.-Coğr.
	Tarih	94	3.49	.67				
	Coğrafya	32	3.53	.65				
Toplam	Sosyal Bilgiler	115	3.69	.47	2	1.150	.318	-
	Tarih	94	3.72	.42				
	Coğrafya	32	3.80	.32				

Tablo 6 incelediğinde, ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme puanları mezuniyet alanlarına göre sadece “Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmesi” alt faktöründe anlamlı düzeyde bir farklılık göstermiş [$F_{(2-238)}=3.614$, $p<.05$]; diğer alt faktörler ve ölçeğin genelini ifade eden toplam puan ortalamaları bazında ise anlamlı farklılıklar bulunmamıştır [$p>.05$]. Farklılığın hangi mezuniyet alanlarından kaynaklandığını bulabilmek için yapılan LCD çoklu karşılaştırma testi analizi sonucunda, mezuniyet alanı sosyal bilgiler olan öğretmenler ile mezuniyet alanı coğrafya ve tarih olan öğretmenler arasında bir farklılığın olduğu; bu farklılığın ise mezuniyet alanı sosyal bilgiler olan öğretmenler aleyhine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamını Düzenleme Düzeylerinin Görev Yapılan Yerleşim Birimlerine Göre ANOVA Sonuçları

YÖÖÖ'nin Faktörleri	Yerleşim Birimi	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmesi	İl	96	3.34	.73	3	3.547	.015	İlçe-Köy
	İlçe	91	3.55	.70				
	Belde	28	3.25	.76				
	Köy	26	3.08	.74				
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	İl	96	3.69	.62	3	2.816	.040	İlçe-Belde, İlçe-Köy
	İlçe	91	3.85	.59				
	Belde	28	3.54	.57				
	Köy	26	3.57	.65				
Toplam	İl	96	3.70	.42	3	4.818	.003	İl-Köy, İlçe-Köy
	İlçe	91	3.80	.42				
	Belde	28	3.63	.49				
	Köy	26	3.45	.44				

Tablo 7 incelediğinde, ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme puanları görev yapılan yerleşim birimine göre “Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmesi”, “Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama” ve ölçeğin genelini ifade eden toplam puan ortalamaları bazında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermiş [Sırasıyla $F_{(3-237)}=3.547$, $p<.05$; $F_{(3-237)}=2.816$, $p<.05$; $F_{(3-237)}=4.818$, $p<.05$]; diğer alt faktörlerde ise anlamlı farklılıklar bulunmamıştır [$p>.05$]. Farklılıkların hangi yerleşim birimleri arasından kaynaklandığını bulabilmek için LCD çoklu karşılaştırma testi analizi yapılmıştır. Yapılan bu analizler sonucunda, ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin köylerde çalışan öğretmenlere göre yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenlemede “Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmesi” alt faktörünü daha fazla belirttikleri bulunmuştur. Ayrıca ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin köy ve beldelerde çalışan öğretmenlere göre yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenlemede “Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama” alt faktörünü daha fazla vurguladıkları belirlenmiştir. Ölçeğin genelini ifade eden toplam puan ortalamaları bazında da köylerde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin il ve ilçe merkezinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenlemede daha düşük düzeyde oldukları bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kuşkusuz öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını oluşturarak derslerini işlemeleri yenilen programların başarı ile uygulanabilmesi ve istenilen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi açısından oldukça önemlidir. Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışma ve görüşme, düşünceleri paylaşma, materyal ve kaynakların çözüme götürmesi, kavram keşfi ve yansıtma için motive etme, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam düzenlemeye ve gerçek yaşamla bağlantı ve toplam yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme düzeylerinin oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenleme durumlarını tespit etmek için yapılmış olan araştırmaların (Ocak, 2012; Ağlagül, 2009; Yılmaz, 2006) sonuçlarıyla da oldukça benzerlik taşımaktadır. Ağlagül (2009) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamını genel anlamda yüksek düzeyde düzenlediklerini sonucunu tespit etmiştir. Ocak (2012) ise yapmış olduğu çalışmasında genel olarak öğretmenlerin yapılandırmacı sınıf ortamını düzenlediklerini düşündüklerini, ancak onları gözlemleyen öğretmen adaylarının ise aynı kanaate sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2008) da sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik

gerçekleştirdiği çalışmada öğrenci merkezli öğretime yönelik öğretmenlerin görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yapılan birçok çalışmada (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Gömleksiz, 2005; Özdemir, 2005; Korkmaz, 2006; Gömleksiz, 2007; Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008) öğretmenlerinin yapılandırmacı program anlayışını uygulama konusunda kendilerini yeterli görmemeleri araştırma sonucuyla çelişmektedir. Bu çelişki ise araştırma grubunun özelliğiyle ya da sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman geçtikçe yapılandırmacı anlayışla ders işleme konusunda tecrübelenmeleriyle açıklanabilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenlemede kavramsal çelişkiyi oluşturmaya yönelik etkinliklere/uygulamalara çok az yer veriyor olmalarıdır. Ocak (2012), Ağlagül (2009) ve Yılmaz (2006) da yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenlemede kavramsal çelişki oluşturmaya yönelik etkinlikleri diğer boyutlara nazaran daha az kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenlemede kavramsal çelişkiyi çok az kullanmalarının nedeni olarak, öğretmenlerin derslerde öğrencilerin çelişki yaşamalarını olumsuz bir durum olarak algılamaları olduğu düşünülmektedir. Oysaki yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencilerin derslerde kavramsal anlamda çelişkiler yaşamaları öğrenciye eleştirel bakma, sorgulama, farklı boyutlarda düşünme ve kavramları gerçek anlamda kavrama gibi birçok farklı üst düzey beceriler kazandıracakı düşünülürse, öğrencilerin derslerde kavramsal çelişkiler yaşamaları oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlere, programlarla veya yapılandırmacılıkla ilgili verilecek olan hizmet-içi eğitimlerde kavramsal çelişkinin ne olduğu ve derslerde nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgili bilgiler verilmesi, yapılandırmacı öğrenme ortamının düzenlemesine katkı sağlayabilir.

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını sağlama durumları cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin cinsiyetlerinin ve kıdemlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenlemelerinde etkili olan bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada cinsiyete ve kıdeme göre farklılık çıkması Ağlagül'ün (2009) elde etmiş olduğu sonuçlarla da örtüşmektedir. Lakin Dünder, Kabapınar ve Deniz (2011)'in sosyal bilgiler öğretmenleri üzerine yapmış oldukları çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yapılandırmacı bir anlayışa sahip oldukları bulgusu bu çalışmanın sonucu ile çelişmektedir. Ayrıca Tatlı (2007) ve Yılmaz'ın (2006) yaptıkları çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersindeki yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenlemede

cinsiyet ve kıdemlerine göre bir farklılığın olmadığı sonucu da bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Dündar, Kabapınar ve Deniz (2011) de sosyal bilgiler öğretmenleri üzerine yapmış oldukları çalışmada deneyimli sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimsiz olanlara (10 yıl ve daha az) göre yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme durumlarının daha yüksek ve anlamlı olduğu bulgusu da hayli ilginç bir sonuçtur. Ocak (2012) da yapmış olduğu araştırmasında yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturmanın kıdem açısından anlamlı bir farklılık bulgusu araştırmanın bu sonucu ile çelişmektedir. Özellikle kıdem değişkeninde, eğitimleri esnasında yapılandırmacı anlayışı kavramış ve benimsemiş mesleki deneyimi daha az olan yani lisans eğitimlerini yeni tamamlamış olan öğretmenler lehine olması beklenilebilecek olan fark bu araştırma da çıkmamıştır. Meslekte yeni olan öğretmenlerin teoride sahip oldukları bilgilerini uygulamaya yeterince yansıtamamaları bu durumun nedeni olarak düşünülebilir.

Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme düzeyleri mezuniyet alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak “materyal ve kaynakların çözüme götürmesi” alt faktöründe mezuniyet alanı sosyal bilgiler olan öğretmenler aleyhine anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre genel anlamda öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenlemede lisans mezuniyet alanlarının tarih, coğrafya ya da sosyal bilgiler olmasının herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak lisans mezuniyeti tarih ve coğrafya olan öğretmenlerin sosyal bilgiler mezunu olan öğretmenlere göre yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenlemede materyal ve kaynakları daha fazla önemsedikleri ve bunları çözüm odaklı kullandıkları söylenebilir. Ayrıca mezuniyeti tarih ve coğrafya olan öğretmenlerin genelde mesleki kıdemlerinin fazla olmasından dolayı, sosyal bilgiler mezunu olan öğretmenlere nazaran kaynak ve materyalleri tanıma ve kullanma ile ilgili daha tecrübeli oldukları söylenebilir. Gençlerin yeniliğe daha açık ve daha çabuk adapte olduğu da (Tezcan, 1995) düşünülürse bu sonuç beklenen sonucun tam aksi gibi görülebilir. Bu sonucun nedeni olarak araştırma grubuna katılan tüm öğretmenlerin hizmet-içi eğitimine gelmiş yeniliğe açık ve istekli öğretmenlerden oluşan bir grup olması da gösterilebilir. Dolayısıyla aynı konu daha heterojen bir araştırma grubu ile de çalışılarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Ancak genel itibarıyla değerlendirildiğinde öğretmenlerin mezuniyet alanlarının yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme durumlarının üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme durumları görev yapılan yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık

oluşturduğu, bu farklılığında köylerde görev yapan öğretmenler aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca görev yapılan yerleşim birimine göre “materyal ve kaynakların çözüme götürmesi” ve “öğrenen ihtiyaçlarını karşılama” alt faktörlerinde de anlamlı düzeyde farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlarda da anlamlı farklılıkların yönünün belde ve köylerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri aleyhine olduğu saptanmıştır. Ekinci (2007) de yaptığı araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan programların köy şartlarına uygun olmadığı görüşüne sahip olduklarını ifade etmektedir. Brooks ve Brooks (1999), Honebein (1996) ve Windschitl (2002) öğretmenlerin, öğrencilerin istekleri ve merakları doğrultusunda dersi şekillendirmelerini ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe gitmelerini, öğrencilerin soruları üzerinde durmalarını ve öğretmenlerin ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynaklar ve materyalleri kullanmalarını yapılandırmacı öğrenme ortamları için gerekli görmektedirler. Ancak bu şartların daha çok imkânları daha iyi olan yerleşim birimlerinde sağlanabileceği söylenebilir. Buna göre imkânları daha iyi olan şehir (il ve ilçe) merkezlerindeki okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını sağlama durumlarının daha çok imkânsızlıklara sahip olan kırsal (belde ve köy) bölgelerdeki okullarda çalışan öğretmenlere nazaran daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda ilçelerde çalışan öğretmenler sahip oldukları imkânları ve mesleki tecrübelerini (şehir merkezlerinde görev yapan öğretmenler genelde daha kıdemli öğretmenlerdir) yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenlemede kullandıkları söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamının sağlanabilmesinde çevre şartlarının uygun olması, okulun araç-gereç bakımından zengin olmasını yani okulun eğitim-öğretim için gerekli donanıma sahip olmasını gerektirir. Köylerin ise bu tür imkânlara yeteri kadar sahip olmaması, yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenlemede köylerde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Şehir merkezlerinde ve kırsal bölgede çalışan öğretmenler arasındaki farkın ortadan kaldırılabilmesi için kırsal bölgelerde bulunan okullardaki şartların iyileştirilmeli yani okullar gerekli donanıma kavuşturulmalıdır. Ayrıca kırsal bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğunlukla yeni ve tecrübesiz öğretmenler olması, bölge şartlarını ve o bölgede yaşayan öğrencilerin ilgi ve isteklerini tam olarak bilmemesi de öğretmenler arasındaki farkın nedenlerinden olabileceği söylenebilir. Gerek görev yapılacak bölgeyi gerekse o bölgede yaşayan öğrencileri tanımak için öğretmenlere lisans öğrenimleri sırasındaki staj uygulamaları değişik şartlara sahip olan bölgeleri de kapsayacak şekilde daha uzun yaptırılabilir. Bu durum, öğretmen adaylarına

mesleğe başlamadan önce gerekli tecrübeyi kazandırabileceği gibi onları değişik durumlara uyum sağlamaya da alıştıracaktır.

Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenleme düzeylerinin oldukça yüksek olduğu bu durumun ise programların başarılı bir şekilde uygulanması ve istenilen hedeflere ulaşma açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ancak kırsal (köy, belde) bölgelerde çalışan öğretmenlerin şehir (il, ilçe) merkezlerinde çalışan öğretmenlere göre yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme düzeylerinin düşük çıkması üzerinde düşülmesini ve kırsal bölgelerdeki şartlarında iyileştirilmesine yönelik tedbirlerin alınmasını gerekli kılmaktadır.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *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, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Brooks, M. G. and Brooks J. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria: Merrill Prenticehall.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Crawford, M. and Witte, M. (1999). Strategies for mathematics: Teaching in context. *Educational Leadership*, 57(3) 34-38.
- Çiftçi, S., Sünbül, A.M. ve Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.
- Dündar, Ş., Kabapınar, Y. and Deniz, L. (2011). Constructivist learning environments in social studies classes: Teachers' perceptions. *The International Society For The Social Studies Annual Conference Proceedings*, Issue 1, February 24-25, Orlando, 34-38.
- Ehman, L. H. (2002). Why haven't secondary social studies teachers adopted information technologies? *The International Social Studies Forum*, 2(2), 175-178.

- Ekinci, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve öğrencilerde, yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir? *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-26.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice* (p. 8-33). New York: Teachers College Press.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.
- Gömleksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, (27), 69-82.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde yansımalar VIII yeni ilköğretim programının değerlendirme sempozyumu bildiriler kitabı* (s. 17-40). Ankara: Sim Matbaası.
- Honebein, P. C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. G. B. Wilson. (Ed.) *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (p. 11-24). Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, Inc.
- Journell, W. (2009). Maximizing the potential of computer-based technology in secondary social studies education. *Social Studies Research and Practice*, 4, 55-70.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 383-402.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y. (2008). Social studies teachers' views of learner-centered instruction. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 35-53.
- Kindsvatter, R., Wilen, W. W. and Ishler M. (1996). *Dynamics of effective teaching*. New York: Longman Publishers.

- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiriler Kitabı* [(2), 249–260]. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Loyens S. M. M., Rikers, R. M. J. P. and Schmidt, H. G. (2008). Relationships between students' conceptions of constructivist learning and their regulation and processing strategies. *Instructional Science*, 36(5-6), 445–462.
- Luke, C. L. (2004). *Inquiry-based learning in a university Spanish class: An evaluative case study of a curricular implementation*. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas University, Texas.
- Marra, R. (2005). Teacher beliefs: The impact of the design of constructivist learning environments don instructor epistemologies. *Learning Environments Research*, 8, 135–155.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu 6-7. sınıflar*. TC. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: MEB Yayınları.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40.
- Özdemir, M. S. (2005). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yeni ilköğretim programına (I-V. sınıflar) ilişkin görüşleri. *XIV. Ulusal eğitim bilimleri kongresi bildiriler kitabı* (s. 573–581). Denizli: Anı Yayıncılık.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Pedersen, S. and Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 51(2), 57–76.
- Perkins D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(2), 354–371.
- Safran, M. (2004) İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar sosyal bilgiler. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(54-55), <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/safran.htm> adresinden indirilmiştir.
- Scott, B. N. (2008). *The role of teacher epistemology in integrating student-centered instructional software: A case study in social studies education*. Unpublished doctoral dissertation, Auburn University, Auburn, Alabama.

- Scott, B. N. and Hannafin, R. D. (2000) How teachers and parents view classroom learning environments. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(3), 401-416.
- Şimşek, N.(2004), Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- Tatlı, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeyleri*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur.
- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O. and Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: An exploratory investigation. *Learning and Instruction*, 11, 87-111.
- Tezcan, M. (1995). *Toplumsal değişme*, Ankara: Bilim Yayınları.
- Thomas, A. L., Shifflet, R. A. and Weilbacher, G. A. (2014). Patterns of early childhood, elementary, and middle-level social studies teaching: An interpretation of Illinois social studies teachers' practices and beliefs. *The Social Studies*, 105(6), 283-290.
- Watson, J. (2000). Constructive instruction and learning difficulties. *Support for Learning*, 15(3) 134-140.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yılmaz, B. (2006). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.