



Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi: Öğrenci Alguları¹

Evaluation of the Social Studies Classes' Learning Environments from the Constructivist Viewpoint: Students' Perceptions

Şahin DÜNDAR², Yücel KABAPINAR³, Levent DENİZ⁴

Öz: Bu çalışmada genel olarak sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci görüşlerine göre yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak araştırma tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmada veriler, 2030 beşinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmada özetle (1) Sınıf mevcudu, anne ve baba eğitim düzeyi ve okulların genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzeyi, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında ve bu tür ortamları tercihlerinde etkili bir faktör olarak bulunmuştur, (2) Öğrenciler; cinsiyetleri, sınıf mevcutları, anne ve baba eğitim düzeyleri ve okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzeyi ne olursa olsun sosyal bilgiler derslerinde sınıflarında var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamı istemektedirler.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilgiler, yapılandırmacılık, yapılandırmacı öğrenme ortamı

Abstract: The main purpose of this study was to evaluate the elementary school social studies learning environments from the constructivist viewpoint according to students' opinions. For this aim, the study was designed in descriptive research method. The data in the study was gathered from 2030 fifth grade students. The main results of the study are (1) Class size, mother and father education levels, and general parent-profile described for the socio-cultural status of their schools were found as effective factor on students' perceptions about constructivist learning environments and on preferences of constructivist learning environments in the social studies classes, (2) Whatever students' gender, class sizes, mother and father education levels, and general parent-profile described for the socio-cultural status of their schools were, students wanted more constructivist learning environments in the social studies classes than they perceived.

Keywords: Social studies, constructivism, constructivist learning environment

1. GİRİŞ

Yaşam bir değişim ve bu değişime uyum sürecidir. Doğal olarak bu değişim öğrenme-öğretme sürecini etkilemekte, bu süreç sonunda ortaya çıkması beklenen, ihtiyaç duyulan bireysel özellikler de değişmektedir. Rice ve Wilson (1999, s.28) günümüz toplumlarının okullardan işbirliği içinde çalışabilen, liderlik özelliği gelişmiş, bilgiye ulaşım, yorumlayan ve değerlendirebilen, akıl yürüten ve problem çözebilen bireyler beklediklerini belirtmektedir. Kuşkusuz ki, günümüz toplumunun ihtiyaç duyduğu özellikleri bireylere, öğrencinin bilginin pasif alıcısı olarak görüldüğü geleneksel sınıflarda kazandırmak mümkün değildir. Bu nedenle günümüzde ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde, öğretmen merkezli sınıfların yerini öğrenci merkezli sınıflara bırakması bir zorunluluk olmuştur. Bu zorunlu değişimin sonucu eğitim literatüründe ortaya çıkan yeni fikirler ve uygulamalar tüm dersler gibi sosyal bilgiler dersinde de kendini göstermiş ve göstermeye de devam edecektir. Ediger (2004), sosyal bilgiler bağlamında, öğrenme ve öğretimde çıkan yeniliklerin nedenini toplumda ortaya çıkan yeni görevler, sorumluluklar ve sosyal bilimler ile ilgili yenilikler ile uyum içinde kalabilmek olarak belirtir. Artık toplumsal yaşamda bireyin bilgi deposu olması çok fazla bir şey ifade etmemektedir.

Bilgi elde etme ile ilgili uzmanlar, mevcut bilginin sadece %5'ini yönetebildiğimizi söylemektedirler. Eğitim araştırmaları, herhangi bir sınıf düzeyindeki öğrencilerin çalıştıkları alana ilişkin içerikten edindiklerinin kısa bir süre sonra ancak %10'nu akılda tuttuklarını göstermektedir (Barth & Spencer, 1990, s.346). Barth, Spencer ve Shepherd (1993) "bilginin onu kaydedebildiğimizden daha hızlı bir şekilde arttığını anlayan bazı öğrenciler hiçbir şey öğrenmemeyi, arasından seçip öğrenmekten daha kolay bulmaktadır" (s.316) diyerek bilgi yığınının öğrenci davranışlarına etkisine dikkati çekmektedirler.

¹ Bu çalışma birinci yazarın, ikinci ve üçüncü yazarların danışmanlığında 2008 yılında tamamlamış olduğu "İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi" isimli doktora tezinden üretilmiş ve International Scientific Conference UNITECH'09, 20-21 Kasım 2009, Gabrovo-Bulgaristan'da sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, e-posta: sahindundar@hotmail.com

³ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, e-posta: ykabapinar@marmara.edu.tr

⁴ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, e-posta: ldeniz@marmara.edu.tr

Ancak geleneksel sosyal bilgiler öğretiminde kalıp birtakım bilgilerin öğrencilere ezberletilmesi baskın gelmekte ve öğretimsel faaliyetler de bu doğrultuda gerçekleştirilmektedir. Böyle bir uygulamanın göstergesi olarak araştırmacılar (Finkelstein, Nielsen, & Switzer, 1993; Schug, Western, & Enochs, 1997, s. 97; Theisen, 2000, s.63) sosyal bilgiler dersinin ders kitabına bağlı olarak gerçekleştiğini söylemektedirler. Bu tür kitaba bağlı geleneksel sosyal bilgiler sınıflarındaki öğretimsel faaliyetler ders kitabında verilen bilgiler üzerindeki çalışmalara dayalı olarak yürütülür (Schug vd., 1997, s.97).

Sosyal bilgiler derslerindeki bu tür geleneksel öğretim faaliyetlerinin sonuçları kendini doğal olarak göstermektedir. Birçok öğrencinin geleneksel öğretim nedeniyle sosyal bilgiler dersini tam olarak kavrayamadığı (Hendrix, 1999); öğrencilerin sosyal bilgiler dersini zor, sıkıcı ve şimdiki ve gelecekteki yaşantılarıyla ilgisiz olarak karakterize ettikleri ve sosyal bilgiler dersini belli dönemlerdeki olguları ezberlemek olarak gördükleri (Smith & Manley, 1994, s.160); sosyal bilgiler dersine karşı olumsuz tutum besledikleri (Moroz & Baker, 1997 akt. Protano, 2003, s.4; Zhao & Hoge, 2005) belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde öğrendikleri ile kendi yaşantıları arasında bağlantı olmadığı birçok araştırmacı tarafından (Domnwachukwu, 2007; Perkins, 1999, s.8; VanSickle, 1990, s.23; Zhao & Hoge, 2005) belirtilmektedir.

1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersindeki Yeri ve Önemi

Sosyal bilgiler sınıfında, öğrenciler için toplumsal dünya bilinci bir gerekliliktir. Öğrencilerin, sosyal bilgilerde öğretilen kavramların doğrudan gerçek yaşam deneyimleri ile ilgili olduğunun farkında olmaları önemlidir. Bu farkındalık öğrencilere kendi toplumsal sorumluluklarını ve topluma katkılarını geliştirmelerine imkân verir (Superville, 2001, s.121). Sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı uygulamaların bu konuda önemli avantajlar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedendir ki Scheurman (1998, s.6), yapılandırmacı bakış açısının sosyal bilgiler öğretimi için önemli uygulamalara sahip olduğunu belirtmektedir.

Yapılandırmacılığın sosyal bilgiler dersi için avantajlı bir durumda olmasının nedenini üç özelliğe bağlayabiliriz. (1) Sosyal bilgiler dersi, konularını farklı disiplin alanlarından alır. (2) Sosyal bilgilerin oluşmasını sağlayan sosyal bilimlerin doğasından kaynaklanan faktörler. (3) Sosyal bilgilerin konularını oluşturan sosyal bilimlerin yönteminden kaynaklanan faktörler.

(1) Sosyal bilgiler dersi, konularını farklı disiplin alanlarından alır: Sosyal bilgiler dersinin yapılandırmacılık bağlamında önemli uygulamalara sahip olmasının birinci nedeni bu dersin konu alanından kaynaklandığı söylenebilir. Sosyal bilgiler, bir ders programı olarak ele alınırken sınırlama problemleri yaşanmasına neden olsa da, zengin bir kaynağa sahip görünmektedir. Bu kaynak sosyal bilimlerdir. Sosyal bilimlerin konusu ise birey ve toplumdur. Sosyal bilgiler dersi ise bu bağlamda Kabapınar (2007)'ın belirttiği gibi “insanı, toplumu ve bunlarla ilişkisi çerçevesinde çevreyi konu alanı olarak incelemektedir” (s. 2). Bu noktada insan ve toplum üretimi olan her şey şimdi, geçmiş ve gelecek bağlamında sosyal bilgileri ilgilendirmektedir. İnsan ve toplum üretimi olan ürünler ise birbirinden bağımsız olamaz. Dolayısıyla bir konunun öğrencinin günlük yaşamında birçok farklı konu ile ilintili olması muhtemeldir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu noktada ön bilgileri ve ilişkileri tespit etmesi kolaylaşmakta ve kendisi de toplumun bir üyesi olması sonucu tahminlerde bulunması kolay olmaktadır. Ayrıca sosyal bilgilerin bu çok disiplinli yapısı onun konularını farklı ders konuları ile de ilişkilendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu nedendir ki Goodman ve Adler (1985 akt. Sunal & Haas, 2002) sosyal bilgileri “büyük bağlantı (the great connection)” (s. 8) olarak isimlendirmiştir.

(2) Sosyal bilgilerin oluşmasını sağlayan sosyal bilimlerin doğasından kaynaklanan faktörler: Sosyal bilgileri oluşturan sosyal bilimler (tarih, coğrafya, sosyal ve davranış bilimleri, insan bilimleri) yakından incelendiğinde anlatı (narrative), değişim, devamlılık, kronoloji, sebep sonuç ilişkisi, kanıt ve temel ilkeler gibi kavramları kullandığı görülmekte ve bu bağlamda söz konusu sosyal bilimler, sosyal öğretim temel ilkeleri (scholar's social frame of references) tarafından şekillenen ve kanıtlara dayalı sebep-sonuç ilişkisi yoluyla devamlılığı ve değişimi açıklamaya çalışan, zaman içindeki devamlılığı ve değişimi tanımlayan şu an ve geçmişte olan hikâyeler veya kaydedilmiş anlatılar olarak tanımlanabilir (Hartoonian & Laughlin, 1989, s.391). Sosyal bilimlerin bu kavramsal yapısı içinde sosyal bilgiler dersinde olgu ve ilkeler bilgisinin ötesine gidilmesi gerekmektedir. Çünkü Hartoonian ve Laughlin (1989, s.391)'nin belirttiği gibi, bizler sadece ne olduğunun yanında neden oldu, neler önerilebilir, insanlar farklı sosyal ortamlarda neden belli şekillerde davranırlar gibi sorulara da yanıt ararız. İşte bu olgu ve ilkeler bilgisinden daha fazlasını gerektiren bu süreç, anlam arama süreci, eldeki farklı kanıtları değerlendirip karar verme süreci olup, sosyal bilgiler dersinde kendini yapılandırmacı uygulamalarda gösterebilir. Bu anlam

oluşturma sürecine ilişkin veri toplanması ve nedensel ilişkilerin kurulması için gerek duyulan kaynaklara ulaşmak sosyal bilgilerin zengin kaynağından dolayı kolay görülmektedir.

(3) Sosyal bilgilerin konularını oluşturan sosyal bilimlerin yönteminden kaynaklanan faktörler: Genel olarak fen bilimleri ve sosyal bilimler, var olanı anlamayı, açıklamayı ve kontrolü amaç edinmiştir (Karasar, 1999, s.11). Ancak bu işlevleri yerine getirirken sosyal bilimler kendi doğasına ilişkin özelliklerden dolayı fen bilimleri ile bir yol ayrımına girmektedir. Çünkü sosyal bilimler, “bilginin örgütlenmesi ve sunulmasında tek, en doğru bir biçim yoktur; olay ve olgulara ilişkin tek bir gerçeklik ya da doğru yoktur çoklu gerçeklikler vardır” (Yıldırım & Şimşek, 2005, s.30) anlayışıyla kendine özgü özelliklere sahiptir. Konusu insan ve toplum olan bir bilim alanı için “değişmez”, “nesnel” bilgiden söz edilebilir mi? Kabapınar (2002; 2007)’a göre bu (1) Araştırmayı yapan toplumsal bir varlık olarak insanın, olayları yorumlarken kendi duyu, düşünce, değer yargısı gibi unsurlardan tam olarak sıyrılamaması, (2) Sosyal bilimlere ilişkin olayların zaman ve mekân boyutundaki değişiminin kaçınılmaz olması, (3) Sosyal bilimlerin öznesi olan insan ve toplumun gerçekliğine bir bütün olarak ulaşmanın olanaksızlığı, (4) Sosyal bilimlerdeki her olay ve olgunun biricik tekil ve kendine özgü olması gibi sosyal bilimlerin birkaç özelliğinden dolayı olanaksızdır.

Sosyal bilgiler dersinde farklı görüşlerin olması, ders programında sosyal bilimlerin uygulama alanı olarak onun doğasında bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, sınıfta birçok öğrenci bulunmakta ve bir sosyal konuya ilişkin olarak en az öğrenci sayısı kadar farklı bakış açısı bulunmaktadır ve bunun varlığı kaçınılmazdır. Bu noktada, sosyal bilimlerin yöntemi açısından düşündüğümüzde yapılandırmacı anlayışın sosyal bilgiler dersi için önemli avantajlar sağladığını söyleyebiliriz. Sosyal bilgiler dersinde öğretmenler, sosyal bilimler metodolojisinin bir yansıması olarak sosyal konulara ilişkin farklı düşünce, duygu ve inançların sonucu birden fazla doğrunun olabileceği ve bunların sosyal bilgiler dersinde farklı görüşler olarak derse yansıtacağı fikrini daima göz önünde tutmalı ve öğretmenin görevi, farklı görüşleri hoşgörü ile karşılama, farklı bakış açılarını destekleme ve öğrencilerine de farklı görüşleri saygı ve hoşgörü ile karşılama alışkanlığı kazandırmak olmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımın getirdikleri ve sosyal bilgiler dersindeki yeri düşünüldüğünde Sosyal bilgiler dersinin yapılandırmacı olması önemli görülmektedir. Nitekim, ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) (1994) tarafından da sosyal bilgiler dersinin yapılandırmacı olması gerektiği vurgulanmaktadır. NCSS (1994) etkili/güçlü bir sosyal bilgiler için beş ilke belirtmiştir. Buna göre etkili bir sosyal bilgiler öğretimi; anlamlıdır, bütünlüştürücüdür, değer temellidir, meydan okuyucudur ve aktiftir. Eğer sosyal bilgilerde öğretim ve öğrenme bu özellikleri taşıyorsa etkilidir, güçlüdür. Bu özellikleri taşıyan sosyal bilgiler dersi ise yapılandırmacı bir sosyal bilgiler dersi. Çünkü güçlü bir sosyal bilgiler öğretimi okul içinde ve dışında faydalı olabilecek bilgi, beceri, düşünce ve tutumlar üzerinde odaklanır; bilgi, beceri, düşünce ve tutumları farklı disiplinler ve pratik eylemler ile bütünleştirir; farklı görüşleri cesaretlendirerek saygı duymayı ve değer vermeyi ve kültürel benzerlik ve farklılıklara duyarlı olmayı geliştirir. Öğrencilerin düşüncelerini harekete geçirip farklı bilgi kaynakları ile uyarır, öğrencilere yeni bilgiyi önceki bilgileri ile yapılandırmalarında aktif olabilecekleri fırsatlar sunar (NCSS, 1994; McCall, 2006). Sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşması etkili bir sürece bağlıdır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin öğrencilerde insanların günlük hayatta kullanabilecekleri büyük fikirler, beceriler ve tutumlar geliştirmesi (Thornton, 2001, s. 238), demokratik toplumların ihtiyaç duyduğu bireysel özelliklerin edinilmesi, yakın çevre ve uzak çevresinde meydana gelen problemlerin farkında olması ve çözümünde bir sosyal bilimci gibi davranarak çözümler geliştirmesi belli özelliklerin ezberlendiği geleneksel öğrenme ortamlarında değil, yapılandırmacı bir çevrede mümkün olabilir. Ancak Demircioğlu (2005)’nin de belirttiği gibi, çağın ihtiyaç duyduğu etkin, üretken, yaratıcı, problem çözen bireylerin yetiştirilebilmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenleri çağın ihtiyaç duyduğu etkin, üretken, yaratıcı, problem çözebilme niteliklerini öğrencilerine kazandırabilecek yaklaşımlardan haberdar olmalıdırlar (Demircioğlu, 2005, s. 267). Günümüz toplumunda yeni gelişmeler ile birlikte ortaya çıkan özelliklerin ve programda belirtilen diğer kazanımların programın ancak öğretmenler tarafından etkili olarak uygulanması sonucunda kazandırılacağı açıktır. Bu bağlamda öğretmenlerinin uygulamalarının bir yansıması olması nedeniyle sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı uygulamalar konusundaki öğrenci algılarının değerlendirilmesi önemli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amaçları

Bu araştırma ile genel olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Amaç 1. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları ve sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf mevcutlarına, annelerinin eğitim düzeylerine, babalarının eğitim düzeylerine, öğrenim gördükleri okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Amaç 2. Öğrencilerin genel olarak, cinsiyetlerine, sınıf mevcutlarına, anne eğitim düzeylerine, baba eğitim düzeylerine, öğrenim gördükleri okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ve ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modeline göre tasarlanmıştır. Karasar (1999)'ın belirttiği gibi tarama modelleri “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (s. 77).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki resmi ilköğretim okullarında öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır¹. Araştırmanın verilerinin toplanmasında, öncelikle örneklem olarak İstanbul ilindeki 32 ilçenin % 50'sini oluşturan 16 ilçe (Bakırköy, Beşiktaş, Beyoğlu, Eminönü, Esenler, Fatih, Gaziosmanpaşa, Kadıköy, Kartal, Maltepe, Pendik, Sultanbeyli, Şişli, Ümraniye, Üsküdar ve Zeytinburnu) ve bu ilçelerin her birinden 4 ilköğretim okulunun olması kararlaştırılmıştır. Bu amaçla, araştırmada karşılaşılabilecek olası problemler de göz önünde bulundurularak İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 16 ilçenin herbirinden rastgele seçilen 7'şer ilköğretim okulu olmak üzere, toplam 112 ilköğretim okulunda uygulamanın yapılabilmesi için izin alınmıştır. Araştırmada veriler, kararlaştırıldığı gibi 16 ilçenin herbirinden 4'er ilköğretim okulu olmak üzere 64 ilköğretim okulundan toplanmıştır. Bu çerçevede, 64 ilköğretim okulunun her birinden birer beşinci sınıf şubesi olmak üzere toplam 2030 beşinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemine oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 969'u (%47.7) kızlardan, 1061'i (%52.3) erkeklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin, öğrenim gördükleri sınıf mevcutlarına göre dağılımlarına bakıldığında; 38'i (%1.9) 25 ve altı mevcudu olan sınıflarda, 80'i (%3.9) 26-30 arasında, 388'i (%19.1) 31-35 arasında, 439'u (%21.6) 36-40 arasında, 218'i (%10.7) 41-45 arasında, 436'sı (%21.5) 46-50 arasında ve 431'i (%21.2) 51 ve üzerinde mevcudu olan sınıflarda öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 358'inin (%17.6) annesi herhangi bir okul bitirmemiştir. Buna karşılık öğrencilerin 825'inin (%40.6) annesi ilköğretim, 277'sinin (%13.6) ortaokul, 370'inin (%18.2) lise, 200'ünün (%9.9) ise üniversite ve üzerinde bir okul bitirmiştir. Öğrencilerin 143'ünün (%7) babası herhangi bir okul bitirmemiştir. Buna karşılık öğrencilerin 688'inin (%33.9) babası ilköğretim, 449'unun (%22.1) ortaokul, 434'ünün (%21.4) lise, 316'sının (%15.6) ise üniversite ve üzerinde bir okul bitirmiştir. Örneklemdeki öğrencilerin 967'si (%47.6) genel veli profilinin alt sosyo-kültürel, 596'sı (%29.4) orta sosyo-kültürel, 467'si (%23) ise üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtildiği okullarda öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği (SYAÖÖ Ölçeği)” (Bonk, Oyer, & Medury, 1995) kullanılmıştır. SYAÖÖ ölçeğinin orijinali Bonk vd. (1995) tarafından, öğrencilerin yapılandırmacılık bağlamında gerçek sınıf ortamı uygulamalarına ilişkin algıları ile tercih ettikleri uygulamalar arasındaki farkı belirlemek için geliştirilmiştir. Bonk vd. (1995) SYAÖÖ ölçeği gibi ölçme araçlarının, sınıf öğrenme ortamlarında sunulan yapılandırmacılık düzeyini değerlendirmek için program geliştirme çabalarına destek olmayı amaçladığını belirtmektedirler. SYAÖÖ ölçeğinin birbirine paralel öğrencilerin sınıflarında var olan yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin

¹ Araştırma verilerinin toplandığı dönemde 1-5. sınıflar sınıf öğretmenleri tarafından okutulmaktaydı.

algılarını değerlendiren “var olan durum (gerçek/algılanan)” ve öğrencilerin sınıflarında yapılandırmacı öğrenme ortamlarını ne düzeyde tercih ettiklerini ölçmeye yarayan “tercih edilen durum (ideal)” olmak üzere iki formu bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal her iki formu da, 8 faktörden ve her faktörde 5 madde olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert şeklinde hazırlanmış olup, 1 “her zaman”ı ifade ederken, 5 “hiçbir zaman”ı ifade etmektedir (Bonk vd., 1995).

SYAÖO ölçeğinin faktörleri ve özellikleri şu şekildedir (Bonk vd., 1995): **Faktör 1.** Açıklama (Clarification, Elaboration, and Explanation): Bu faktör öğrencilere zor bir konunun anlaşılması için yapılan açıklamaları ve verilen örneklerin düzeyini belirtir. **Faktör 2.** Öğrenci Merkezlilik (Student Autonomy/Centeredness): Öğrencinin yapılan etkinliklerde söz hakkına sahip olma düzeyini belirtir. **Faktör 3.** Öğretmen Desteği/Rehberliği (Teacher Scaffolding/Guidance): Öğretmenin öğrencilere verdiği desteği ve yapmış olduğu rehberlik düzeyini belirtir. **Faktör 4.** Ön Bilgiler İle İlişkilendirme/Anlamlılık (Student Prior Knowledge/Meaningfulness): Etkinliklerin öğrencinin önceki öğrenmeleri ve yaşantıları ile ilgili olma düzeyini belirtir. **Faktör 5.** Bağlantı Oluşturma (Generate Connections): Öğrencinin öğrendikleri arasında bağlantılar oluşturmasını ve bunun için yaptıklarının düzeyini belirtir. **Faktör 6.** Sorgulama/Tartışma (Questioning/Discussing): Öğrencinin derslerinde tahminlerde bulunma, sorular sorma, tartışmaya katılma ve bu etkinlikler konusunda cesaretlendirilme düzeyini belirtir. **Faktör 7.** Teknoloji ve Kaynaklara Dayalı Keşif (Media and Resource-Based Exploration): Elektronik araçların ve diğer akademik kaynakların fikir üretimine ve bilginin inşa edilmesine sağladığı katkıların düzeyini belirtir. **Faktör 8.** İşbirliği (Collaboration and Negotiation): Öğrencilerin sosyal olarak bilgi üretme ve bilgi inşa etme düzeylerini belirtir (Bonk vd., 1995).

Bonk vd. (1995), geliştirdikleri SYAÖO ölçeği var olan durum ve tercih edilen durum formlarını, özel olarak öğrencilerin belli bir derste sınıflarında var olan ve tercih ettikleri yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarını ölçmek için değil; genel olarak öğrencilerin, okullarında tüm derslerinde var olan ve tercih ettikleri yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını ölçmek amacıyla kullanmışlardır. Bu araştırmada ise, SYAÖO ölçeği var olan durum ve tercih edilen durum formlarının Türkçe versiyonu sosyal bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamları için kullanılmıştır. Bu nedenle de orijinal formlarda bazı maddelerde geçen “öğretmenler” kelimesi “öğretmenimiz” kelimesi şeklinde kullanılmıştır.

2.4. Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

SYAÖO ölçeğinin araştırmacı ve danışmanları tarafından kullanılmasına karar verilmesinin ardından, ölçeği geliştiren araştırmacılardan biri olan Prof. Dr. Curtis Jay Bonk’tan elektronik posta yoluyla kullanım için izin alınmıştır. Daha sonra SYAÖO ölçeği var olan durum formu her iki dilde yetkin sayılabilecek beş kişi tarafından İngilizce orijinalinden Türkçeye çevrilmiştir. Bu çeviriler analiz edilerek ölçeğin Türkçe versiyonu oluşturulmuştur. Sonraki süreçte, Türkçe form her iki dilde de yetkin sayılabilecek bir eğitimci tarafından tekrar İngilizceye geri çevrilmiştir. Daha sonra çeviriler üzerinde değerlendirmeler yapılarak Türkçe forma son şekli verilmiştir. Türkçe formun elde edilmesinden sonra ölçeğin maddeleri, alanı Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Eğitimi olan iki Araştırma Görevlisi tarafından kontrol edilmiş ve önerilen değişiklikler anlamı bozmadan değerlendirilmiştir. Daha sonra oluşturulan bu Türkçe form beşinci sınıflardan bir şubeye uygulanmış, öğrencilerden ve öğretmenlerinden gelen dönütlere uygun olarak anlamı bozmadan, ölçek üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeğin Türkçe versiyonuna dilsel eşdeğerliliğini yapmak üzere son şekli verilmiştir. SYAÖO ölçeği var olan durum formunun Türkçe versiyonu oluşturulduktan sonra, tercih edilen durum formunun da var olan durum formuna uygun olarak Türkçesi yazılmıştır. Daha sonra bu formun da çeviri ve dilbilgisi açısından kontrolleri yapılarak Türkçe versiyonu elde edilmiştir. Sonraki süreçte ise ölçeğin Türkçe formlarının dilsel açıdan eş değerliliği deneysel olarak sınanmıştır. SYAÖO ölçeğinin her iki formunun da dilsel eşdeğerlik çalışması Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nden dört farklı sınıf ile gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflarda SYAÖO ölçeğinin her iki versiyonunun birer hafta aryla İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce uygulamaları yapılmıştır. Uygulamalardan elde edilen puanlar arasında bağımlı gruplar t testi ve Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi yapılmıştır. SYAÖO ölçeğinin var olan durum formunun ve tercih edilen durum formunun İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce versiyonu uygulamalarından elde edilen sonuçlar, ölçeğin İngilizce ve Türkçe versiyonlarının birbirine eşdeğer olduğunu göstermiştir.

2.5. Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Güvenirlilik ve Geçerlik Hesaplamaları

SYAÖO ölçeğinin var olan durum ve tercih edilen durum formları için güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, madde-toplam, madde-kalan, madde ayırtedicilik ve test-tekrar test değerleri hesaplanmıştır. Geçerlik analizi için de faktörler arası Pearson Çarpım Moment korelasyon hesaplamaları yapılmıştır (Büyüköztürk, 2005; Şeker ve Gençdoğan, 2006; Tavşancıl, 2002). Test-tekrar test (devamlılık katsayısı) hesaplamaları 45 kişilik 5. sınıf öğrenci grubundan diğer hesaplamalar ise asıl uygulamanın yapıldığı 2030 kişilik öğrenci grubundan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır.

Yapılan ilk analizlerde Cronbach Alpha katsayısı, SYAÖO ölçeği var olan durum formu için faktörlere göre .439 ile .710 arasında ve tüm ölçekte .873 olarak; SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu için faktörlere göre .447 ile .729 arasında ve tüm ölçekte .906 olarak bulunmuştur. Madde analizi sonuçlarına göre ise 4, 21 ve 22. maddeler ölçeklerden çıkartılmış ve güvenilirlik hesaplamaları 37 madde üzerinden tekrarlanmıştır.

Yapılan ikinci güvenilirlik analizlerinde Cronbach Alpha katsayısı, SYAÖO ölçeği var olan durum formu için faktörlere göre .472 ile .710 arasında ve tüm ölçekte .883; SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu için faktörlere göre .495 ile .729 arasında ve tüm ölçekte .917 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplamalarından sonra ikinci kez madde-toplam, madde-kalan, madde ayırtedicilik analizleri yapılmıştır. Yapılan ikinci analizlerde, SYAÖO ölçeği var olan durum formunun madde-toplam korelasyon katsayılarının .265 ile .548; madde-kalan korelasyon katsayılarının ise .198 ile .499 arasında değiştiği; tüm maddeler için hem madde-toplam hem madde kalan korelasyon katsayılarının .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, madde ayırtedicilik için hesaplanan t değerlerinin tümü .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formunun madde-toplam korelasyon katsayılarının .316 ile .575; madde-kalan korelasyon katsayılarının ise .260 ile .538 arasında değiştiği; tüm maddeler için hem madde-toplam hem madde-kalan korelasyon katsayılarının .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, madde ayırtedicilik için hesaplanan t değerlerinin tümü .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, 37 madde üzerinden yapılan ikinci madde analizi bulgularına göre, SYAÖO ölçeği var olan durum formunun ve tercih edilen durum formunun iç tutarlılığının yüksek ve maddelerinin de ayırt edici özellikte olduğu söylenebilir.

SYAÖO ölçeği var olan durum formunun ve tercih edilen durum formunun bir hafta ara ile yapılan test-tekrar testi uygulamaları sonucunda elde edilen "t" değerlerinin faktörlere göre ve toplam puana göre anlamlı olmadığı görülmüştür. İki uygulama arasındaki korelasyon katsayıları ise, SYAÖO var olan durum formu için faktörlere göre .658 ile .795 arasında, toplam puan üzerinden ise .896 olarak; SYAÖO ölçeği tercih edilen durum için faktörlere göre .618 ile .761 arasında, toplam puan üzerinden ise .858 olarak bulunmuştur (Tüm korelasyon değerleri .01 düzeyinde anlamlıdır). Bu sonuçlar SYAÖO ölçeği var olan durum formunun ve tercih edilen durum formunun test-tekrar test güvenirlğine sahip olduğunu göstermektedir.

SYAÖO ölçeğinin var olan durum ve tercih edilen durum formlarının geçerlik hesaplamaları için faktörlerinin birbirleriyle ve toplam puan ile olan korelasyonlarına bakılmıştır. Yapılan analizlerde; SYAÖO ölçeği var olan durum formunun faktörleri arasında hesaplanan korelasyon değerlerinin .139 ile .588 arasında değiştiği ve tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Faktörlerin toplam puan ile korelasyon değerlerinin ise .554 ile .774 arasında değiştiği ve tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formunun faktörleri arasında hesaplanan korelasyon değerlerinin .373 ile .629 arasında değiştiği ve tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Faktörlerin toplam puan ile korelasyon değerlerinin ise .673 ile .809 arasında değiştiği ve tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular SYAÖO ölçeğinin yapı geçerliğinin olduğunu göstermektedir.

SYAÖO ölçeğinin var olan durum formu EK 1'de, tercih edilen durum formu EK 2'de ve ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımı EK 3'te verilmiştir.

2.6. Verilerin Çözümlemesi

Daha önce de belirtildiği gibi, orijinal formda ölçek puanlamasında 1 “her zaman”ı ifade ederken, 5 “hiçbir zaman”ı ifade etmektedir. Bu durumda da ölçek puanlamasında, alınan puan ne kadar küçükse sınıf öğrenme ortamı o kadar yapılandırıcı anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle küçük puan daha yapılandırıcı bir sınıf öğrenme ortamını temsil etmektedir. Bu çalışmada, yorumlama kolaylığı bakımından SYAÖÖ ölçeği var olan durum ve tercih edilen durum formlarından elde edilen veriler SPSS 14.0 paket programına girildikten ve ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik hesaplamaları yapıldıktan sonra, maddelerin puanlaması 1 “hiçbir zaman”ı, 5 “her zaman”ı ifade edecek şekilde dönüştürülmüştür. Böylece büyük puanın daha yapılandırıcı sınıf öğrenme ortamını belirtmesi sağlanmıştır. Kısaca, bu çalışmada bir öğrenci ne kadar yüksek puan alıyorsa sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarını o kadar çok yapılandırıcı algılamaktadır. Bu işlemden sonra toplam puanlar hesaplanarak analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi, bağımlı gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA), pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı istatistiksel teknikleri kullanılmış ve en az .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Bu çerçevede, iki kategorili bağımsız değişkenin kategorileri arasındaki karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi; tekrarlı ölçümlerdeki ikili karşılaştırmalarda bağımlı gruplar t testi; bağımsız değişkendeki kategori sayısının üç ve daha fazla olduğu durumlarda yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca, tek yönlü varyans analizinin anlamlı çıktığı durumlarda ise tamamlayıcı post-hoc çoklu karşılaştırma teknikleri kullanılmıştır (Altunışık, Coşkun, Yıldırım, & Bayraktaroğlu, 2002; Green & Salkind, 2005; Morgan, Leech, Gloeckner, & Barrett, 2004).

3. BULGULAR

Amaç 1. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları ve sosyal bilgiler dersinde yapılandırıcı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf mevcutlarına, annelerinin eğitim düzeylerine, babalarının eğitim düzeylerine, öğrenim gördükleri okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler dersi yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları ve bu derste yapılandırıcı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeylerine ilişkin t - testi sonuçları

SYAÖÖ Ölçeği	Kız		Erkek		t testi		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	t	sd	p
Var Olan Durum	144.43	17.84	143.43	17.96	1.250	2028	.211
Tercih Edilen Durum	155.72	18.79	154.48	19.71	1.451	2028	.147

Tablo 1’de görüldüğü gibi, kız ve erkek öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum ve tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{\text{Var Olan Durum (2028)}}=1.250, p>.05; t_{\text{Tercih Edilen Durum (2028)}}=1.451, p>.05$].

Tablo 2. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının ve sosyal bilgiler dersinde yapılandırıcı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeylerinin sınıf mevcudu değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve ANOVA sonuçları

Sınıf Mevcudu	SYAÖÖ Ölçeği Var Olan Durum				SYAÖÖ Ölçeği Tercih Edilen Durum			
	\bar{X}	SS	$F_{(6-2023)}$	p	\bar{X}	SS	$F_{(6-2023)}$	p
25 ve altı	161.58	14.55	10.493	.000	167.76	19.78	4.799	.000
26-30	144.79	16.55			153.85	19.22		
31-35	146.11	18.50			154.76	20.37		
36-40	145.05	17.89			156.73	18.43		
41-45	141.25	15.78			151.71	17.97		
46-50	143.23	18.04			155.57	19.35		
51 ve üzeri	141.05	17.60			153.97	19.15		

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan [$F_{(6-2023)}=10.493$, $p<.01$] ve tercih edilen durum formundan [$F_{(6-2023)}=4.799$, $p<.01$] aldıkları puan ortalamaları sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Farkın kaynağı için yapılan post-hoc testi sonuçlarına göre öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) sınıf mevcudu 25 ve altı olanlar ile 26-30 olanlar arasında ($p<.001$), 31-35 olanlar arasında ($p<.001$), 36-40 olanlar arasında ($p<.001$), 41-45 olanlar arasında ($p<.001$), 46-50 olanlar arasında ($p<.001$) ve 51 ve üzerinde olanlar arasında ($p<.001$), 25 ve altı olanlar lehine; (2) sınıf mevcudu 31-35 olanlar ile 41-45 olanlar arasında ($p<.05$) ve 51 ve üzeri olanlar arasında ($p<.01$), 31-35 olanlar lehine ve (3) sınıf mevcudu 36-40 olanlar ile 51 ve üzeri olanlar arasında ($p<.05$), sınıf mevcudu 36-40 olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, 25 ve altı mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler sosyal bilgiler derslerini diğer tüm gruplara göre; 31-35 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler 41-45 ve 51 ve üzeri mevcutlu sınıflara göre; 36-40 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler de 51 ve üzeri mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla yapılandırmacı olarak algılanmaktadır.

SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puanlar arasında ise; (1) sınıf mevcudu 25 ve altı olanlar ile 26-30 olanlar arasında ($p<.05$), 31-35 olanlar arasında ($p<.05$), 41-45 olanlar arasında ($p<.01$), 46-50 olanlar arasında ($p<.05$), 51 ve üzerinde olanlar arasında ($p<.01$), 25 ve altı olanlar lehine; (2) sınıf mevcudu 36-40 olanlar ile 41-45 olanlar arasında ($p<.05$), 36-40 olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, 25 ve altı mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde, 36-40 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler hariç, diğer tüm gruplara göre anlamlı düzeyde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 3. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının ve sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve ANOVA sonuçları

SYAÖO Ölçeği	Eğitim Düzeyi	Anne				Baba			
		\bar{X}	SS	$F_{(4-2025)}$	p	\bar{X}	SS	$F_{(4-2025)}$	p
Var Olan Durum	İlkokul Bitirmedi	139.89	17.96	12.250	.000	138.90	18.61	13.141	.000
	İlkokul	143.09	17.22			142.31	17.41		
	Ortaokul	143.36	19.28			142.00	18.34		
	Lise	147.90	17.71			147.34	17.35		
	Üniversite ve üzeri	147.83	16.99			147.62	17.43		
Tercih Edilen Durum	İlkokul Bitirmedi	150.02	18.83	20.841	.000	149.69	19.30	18.513	.000
	İlkokul	154.00	19.24			153.24	19.65		
	Ortaokul	153.05	21.12			152.00	19.68		
	Lise	160.95	17.00			159.01	17.85		
	Üniversite ve üzeri	160.47	17.83			160.46	17.64		

Tablo 3’te görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları anne eğitim düzeyi [$F_{(4-2025)}=12.250$, $p<.01$] ve baba eğitim düzeyi [$F_{(4-2025)}=13.141$, $p<.01$] değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Farkın kaynağı için yapılan post-hoc testi sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); (2) anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.01$); anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.05$) ve (3) anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar göstermektedir ki, öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasındaki fark arttıkça sosyal bilgiler derslerini yapılandırmacı algılama düzeyleri de artmaktadır.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puanlar arasında ise; (1) babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile babaları lise mezunu

olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); (2) babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.01$); (3) babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.01$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar göstermektedir ki; anne eğitim düzeylerinde olduğu gibi, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasındaki fark arttıkça sosyal bilgiler derslerini yapılandırıcı algılama düzeyleri de artmaktadır.

Yine Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları anne eğitim düzeyi [$F_{(4-2025)}=20.841, p<.01$] ve baba eğitim düzeyi [$F_{(4-2025)}=18.513, p<.01$] değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Farkın kaynağı için yapılan post-hoc testi sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) anneleri ilkokul bitirmemiş öğrenciler ile lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); (2) anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); (3) anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasındaki fark arttıkça, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir. Anneleri lise mezunu olan öğrenciler ile üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler anlamlı düzeyde; anneleri ilkokul bitirmemiş, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları tercih etmektedirler.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puanlar arasında ise; (1) babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); (2) babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); (3) babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasındaki fark arttıkça, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir. Babaları lise mezunu olan öğrenciler ile üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler anlamlı düzeyde; babaları ilkokul bitirmemiş, ilkokul, ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları tercih etmektedirler.

Tablo 4. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının ve sosyal bilgiler dersinde yapılandırıcı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeylerinin sosyo-kültürel düzey değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve ANOVA sonuçları

Okul Genel Veli Sosyo- Kültürel Düzeyi	SYAÖO Ölçeği Var Olan Durum				SYAÖO Ölçeği Tercih Edilen Durum			
	\bar{X}	SS	$F_{(2-2027)}$	p	\bar{X}	SS	$F_{(2-2027)}$	p
Alt	141.52	17.98	19.589	.000	151.08	19.77	45.367	.000
Orta	144.93	17.42			157.23	18.23		
Üst	147.55	17.66			160.58	17.75		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan [$F_{(2-2027)}=19.589$, $p<.01$] ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan [$F_{(2-2027)}=45.367$, $p<.01$] aldıkları puan ortalamaları, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Farkın kaynağı için yapılan post-hoc testi sonuçlarına göre, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre öğrencilerin, SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puanlar arasında; genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine ($p<.01$); genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine ($p<.001$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğrencilerin, sosyo-kültürel düzeyleri arasındaki fark arttıkça, sosyal bilgiler derslerini yapılandırmacı algılama düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre öğrencilerin, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puanlar arasında ise; (1) genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine ($p<.001$); genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine ($p<.001$); (2) genel veli profili, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine ($p<.01$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre genel veli profili, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler, diğer iki gruba göre; orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler de alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilere göre, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih etmektedirler.

Amaç 2. Öğrencilerin genel olarak, cinsiyetlerine, sınıf mevcutlarına, anne eğitim düzeylerine, baba eğitim düzeylerine, öğrenim gördükleri okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ve ilişki var mıdır?

Tablo 5. Öğrencilerin genel olarak sosyal bilgiler derslerinde var olan ve tercih ettikleri yapılandırmacı öğrenme ortamları puanları arasında bağımlı gruplar t-testi ve korelasyon sonuçları

Değişken	Var Olan Durum		Tercih Edilen Durum		t testi			Korelasyon	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	t	sd	p	r	p
Genel Ortalama	143.91	17.91	155.07	19.28	32.410	2029	.000	.654	.000

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$t_{(2029)}=32.410$, $p<.01$]. Bu fark, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin genel olarak, sosyal bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istedikleri söylenebilir.

Yine Tablo 5'te görüldüğü gibi, genel olarak, öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif ($r=.654$, $p<.01$) ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre, öğrencilerin tümünün, sosyal bilgiler derslerinde var olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arttıkça, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler derslerinde var olan ve tercih ettikleri yapılandırıcı öğrenme ortamları puanları arasında bağımlı gruplar t- testi ve korelasyon sonuçları

Cinsiyet	Var Olan Durum		Tercih Edilen Durum		t testi			Korelasyon	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	t	sd	p	r	p
Kız	144.43	17.84	155.72	18.79	22.974	968	.000	.652	.000
Erkek	143.43	17.96	154.48	19.71	22.884	1060	.000	.655	.000

Tablo 6’da görüldüğü gibi; kız öğrencilerin [$t_{(968)}= 22.974, p<.01$] ve erkek öğrencilerin [$t_{(1060)}= 22.884, p<.01$] SYAÖO ölçeği var olan durum formu ile tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu fark, hem kız hem erkek öğrencilerde SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir. Bu sonuçlara göre, hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları istediklerini söyleyebiliriz.

Yine Tablo 6’da görüldüğü gibi, kız öğrencilerin ($r=.652, p<.01$) ve erkek öğrencilerin ($r=.655, p<.01$) SYAÖO ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde var olan yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arttıkça, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir. Diğer bir deyişle, algılarına göre öğrencilerin, cinsiyetleri kız ya da erkek olsun, sosyal bilgiler derslerinde ne kadar çok yapılandırıcı uygulamalar yaşarlarsa o kadar çok bu tür ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 7. Öğrencilerin sınıf mevcudu değişkenine göre sosyal bilgiler derslerinde var olan ve tercih ettikleri yapılandırıcı öğrenme ortamları puanları arasında bağımlı gruplar t- testi ve korelasyon sonuçları

Sınıf Mevcudu	Var Olan Durum		Tercih Edilen Durum		t testi			Korelasyon	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	t	sd	p	r	p
25 ve altı	161.58	14.55	167.76	19.78	3.953	37	.000	.886	.000
26-30	144.79	16.55	153.85	19.22	5.902	79	.000	.715	.000
31-35	146.11	18.50	154.76	20.37	12.234	387	.000	.748	.000
36-40	145.05	17.89	156.73	18.43	14.269	438	.000	.554	.000
41-45	141.25	15.78	151.71	17.97	11.326	217	.000	.681	.000
46-50	143.23	18.04	155.57	19.35	15.540	435	.000	.609	.000
51 ve üzeri	141.05	17.60	153.97	19.15	17.499	430	.000	.655	.000

Tablo 7’de görüldüğü gibi, sınıf mevcudu 25 ve altında olan öğrencilerin [$t_{(37)}=3.953, p<.01$], 26-30 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin [$t_{(79)}=5.902, p<.01$], 31-35 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin [$t_{(387)}=12.234, p<.01$], 36-40 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin [$t_{(438)}=14.269, p<.01$], 41-45 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin [$t_{(217)}=11.326, p<.01$], 46-50 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin [$t_{(435)}=15.540, p<.01$], 51 ve üzeri mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin [$t_{(430)}=17.499, p<.01$] SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu fark tüm gruplarda, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir. Bu sonuçlara göre, farklı sınıf mevcudu gruplarında öğrenim görseler de öğrencilerin tümünün, sosyal bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları istedikleri söylenebilir.

Yine Tablo 7’de görüldüğü gibi; 25 ve altı mevcutlu, 26-30 mevcutlu, 31-35 mevcutlu, 36-40 mevcutlu, 41-45 mevcutlu, 46-50 mevcutlu, 51 ve üzeri mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin tamamının SYAÖO ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif [$r_{(25 \text{ ve altı})}=.886; r_{(26-30)}=.715; r_{(31-35)}=.748; r_{(36-40)}=.554; r_{(41-45)}=.681; r_{(46-50)}=.609; r_{(51 \text{ ve üzeri})}=.655$] ve anlamlı bir ilişki (tamamında $p<.01$) bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, tüm farklı sınıf mevcudu gruplarında öğrencilerin, sosyal bilgiler derslerinde var olan yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arttıkça, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 8. Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal bilgiler derslerinde var olan ve tercih ettikleri yapılandırmacı öğrenme ortamları puanları arasında bağımlı gruplar t-testi ve korelasyon sonuçları

Eğitim Düzeyi	Var Olan Durum		Tercih Edilen Durum		t testi			Korelasyon		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	t	sd	p	r	p	
Anne	İlkokul Bitirmedi	139.89	17.96	150.02	18.83	12.190	357	.000	.636	.000
	İlkokul	143.09	17.22	154.00	19.24	19.928	824	.000	.633	.000
	Ortaokul	143.36	19.28	153.05	21.12	10.416	276	.000	.710	.000
	Lise	147.90	17.71	160.95	17.00	16.808	369	.000	.630	.000
	Üniversite ve üzeri	147.83	16.99	160.47	17.83	11.802	199	.000	.622	.000
Baba	İlkokul Bitirmedi	138.90	18.61	149.69	19.30	8.249	142	.000	.660	.000
	İlkokul	142.31	17.41	153.24	19.65	18.475	687	.000	.656	.000
	Ortaokul	142.00	18.34	152.00	19.68	13.815	448	.000	.677	.000
	Lise	147.34	17.35	159.01	17.85	15.529	433	.000	.605	.000
	Üniversite ve üzeri	147.62	17.43	160.46	17.64	14.707	315	.000	.608	.000

Tablo 8’de görüldüğü gibi; anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin [$t_{(357)}=12.190, p<.01$], anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin [$t_{(824)}=19.928, p<.01$], anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin [$t_{(276)}=10.416, p<.01$], anneleri lise mezunu olan öğrencilerin [$t_{(369)}=16.808, p<.01$], anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin [$t_{(199)}=11.802, p<.01$] SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu fark, tüm gruplarda SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir. Bu sonuçlara göre, anne eğitim düzeyleri farklı da olsa öğrencilerin tümünün, sosyal bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istedikleri söylenebilir.

Yine Tablo 8’de görüldüğü gibi; anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin, ilkokul mezunu olan öğrencilerin, ortaokul mezunu olan öğrencilerin, lise mezunu olan öğrencilerin ve üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif [$r_{(\text{ilkokul bitirmedi})}=.636; r_{(\text{ilkokul})}=.633; r_{(\text{Ortaokul})}=.710; r_{(\text{Lise})}=.630; r_{(\text{Üniversite ve üzeri})}=.622$] ve anlamlı bir ilişki (tamamında $p<.01$) bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, anne eğitim düzeyleri farklı da olsa öğrencilerin tümünün, sosyal bilgiler derslerinde var olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arttıkça, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi; babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin [$t_{(142)}=8.249, p<.01$], babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin [$t_{(687)}=18.475, p<.01$], babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin [$t_{(448)}=13.815, p<.01$], babaları lise mezunu olan öğrencilerin [$t_{(433)}=15.529, p<.01$], babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin [$t_{(315)}=14.707, p<.01$] SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu fark tüm gruplarda SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir. Bu sonuçlara göre, baba eğitim düzeyleri farklı da olsa tüm öğrencilerin, sosyal bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istedikleri söylenebilir.

Yine Tablo 8’de görüldüğü gibi; babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin, ilkokul mezunu olan öğrencilerin, ortaokul mezunu olan öğrencilerin, lise mezunu olan öğrencilerin ve üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif [$r_{(\text{ilkokul bitirmedi})}=.660; r_{(\text{ilkokul})}=.656; r_{(\text{Ortaokul})}=.677; r_{(\text{Lise})}=.605; r_{(\text{Üniversite ve üzeri})}=.608$] ve anlamlı bir ilişki (tamamında $p<.01$) bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, baba eğitim düzeyleri farklı da olsa öğrencilerin tümünün, sosyal bilgiler derslerinde var olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arttıkça, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 9. Sosyo-kültürel düzey değişkenine göre öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde var olan ve tercih ettikleri yapılandırmacı öğrenme ortamları puanları arasında bağımlı gruplar t-testi ve korelasyon sonuçları

Okulun Genel Veli Sosyo Kültürel Düzeyi	Var Olan Durum		Tercih Edilen Durum		t testi			Korelasyon	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	t	sd	p	r	p
Alt	141.52	17.98	151.08	19.77	19.306	966	.000	.670	.000
Orta	144.93	17.42	157.23	18.23	19.340	595	.000	.621	.000
Üst	147.55	17.66	160.58	17.75	18.227	466	.000	.619	.000

Tablo 9’da görüldüğü gibi; genel veli profili alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin [$t_{(966)}=19.306, p<.01$], genel veli profili orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin [$t_{(595)}=19.340, p<.01$], genel veli profili üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin [$t_{(466)}=18.227, p<.01$] SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu fark, tüm gruplarda SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir. Bu sonuçlara göre, farklı sosyo-kültürel veli profiline sahip okullarda da olsa öğrencilerin tümünün, sosyal bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istedikleri söylenebilir.

Yine Tablo 9’da görüldüğü gibi, genel veli profili; alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin ve üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin, SYAÖO ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif [$r_{(Alt)}=.670; r_{(Orta)}=.621; r_{(Üst)}=.619$] ve anlamlı bir ilişki (tamamında $p<.01$) bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, sosyo-kültürel özellikleri açısından farklı veli profiline sahip okullarda da olsa öğrencilerin tümünün, sosyal bilgiler derslerinde var olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arttıkça, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf mevcudu değişkenine göre, öğrencilerin SYAÖO ölçeği puanlarında, mevcudu az olan sınıflar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Mevcudu az olan sınıflar lehine çıkan bu bulgu çeşitli araştırmalardan (Öztürk & Tuncel, 2006; Ziegler, 2000) elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ancak literatürde bu bulguyu desteklemeyen araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır. Bulut (2006)’un yeni ilköğretim (yapılandırmacı) programlarının uygulamadaki etkililiğini değerlendirdiği çalışmasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Henry (2003)’nin çalışmasında ise kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha fazla yapılandırmacı uygulamalara yer verdikleri görülmüştür. Ancak farklı araştırmalarda (Aykaç & Başar, 2005; Ekin, 2007; Karakuş, 2003; Kaya & Ersoy, 2007; Özmen, 2003; Tongthaworn, 2003; Yapıcı & Demirdelen, 2007) öğretmenlerin kalabalık sınıfların olumsuz etkisine ilişkin görüşleri, az mevcutlu sınıfların yapılandırmacı uygulamalarda avantajlı olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, az mevcutlu sınıfların birkaç noktada avantajlı olabileceği söylenebilir. Bunlar; (1) Az mevcutlu sınıflarda sınıfın fiziksel olarak sahip olabileceği olumsuz özellikleri kısmen de olsa ortadan kalkmaktadır. Çünkü fiziksel olarak aynı büyüklükteki ve aynı olanaklara sahip iki sınıf, örneğin, 25 öğrenci için elverişli olabilirken, 50 kişilik bir mevcut için elverişsiz olabilmektedir. (2) Sınıf mevcudunun fazla olması öğretmenlerin duygusal olarak da tükenmelerine neden olabilir. Bu duygusal tükenme de öğretmenlerin uygulamalarına yansiyabilir. Nitekim, tükenmişlik ile ilgili son zamanlarda yapılmış bir araştırma (Erdemoğlu Şahin, 2007) sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını göstermiştir. (3) Az mevcutlu sınıflarda öğretmenler öğrencilerinin bireysel ve grup çalışmalarına daha rahat rehberlik yapabilirler. (4) Az mevcutlu sınıflarda, etkinliklerde sınıf mevcudunun fazlalığından kaynaklanan zaman kaybı azalır ki, bu da öğretmenler için bir avantaj olabilir. (5) Az mevcutlu sınıflarda ölçme-değerlendirme faaliyetleri daha az zaman alabilir.

Araştırmanın diğer bulgusuna göre, öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerine göre, anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan (lise veya üniversite ve üzeri mezunu) öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının, anne ve baba eğitim düzeyi düşük olan (ilkokul bitirmeyen, ilkökul mezunu ve ortaokul mezunu) öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, sosyo-kültürel düzey açısından okulun genel veli profili değişkenine göre de, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamları algılarında orta ve üst sosyo-kültürel

düzy lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında veli sosyo-kültürel düzeyinin birkaç noktada etkili olabileceği düşünülebilir. (1) Ailenin çocuklarını yetiştirme biçimi: Astington (1998) eğitim düzeyi yüksek olan ailelerden gelen çocukların, yetiştirilme biçimleri nedeniyle okulda kullanılan dile daha aşına olduklarını ve daha az zorlukla karşılaştıklarını belirtmektedir. Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında bireylerin bir konuda akıl yürütmesi, diğerlerine düşüncelerini söylemesi, diğerlerinin düşüncelerini dinlemesi ve değer vermesi bir gerekliliktir. Sınıf içinde olabilecek bu öğrenci davranışları, aile içinde yaşadıkları ile de ilişkilidir. Çünkü aile içinde düşünmesine ve düşündüklerini söylemesine fırsat verilmeyen bir öğrenci ders içinde de düşüncelerini söylemekte zorluk çekebilecektir. Astington (1998), ailelerin çocukları ile birlikte akıl yürüterek farklı bakış açılarını tartışmalarının, çocukların durumlarla ilgili farklı bakış açılarının olabileceğini görmelerine yardımcı olabileceğini ifade etmektedir. Ailelerin bu tür davranışları onların eğitim düzeyleri ile ilgili olabilir. (2) Ailelerin öğretmen ile doğrudan iletişim kurma biçimi: Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında öğretmen-veli işbirliği ve bu işbirliğinin niteliği de önemli bir yer tutmaktadır. Velilerin öğretmenler ile iletişimi onların derste olanlardan haberdar olmalarını, böylece çocuklarına ve öğretmene daha etkili yardımcı olmalarını sağlayabilir. Ayrıca, böyle bir iletişim velilerin beklentilerini öğretmene açıkça gösterme fırsatı verir ki bu da öğretmen davranışlarını etkileyebilir. Plevyak (2003), düşük kültürel düzeye ve düşük gelire sahip ailelerin okul yönetimi ve öğretmenleri ile iletişim kurmalarının güç olduğunu, bu durumun öğretmen ve yöneticilerinin bu ailelerin, gerçekte öyle olmasa bile, çocuklarının eğitimini önemsemediklerini düşünmelerine neden olabildiğini; buna karşılık okul yönetimi veya öğretmen ile işbirliği yapan ailelerin çocuklarının okul ortamında kendilerini daha rahat ve güvende hissettiklerini belirtmektedir. Tüm bu görüşler değerlendirildiğinde, bu araştırma sonucunun üst sosyo-kültürel düzey lehine, anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine çıkması beklenen bir durumdur denilebilir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan yeni ilköğretim programlarının uygulanması ile ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular da benzer sonuçlar vermiştir. Şöyle ki; Destan (2007) yeni ilköğretim programlarının uygulanmasını değerlendirdiği çalışmasında, özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin, gecekondulu ve merkez okullarda öğrenim gören öğrencilere göre, yeni programın öğrenmede daha fazla etki yarattığını düşündüklerini belirlemiştir. Ece (2007)'nin yapmış olduğu çalışmasında da öğretmenlerin yeni sosyal bilgiler programının uygulanmasında; sosyo-ekonomik düzeyi çok iyi olan öğrencilerde, sosyo-ekonomik düzeyi zayıf olan öğrencilere göre daha az güçlüklerle karşılaştığı belirlenmiştir. Günay (2006)'ın çalışmasında ise devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, özel okullarda çalışan öğretmenlere göre yeni programa yönelik olarak daha olumsuz görüşlere sahip olduğu bulunmuştur. Vanichakorn (2003) da dört öğretmen ile gerçekleştirdiği nitel çalışmasında, özel okulda, devlet okulunda ve uluslararası okulda çalışan öğretmenler arasından sadece özel okulda görev yapan öğretmenin yapılandırıcı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Özmen (2003)'nin yapmış olduğu çalışmasında da özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, velilerin öğrenci çalışmalarıyla ilgilenmemesi sorunları ile karşılaşmadıklarını belirtmeleri; resmi okullarda çalışan öğretmenlerin ise veli ilgisizliğinin bazı etkinliklerin uygulanmasını etkilediğini belirtmeleri bu sonucu doğrulamaktadır. Bu çalışmalar doğrudan sosyo-kültürel düzey ile ilgili olmasa da öğrenci düzeylerinin, veli düzeylerinin ve okul olanaklarının uygulamalardaki etkisine ilişkin bulgular göstermesinden dolayı önemlidir. Bu bağlamda, sosyo-kültürel düzeyi yüksek olan velilerin öğretmene daha fazla destek sağlayabileceği düşünülmektedir. Nitekim sosyo-kültürel düzeyin yüksek olarak belirtildiği okullardaki öğrencilerin, anne-baba eğitim düzeyinin yüksek olduğu öğrencilerin derslerine hazırlıklı gelmeleri daha fazla olabilirken, aynı zamanda eğitim düzeyi yüksek olan velilerin, okul ile işbirliğinin de daha fazla ve nitelikli olabileceği düşünülmektedir. Tongthaworn (2003)'nun çalışmasında da öğretmenler yapılandırıcı uygulamalarını etkileyen olumsuz faktör olarak aile katılımının yetersizliğini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın elde edilen diğer bulgularından görülmektedir ki; cinsiyetleri, sınıf mevcutları, anne-baba eğitim düzeyleri ve okullarının sosyo-kültürel açıdan belirtilen genel veli profili ne olursa olsun öğrenciler, sosyal bilgiler derslerinde var olandan daha fazla yapılandırıcı uygulamalar istemektedirler. Bu sonuç, öğrencilerin aktif oldukları öğrenme ortamlarını istediklerini göstermektedir. SYAÖÖ ölçeği var olan durum ile tercih edilen durum formu puanları arasında cinsiyet, sınıf mevcudu, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-kültürel düzey değişkenlerine göre anlamlı korelasyonların bulunması da bu sonucu desteklemektedir. Araştırmanın bu sonucu, farklı araştırmalardan (Bonk vd., 1995; Kim, Fisher, & Fraser, 1999) elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Kim vd. (1999) ve Bonk vd. (1995)'nin araştırmalarında da öğrencilerin var olandan daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmanın bu sonucunu yapılandırıcı öğrenme ortamlarının öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel özelliklerine katkısı ile açıklayabiliriz. Çünkü deneysel araştırmalar, yapılandırıcı öğrenme ortamlarının; öğrencilerin meraklarını ve derse katılımlarını (Nakiboğlu, 1999; Öztürk, Tuncel, & Kop,

2005), başarı düzeylerini (Atam, 2006; Çelebi, 2006; Demir, 2007; Karaduman, 2005; Karakuş, 2006; Lord, 1999; Sifoğlu, 2007; Tangdhanakanond, Pitiyanuwat, & Archwamety, 2006; Tezci, 2002; Turgut, 2001; Yanpar-Şahin, 2001), derse yönelik tutumlarını (Çelebi, 2006; Demir, 2007; Heron, 1997; Karakuş, 2006; Yanpar-Şahin, 2001; Yurdakul, 2004), yaratıcılık düzeylerini (Tezci, 2002), problem çözme becerilerini (Yurdakul, 2004), bilginin kalıcılığını (Atam, 2006; Karaduman, 2005, Ward, 1995), bilişötesi farkındalık düzeylerini (Yurdakul, 2004), benlik algılarını, değer verme ve diğerlerini anlama duygularını (Harling, 2004), duygusal gelişimlerini, zorluklarla baş etme becerilerini, teknoloji kullanımlarını ve ahlak gelişimlerini (Tangdhanakanond vd., 2006) olumlu düzeyde arttırdığını ve zor konuların öğrenilmesini kolaylaştırdığını (Lotfi, 2004) göstermektedir. Doğal olarak yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrencilere bu katkıları onların derslerindeki tercihlerinde de etkili olabilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin sınıf mevcutlarının, anne-baba eğitim düzeylerinin ve sosyo-kültürel düzeylerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler dersi algılarında ve tercihlerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada, uzun vadede sınıf mevcutlarının azaltılmasına dönük planlamalar yapılmalıdır. Orta ve kısa vadede ise, öğretmenlere kalabalık sınıflarda öğretim hizmetlerini etkili yürütebilmeleri konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Ayrıca velilerin öğretmenler ile etkili işbirliği konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan öğrenciler, sosyal bilgiler derslerinde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamı istemektedirler. Sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin tercihlerini dikkate almaları ayrıca önem taşımaktadır.

5. KAYNAKLAR

- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2002). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı* (2. Basım). Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Astington, J. W. (1998). Theory of mind goes to school. *Educational Leadership*, 56(3), 46-48.
- Atam, O. (2006). *Oluşturmacı yaklaşıma dayalı olarak fen ve teknoloji dersi ısı-sıcaklık konusunda hazırlanan yazılımın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aykaç, N., & Başar, E. (2005). Yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirme Sempozyumu* (s. 343-361). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.
- Barth, J. L., & Spencer, J. M. (1990). The foundations of the social studies and the future. *Social Education*, 54(6), 346.
- Barth, J. L., Spencer, J. M., & Shepherd, R. (1993). Social studies: A field at risk. *Social Education*, 57(6), 315-317.
- Bonk, C. J., Oyer, E. J., & Medury, P. V. (1995). Is this the S.C.A.L.E.?: Social constructivism and active learning environments. *Paper presented at the 1995 annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, K. (2007). Özgün materyal ve etkinliklerle oluşturulan yapılandırmacı öğrenme ortamının erişimi düzeyleri ile tutumlara etkisi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (s. 460-465). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi ve oluşturmacı yaklaşım. A. Tanrıoğen (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 255-279). İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Destan, N. A. (2007). *2005-2006 Öğretim yılında yürürlüğe konan ilköğretim 5. sınıf müfredat uygulamaları konusunda öğrenci görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Domnwachukwu, C. (2007). Teaching history-social studies: A social action approach. *Social Studies Review*, 46(2), 39-42.
- Ece, B. (2007). *İlköğretim birinci kademe 2005 sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ediger, M. (2004). Recent trends in the social studies. *Journal of Instructional Psychology*, 31(3), 240-245.

- Ekinci, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi (Eskişehir İli)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okulları örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Finkelstein, J. M., Nielsen, L. E., & Switzer, T. (1993). Primary elementary social studies instruction: A status report. *Social Education*, 57(2), 64-69.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4rd Edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Günay, Z. (2006). *2005-2006 öğretim yılında uygulamaya başlanan ilköğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harling, F. J. (2004). *Fifth grade student's perspectives of learning through a constructivist approach*. Unpublished Dissertation, University of Massachusetts Amherst, USA.
- Hartoonian, H. M., & Laughlin, M. A. (1989). Designing a social studies scope and sequence for the 21st century. *Social Education*, 53(6), 385 ve 388-398.
- Hendrix, J. C. (1999). Connecting cooperative learning and social studies. *The Clearing House*, 73(1), 57-60.
- Henry, B. B. (2003). *Frequency of use of constructivist teaching strategies: Effect on academic performances, student social behavior, and relationship to class size*. Unpublished Dissertation. University of Central Florida Orlando, Florida, USA.
- Heron, L. E. (1997). *Using constructivist teaching strategies in high school science classrooms to cultivate positive attitudes toward science*. Unpublished Dissertation, University of Nevada, Reno, USA.
- Kabapınar, Y. (2002). Bir öğretim materyali olarak hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitapları. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 317-342). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2007). *Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında ilköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Karaduman, H. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuş, Y. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yapısalcı öğretmen rollerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi (Adapazarı örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, E., & Ersoy, A. F. (2007). Sosyal bilgiler programının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (s. 140-146). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kim, H. B., Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1999). Assessment and investigation of constructivist science learning environments in Korea. *Research in Science and Technological Education*, 17(2), 239-249.
- Lord, T. R. (1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental science. *The Journal of Environmental Education*, 30(3), 22-28.
- Lotfi, A. (2004). *Using constructivism in teaching AP chemistry*. Unpublished Master Thesis. Michigan State University, USA.
- McCall, A. (2006). Supporting exemplary social studies teaching in elementary schools. *The Social Studies*, 97(4), 161-167.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (2nd Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nakiboğlu, C. (1999). Kimya öğretmeni eğitiminde bütünleştirici (constructivist) öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisi [Özel sayı]. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 271-280.
- NCSS (1994). *The Curriculum standards for social studies*. www.socialstudies.org/standards/ web adresinden 12 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Özmen, Ş. G. (2003). *Fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Öztürk, C., & Tuncel, G. (2006). Yeni 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, C., Tuncel, G., & Kop, Y. (2005). Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı sosyal bilgiler dersi öğretiminde sözlü tarihin kullanımı. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 220-224). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Plevyak, L. H. (2003). Parent involvement in education: Who decides? *The Education Digest*, 69(2), 32-38.
- Protano, R. D. (2003). *Female high school students' attitude and perceptions toward the social studies discipline*. Unpublished Dissertation. Fordham University, New York, USA.
- Rice, M. L., & Wilson, E. K. (1999). How technology aids constructivism in the social studies classroom. *The Social Studies*, 90(1) 28-33.
- Scheurman, G. (1998). From behaviorist to constructivist teaching. *Social Education*, 62(1), 6-9.
- Schug, M. C., Western, R. D., & Enochs, L. G. (1997). Why do social studies teachers use textbooks? The answer may lie in economic theory. *Social Education*, 61(2), 97-101.
- Sifoğlu, N. (2007). *İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi dersinde yapısalcı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Smith, R. E., & Manley, S. A. (1994). Social studies learning activities packets. *The Social Studies*, 85(4), 160-164.
- Sunal, C. S., & Haas, M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades: A constructivist approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Superville, L. K. (2001). Oral assessments a tool for enhancing students' written expression in social studies. *The Social Studies*, 92(3), 121-125.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tangdhanakanond, K., Pitiyanuwat, S., & Archwamety, T. (2006). Assessment of achievement and personal qualities under constructionist learning environment. *Education*, 126(3), 495-503.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı öğretim tasarımı uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Theisen, R. (2000). Social studies education: A challenge, a choice, a commitment. *Social Education*, 64(1), 6-7, 63-64.
- Thornton, S. J. (2001). From content to subject matter. *The Social Studies*, 92(6), 237-242.
- Tongthaworn, R. (2003). *Early childhood constructivist teaching practices and philosophies of Thai teachers with four-to five-year-old students*. Unpublished Dissertation. Indiana University of Pennsylvania, USA.
- Turgut, H. (2001). *Fen bilgisi öğretiminde yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile modellendirilmiş etkinliklerin öğrencide kavramsal gelişime ve başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vanichakorn, N. (2003). *Constructivism in English as a foreign language secondary classrooms in Bangkok, Thailand*. Unpublished Dissertation. University of Northern Colorado, Greeley, Colorado, USA.
- VanSickle, R. L. (1990). The personal relevance of the social studies. *Social Education*, 54(1), 23-27.
- Ward, K. A. (1995). *Student perception of constructivism and its relationship to test scores on selected concepts among gifted and academically talented students in high school honors biology*. Unpublished Dissertation, University of New Orleans, USA.
- Yanpar-Şahin, T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 465-481.
- Yapıcı, M., & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212. <http://ilkogretim-online.org.tr> web adresinden 19 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zhao, Y., & Hoge, J. D. (2005). What elementary students and teachers say about social studies. *The Social Studies*, 96(5), 216-221.
- Ziegler, J. F. (2000). *Constructivist views of teaching, learning, and supervising held by public school teachers and their influence on student achievement in mathematics*. Unpublished Dissertation. Indiana University of Pennsylvania, USA.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Life is a change and an adaptation process to this change. Naturally, this impacts learning-teaching process and characteristics of the individuals which are expected as a result of this process. Rice and Wilson (1999, p.28) assert that society of today expects individuals from the schools who have skills such as working in collaboration, having leadership skills, information literacy, reasoning, and problem solving skills. However, students cannot gain the features that today's society needs in the traditional classrooms where they are passive. Thus, it has been an obligation that teacher-centered classes should replace with student-centered classes. As a result of this inevitable change, new ideas and applications in the field of social studies education have showed itself as well.

Researchers (Finkelstein, Nielsen, & Switzer, 1993; Schug, Western, & Enochs, 1997, p.97; Theisen, 2000, p.63) argue that social studies is taught based on textbooks in the traditional social studies classes. In this textbook dominated classes, teaching activities are carried out according to the information given in the textbooks (Schug et al., 1997, p.97).

Because of the traditional social studies teaching it is stated that students don't comprehend social studies very well (Hendrix, 1999), social studies is perceived as difficult, boring, not related to their life and memorization of the facts (Smith & Manley, 1994, p.160), students have negative attitudes towards social studies (Moroz & Baker, 1997 akt. Protano, 2003, p.4; Zhao & Hoge, 2005), and students don't see any relationship between what they learn in social studies and their own lives (Domnwachukwu, 2007; Perkins, 1999, p.8; VanSickle, 1990, p.23; Zhao & Hoge, 2005).

In general, the aims of the study are as follows:

Aim 1. Do students' perceptions related to social studies constructivist learning environments and preferences of social studies constructivist learning environments differ in terms of their genders, class sizes, mothers' and fathers' education levels, and general parent-profile described for the socio-cultural status of their schools?

Aim 2. Are there significant differences and correlations between students' perceptions related to social studies constructivist learning environments and preferences of social studies constructivist learning environments in terms of total scores, their genders, class sizes, mothers' and fathers' education levels, and general parent-profile described for the socio-cultural status of their schools?

Method

The population of the study is the fifth-grade students studying in the public elementary schools in 2006-2007 academic year in İstanbul¹. The sample consists of 2030 fifth grade students from 64 public elementary schools.

To gather the data, Turkish version of the Social Constructivism and Active Learning Environments Scale (SCALE) (Bonk, Oyer, & Medury, 1995) was used. The SCALE originally was developed by Bonk et al. (1995) to investigate the gap between actual classroom instruction and student preferences from the constructivist viewpoint and has two forms as perceived/actual and preferred/ideal (Bonk et al., 1995).

Result and Discussion

In the study, it was found that there is a significant difference between scores of the students in terms of class sizes in favor of small class sizes. This finding supports the other studies (Öztürk & Tuncel, 2006; Ziegler, 2000). Moreover, based on teachers' negative opinions about large class sizes in different studies (Aykaç & Başar, 2005; Ekinci, 2007; Karakuş, 2003; Kaya & Ersoy, 2007; Özmen, 2003; Tongthaworn, 2003; Yapıcı & Demirdelen, 2007) it can be claimed that smaller class sizes can have some advantages in using constructivism in social studies classes.

There have been also found significant differences among students' social studies constructivist learning environment perceptions based on mother and father education levels in favor of those who has higher education levels such as secondary school and university or over degree compared to no schooling, elementary school, or middle school degree. Moreover, there have been found significant differences among students' social studies constructivist learning environment perceptions based on general parent-profile described for the socio-cultural status of their schools in favor of middle or high socio-cultural status.

In the study, it was also found that whatever students' gender, class sizes, mother and father education levels, and general parent-profile described for the socio-cultural status of their schools were, students wanted more constructivist learning environments in the social studies classes than they perceived. This

¹ During the data gathering period, 1-5th grade students were being taught by classroom teachers.

result shows that students prefer learning environments where they are active regardless of their gender, class sizes, mother and father education levels, and general parent-profile described for the socio-cultural status of their schools. Significant correlations between SCALE's actual and preferred forms by gender, class sizes, mother and father education levels, and general parent-profile described for the socio-cultural status of their schools support this finding. Moreover, in the studies by Kim, Fisher, and Fraser (1999) and Bonk et al. (1995) it was also found that students wanted more constructivism in their classrooms than they actually had.

EK 1. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ VAR OLAN DURUM FORMU

Değerli öğrenci,

Aşağıda, “SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE” sınıflarınızda neler olduğunu belirtmeniz istenmektedir. Lütfen Sosyal Bilgiler dersinizde sınıflarınızda var olan durumu olduğu gibi, sorular doğrultusunda belirtiniz.

	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
1.	Öğrencilerden birinin bir konuda aklı karıştığında, öğretmenimiz bunu başka bir yolla açıklamaya çalışır.	5	4	3	2	1
2.	Öğrenciler sınıf etkinliklerinde ve sınavlarda söz hakkına sahiptirler.	5	4	3	2	1
3.	Öğretmenimiz çalışmamı kendi başıma yapmama yardımcı olacak şekilde bana bilgi verir ve önerilerde bulunur.	5	4	3	2	1
4.	Öğretmenimiz kendi fikirlerimi keşfetmemde, oluşturmamda ve fikirlerim arasında bağlantı kurmamda bana yardımcı olur.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
5.	Bir problemin doğru ve yanlış çözümlerini tartışırız.	5	4	3	2	1
6.	Teknolojiyi kullanarak yeni fikirler tasarlarım, oluştururum ve denerim.	5	4	3	2	1
7.	Öğretmenimizle ve sınıf arkadaşlarımla fikirlerimi, çözüm önerilerimi ve görüşlerimi paylaşıyorum.	5	4	3	2	1
8.	Öğrenciler ve öğretmenimiz çözüm önerilerine nasıl ulaştıklarını açıklarlar.	5	4	3	2	1
9.	Öğretmenimiz bir sonraki aşamada ne yapmamız gerektiği ile ilgili fikirler öne sürebilmemiz için bizleri cesaretlendirir.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
10.	Öğretmenimiz problemleri çözmemiz için bize fırsat tanıdıktan sonra olabilecek diğer çözüm yollarını gösterir.	5	4	3	2	1
11.	Öğrendiğim yeni terimleri ve kavramları hayatımdaki olaylar ve deneyimlerle ilişkilendirebilirim.	5	4	3	2	1
12.	Öğrendiğim bilginin diğer konu ve derslerle ilişkili ve bağlantılı olduğunu keşfederim.	5	4	3	2	1
13.	Öğretmenimiz ders kitabında verilen cevapları sorgulamam ve tartışmam için beni cesaretlendirir.	5	4	3	2	1
14.	Fikirlerimi düzenlemem ve denememde bana yardımcı olması için bilgisayar kullanırım.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
15.	Ben ve sınıf arkadaşlarım problemleri çözerken küçük gruplar ya da takımlar halinde çalışırız.	5	4	3	2	1
16.	Öğrenciler açık olmayan ya da kafa karıştırıcı herhangi bir konuda öğretmenimizden daha fazla bilgi isteyebilirler.	5	4	3	2	1
17.	Öğrenciler sınıf etkinliklerinde sorumluluk alırlar.	5	4	3	2	1
18.	Öğretmenimiz problemleri çözmeye bize ipuçları verir, ancak cevapları vermez.	5	4	3	2	1
19.	Öğretmenimiz, yeni bilgi ya da problemleri önceden öğrendiklerimle ilişkilendirir.	5	4	3	2	1

	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
20.	Orijinal fikirler ortaya çıkarmada ve problemlere olası çözümler bulmada bilgisayar kullanırım.	5	4	3	2	1
21.	Öğrenciler fikirlerini sınıfla paylaşmadan önce cevapları bir arkadaşlarıyla ya da bir grupla birlikte hazırlarlar.	5	4	3	2	1
22.	Öğretmenimiz zor konuları daha iyi anlamam için konuyu birden fazla yöntem kullanarak açıklar.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
23.	Ben ve sınıf arkadaşlarım üzerinde çalışılabilecek sorunlar ve konular öneririz.	5	4	3	2	1
24.	Öğretmenimiz başarılı olmama yardım etmek için bana yalnızca gerektiği kadar bilgi verir.	5	4	3	2	1
25.	Önceki konulardan öğrendiğim bilgileri, yeni bilgileri anlamak için kullanırım.	5	4	3	2	1
26.	Sınıfa, işlediğimiz konular ve bu konular ile farklı derslerin konuları arasında bağlantı kuran bilgiler getiririm.	5	4	3	2	1
27.	Cevapları iyi de olsa kötü de olsa, soru sormama izin verilir.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
28.	Elektronik araçlar kullanarak işlediğimiz konular hakkında yeni bilgiler öğrenirim.	5	4	3	2	1
29.	Diğer öğrencilerin bir problem üzerinde ne düşündüklerini öğrenirim ve onların bakış açılarını anlamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
30.	Öğretmenimiz karmaşık bilgiyi daha anlaşılır hale getirmek için ana fikirleri bir şekil ya da resim ile açıklar.	5	4	3	2	1
31.	Ben ve sınıf arkadaşlarım, öğreneceğimiz konuların kararlaştırılmasında öğretmenimize yardımcı oluruz.	5	4	3	2	1
32.	Öğretmenimiz, ben bir problemi çözerken söylediklerim ve yaptıklarım hakkında bana yardımcı olan açıklayıcı bilgileri verir ve rehberlik eder.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
33.	Önceden bildiğim fikir ve bilgileri yeni bir şeyi anlamak için kullanırım.	5	4	3	2	1
34.	Öğretmenimiz için, araştırdığım yeni konuları gösteren ve özetleyen bir şeyler yaparım.	5	4	3	2	1
35.	Öğretmenimiz bize, birden fazla cevabı olan sorular sorar.	5	4	3	2	1
36.	Çeşitli kütüphane kaynaklarından ve elektronik kaynaklardan yararlanarak fikirler geliştiririm.	5	4	3	2	1
37.	Öğrenciler taraflara ayrılarak sorunları ve farklı bakış açılarını tartışırlar.	5	4	3	2	1

EK 2. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ TERCİH EDİLEN DURUM FORMU

Değerli öğrenci,

Aşağıda, “SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE” sınıflarınızda TERCİH ettiğiniz öğrenme ortamlarını belirtmeniz istenmektedir. Verilen ifadelerin Sosyal Bilgiler dersinde sınıflarınızda hangi düzeyde olmasını tercih ediyorsanız, bunu verilen seçeneklerden sizin için uygun olanını işaretleyerek belirtiniz.

	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
1.	Öğrencilerden birinin bir konuda aklı karıştığında, öğretmenimizin bunu başka bir yolla açıklamasını tercih ederim.	5	4	3	2	1
2.	Öğrencilerin sınıf etkinliklerinde ve sınavlarda söz hakkına sahip olmalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1

3.	Öğretmenimizin çalışmamı kendi başıma yapmama yardımcı olacak şekilde bana bilgi vermesini ve önerilerde bulunmasını tercih ederim.	5	4	3	2	1
4.	Öğretmenimizin kendi fikirlerimi keşfetmemde, oluşturmamda ve fikirlerim arasında bağlantı kurmamda bana yardımcı olmasını tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
5.	Bir problemin doğru ve yanlış çözümlerini tartışmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
6.	Teknolojiyi kullanarak yeni fikirler tasarlamayı, oluşturmayı ve denemeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
7.	Öğretmenimizle ve sınıf arkadaşlarımla fikirlerimi, çözüm önerilerimi ve görüşlerimi paylaşmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
8.	Öğrencilerin ve öğretmenimizin çözüm önerilerine nasıl ulaştıklarını açıklamalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1
9.	Öğretmenimizin, bir sonraki aşamada ne yapmamız gerektiği ile ilgili fikirler öne sürebilmemiz için bizleri cesaretlendirmesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
10.	Öğretmenimizin, problemleri çözmemiz için bize fırsat tanıdıktan sonra olabilecek diğer çözüm yollarını göstermesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
11.	Öğrendiğim yeni terimleri ve kavramları hayatımdaki olaylar ve deneyimlerle ilişkilendirebilmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
12.	Öğrendiğim bilginin diğer konu ve derslerle ilişkili ve bağlantılı olduğunu keşfetmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
13.	Öğretmenimizin ders kitabında verilen cevapları sorgulamam ve tartışmam için beni cesaretlendirmesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
14.	Fikirlerimi düzenlemem ve denememde bana yardımcı olması için bilgisayar kullanmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
15.	Öğrencilerin, problemleri çözerken küçük gruplar ya da takımlar halinde çalışmalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1
16.	Öğrencilerin açık olmayan ya da kafa karıştırıcı herhangi bir konuda öğretmenimizden daha fazla bilgi isteyebilmelerini tercih ederim.	5	4	3	2	1
17.	Öğrencilerin sınıf etkinliklerinde sorumluluk almalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1
18.	Öğretmenimizin problemleri çözmeye bize ipuçları vermesini, ancak cevapları vermemesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
19.	Öğretmenimizin, yeni bilgi ya da problemleri önceden öğrendiklerimle ilişkilendirmesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
20.	Orijinal fikirler ortaya çıkarmada ve problemlere olası çözümler bulmada bilgisayar kullanmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
21.	Öğrencilerin, fikirlerini sınıfla paylaşmadan önce cevapları bir arkadaşlarıyla ya da bir grupla birlikte hazırlamalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1
22.	Öğretmenimizin zor konuları daha iyi anlamam için konuyu birden fazla yöntem kullanarak açıklamasını tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
23.	Öğrencilerin, üzerinde çalışılabilecek sorunlar ve konular önermelerini tercih ederim.	5	4	3	2	1
24.	Öğretmenimizin başarılı olmama yardım etmek için bana yalnızca gerektiği kadar bilgi vermesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
25.	Önceki konulardan öğrendiğim bilgileri, yeni bilgileri anlamak için kullanmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1

26.	Sınıfa, işlediğimiz konular ve bu konular ile farklı derslerin konuları arasında bağlantı kuran bilgiler getirmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
27.	Cevapları iyi de olsa kötü de olsa, soru sormama izin verilmesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
28.	Elektronik araçlar kullanarak işlediğimiz konular hakkında yeni bilgiler öğrenmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
29.	Diğer öğrencilerin bir problem üzerinde ne düşündüklerini öğrenmeyi ve onların bakış açılarını anlamayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
30.	Öğretmenimizin karmaşık bilgiyi daha anlaşılır hale getirmek için ana fikirleri bir şekil ya da resim ile açıklamasını tercih ederim.	5	4	3	2	1
31.	Öğrencilerin, öğrenecekleri konuların kararlaştırılmasında öğretmenimize yardımcı olmalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1
32.	Öğretmenimizin, ben bir problemi çözerken söylediklerim ve yaptıklarım hakkında bana yardımcı olan açıklayıcı bilgileri vermesini ve rehberlik etmesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
33.	Önceden öğrendiğim fikir ve bilgileri yeni bir şeyi anlamak için kullanmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
34.	Öğretmenimiz için, araştırdığım yeni konuları gösteren ve özetleyen bir şeyler yapmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
35.	Öğretmenimizin bize birden fazla cevabı olan sorular sormasını tercih ederim.	5	4	3	2	1
36.	Çeşitli kütüphane kaynaklarından ve elektronik kaynaklardan yararlanarak fikirler geliştirmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
37.	Öğrencilerin taraflara ayrılarak sorunları ve farklı bakış açılarını tartışmalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1

EK 3. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİNİN MADDELERİNİN FAKTÖRLERE GÖRE DAĞILIMI

FAKTÖRLER	MADDE NO
Faktör 1. Açıklama (Clarification, Elaboration, and Explanation)	1, 8, 16, 22, 30
Faktör 2. Öğrenci Merkezilik (Student Autonomy/Centeredness)	2, 9, 17, 23, 31
Faktör 3. Öğretmen Desteği/Rehberliği (Teacher Scaffolding/Guidance)	3, 10, 18, 24, 32
Faktör 4. Ön Bilgiler İle İlişkilendirme/Anlamlılık (Student Prior Knowledge/Meaningfulness)	11, 19, 25, 33
Faktör 5. Bağlantı Oluşturma (Generate Connections)	4, 12, 26, 34
Faktör 6. Sorgulama/Tartışma (Questioning/Discussing)	5, 13, 27, 35
Faktör 7. Teknoloji ve Kaynaklara Dayalı Keşif (Media and Resource-Based Exploration)	6, 14, 20, 28, 36
Faktör 8. İşbirliği (Collaboration and Negotiation)	7, 15, 21, 29, 37