

T.C
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME
ORTAMLARININ ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Durdane ÖZTÜRK

YÜKSEK LİSANS TEZİ
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

KIRŞEHİR
ARALIK-2011

T.C
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME
ORTAMLARININ ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Durdane ÖZTÜRK

YÜKSEK LİSANS TEZİ
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ

KIRŞEHİR

ARALIK-2011

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalında YÜKSEK LISANS TEZİ / olarak kabul edilmiştir.

Başkan (İmza)

Yrd. Doç. Dr. G. G. ÇELİK DEMİRBAŞ

Üye (İmza)

Yrd. Doç. Dr. R. R. Balçık

Üye (İmza)

Yrd. Doç. Dr. T. T. ÇELİKAYA

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

19/12/2011

(İmza Yeri)

Akademik Unvan, Adı-Soyadı
Enstitü Müdürü

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ORTAMLARININ ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Durdane ÖZTÜRK

Yüksek Lisans Tezi

AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Aralık-2011

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitim açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, tarama (survey) modelinde betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek için Acat (2005b)'ın geliştirdiği likert türü “*Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamları Ölçeği*” kullanılmıştır. Çalışmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve karşılaştırmalarda ise scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında sosyo-ekonomik düzeyi üst, orta ve alt olmak üzere toplam 17 okulda öğrenim gören 1715 6. ve 7. sınıf öğrencisi ile bu okullarda görev yapan 29 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda; öğretmen ve öğrencilerin genel olarak öğrenci merkezli öğrenme ortamları ölçeğinin dört boyutunu oluşturan, psiko-sosyal ortam/okulun sosyal iklim, alt yapı ve donanım, mekan (fiziksel), zaman boyutu ile

ilgili özellikleri, öğrenci merkezli eğitim açısından sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamları için uygun buldukları sonucuna ulaşılmış ve dört alt boyut arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

6. ve 7. sınıf öğrencilerinin *sınıf mevcuduna* göre sosyal bilgiler öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda her bir boyut için anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın sınıf mevcudu 15'in altında olan sınıflar ile sınıf mevcudu 31'in üstünde olanlar arasında, sınıf mevcudu az olanlar lehine olduğu görülmüştür. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin *sınıf düzeyine* göre sosyal bilgiler öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda mekan, zaman ve altyapı ve donanım boyutunda 6. sınıflar lehine anlamlı farklılık görülmüş; psiko-sosyal ortam/okulun sosyal iklim boyutuna ilişkin ise anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

6. ve 7. sınıf öğrencilerinin *cinsiyete* göre sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda kız ve erkek öğrenciler arasında erkek öğrenciler lehine mekan boyutunda anlamlı farklılık görülmüş, psiko-sosyal ortam/okulun sosyal iklim, altyapı ve donanım, zaman boyutlarında ise anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin *okulların sosyo-ekonomik düzeyine* göre sosyal bilgiler öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarla üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar arasında alt sosyo-ekonomik düzeye sahip olan okullar lehine; orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar ile üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar arasında orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetine ve mesleki kıdemlerine göre sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda görüşlerinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrenci merkezli eğitim modelinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına yönelik öğrenme ortamlarının daha uygun hale getirilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması, alt-yapı ve donanım boyutuyla ilgili özelliklerin iyileştirilmesi, okullarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturacakları alanlara yer verilmesi, öğrencilerin hedef ve ideallerini gerçekleştirebilecekleri esneklikte programlar yapılması, bunun için mevcut müfredat yoğunluğunun azaltılması ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitimi gerçekleştirebilmeleri için oluşturmaları gereken öğrenme ortamları ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi önerilmektedir.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Öğrenci Merkezli Eğitim, Öğrenme Ortamı, Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamları Ölçeği.

Sayfa Adeti:194

Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ

ABSTRACT

ASSESSMENT OF SOCIAL SCIENCES LEARNING ENVIRONMENTS IN TERMS OF STUDENT-CENTERED EDUCATION

Durdane ÖZTÜRK

Master Thesis

AHI EVRAN UNIVERSITY

INSTITUTE OF SOCIAL STUDIES

December-2011

Objective of this research is to assess the social sciences learning environments in terms of student-centered education. It is a descriptive study conducted by the model of survey. Likert-type “Student-Centered Learning Environments Scale” developed by Acat (2005b) was used in the research in order to determine the opinions of teachers and students. Frequency, percentage, arithmetic average, standard deviation were used in the solution of subproblems of the study as well as t-test and one-way analysis of variance (Anova) for the independent groups and scheffe test in comparisons.

The study was performed with 1715 6th and 7th graders receiving education at totally 17 schools having a senior, medium and low socio-economic level and 29 social sciences teachers rendering service at these schools, during the school year of 2010-2011.

As a result of the study; it was concluded that teachers and students generally find the psycho-social environment/properties regarding dimensions of social climate, infrastructure and equipment, space (physical) and time, which constitute the four dimensions of the scale of student-centered learning environments, convenient for the learning environments of social sciences, in terms of student-centered education and a positive relation was determined between the four lower dimensions.

A significant difference was determined for each dimension, in respect of the convenience of social sciences learning environments of the 6th and 7th graders for the student-centered education according to the *classroom size*. It was observed that among those with a classroom size below 15 and above 31, the significant difference is in favour of the ones with smaller classroom size. While a significant difference was observed in favour of the 6th graders, in terms of the convenience of social sciences learning environments of the 6th and 7th graders for the student-centered education according to the *classroom size* in the dimensions of time, space, infrastructure and equipment; no significant difference was observed, regarding the psycho-social environment/social climate dimension of school.

Among the female and male students, a significant difference was observed in favour of male students, in terms of the convenience of social sciences learning environments of the 6th and 7th graders for the student-centered education according to the *gender* in the size of space; however, no significant difference was encountered in the dimensions of psycho-social infrastructure and time. Among the schools having a low socio-economic level and senior socio-economic level, a significant difference was determined in favour of schools having a low socio-economic level, in terms of the convenience of social sciences learning environments

of the 6th and 7th graders for the student-centered education according to the *socio-economic level of schools*; and among the schools having a medium socio-economic level and senior socio-economic level, a significant difference was determined in favour of schools having a medium socio-economic level.

Besides, no significant difference was encountered regarding the opinions of social sciences teachers, in terms of the convenience of social sciences learning environments for the learning environments of social sciences, according to their gender and occupational seniority.

According to the findings obtained in the study, it is suggested to minimize the classroom sizes, enhance the properties regarding the dimensions of infrastructure and equipment, enable areas at schools where students can constitute their own information during the lesson of social sciences, make such flexible programs that students can achieve their goals and ideals, minimize the curriculum intensity and organize the in-service educational courses regarding the learning environments required for the social sciences teachers to implement the student-centered education in order to optimize the learning environments aimed at using the student-centered educational model in social sciences.

Science Code:

Key Words: Social Studies Education, Student-Centered Education, Learning Environment, Student-Centered Learning Environments Scale.

Total Pages: 194

Thesis Adviser: Asist. Prof. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitiminin boyunca bana her zaman destek olan ve yardımlarını esirgemeyen, değerli danışmanım **Yrd. Doç. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ**'a emeğinden ve sabrından dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Bu çalışmam boyunca birikim ve desteğini esirgemeyen değerli hocam **Prof. Dr. Hayriye SAYHAN**'a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca gösterdiği ilgi ve sağladığı katkılardan dolayı **Yrd. Doç. Dr. Rüştü YEŐİL**'e teşekkür ederim.

Tezimin boyunca yardımlarını gördüğüm **Arş. Gör. Zafer KUŐ**'a önerilerinden ve yol göstericiliğinden dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisansa başladığım ilk günden son güne kadar yanımda olan ve zaman zaman yapamayacağım dediğim anda yapabilirsin diyen eşim **Birkan Orkun ÖZTÜRK**'e anlayışından dolayı ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tezimin ortaya çıkmasındaki desteğinden dolayı arkadaşım yüksek lisans öğrencisi **Özlem ELVAN**'a teşekkür ederim.

Durdane ÖZTÜRK

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
GRAFİKLER-ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR	xvi

BÖLÜM I

1.GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	9
1.3. PROBLEM CÜMLESİ	11
1.4. ALT PROBLEMLER	11
1.5. SINIRLILIKLAR	13
1.6. VARSAYIMLAR.....	13

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM	15
2.1.1. Öğrenci Merkezli Eğitimin Özellikleri	17
2.1.2. Öğrenci Merkezli Eğitimin Doğası.....	19
2.1.3. Öğrenci Merkezli Eğitimin Amacı	22
2.1.4. Öğrenci Merkezli Eğitimin Önemi	24
2.1.5. Öğrenci Merkezli Uygulama Modeli İlkeleri.....	26

2.1.6. Öğrenci Merkezli Eğitimin Stratejileri	27
2.2. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİMDE ÖĞRENME ORTAMLARI BOYUTLARI.....	28
2.2.1. Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutu	33
2.2.2. Altyapı ve Donanım Boyutu	37
2.2.3. Mekan (Fiziksel) Boyutu	40
2.2.4. Zaman Boyutu	47
2.3. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİMDE ÖĞRETMENİN ROLÜ.....	52
2.4. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİMDE ÖĞRENCİNİN ROLÜ	60
2.5. ÖĞRENCİ MERKEZLİ SINIFIN ÖZELLİKLERİ.....	63
2.6. İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	68
2.6.1. Ülkemizde Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar	68
2.6.2. Yurt Dışında Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar	74

BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	77
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	77
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	77
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	80
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	88

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	89
4.1. ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ORTAMLARININ ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİME UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ.....	89
4.1.1. Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutu	89
4.1.2. Altyapı ve Donanım Boyutu	98
4.1.3. Mekan (Fiziksel) Boyutu	105
4.1.4. Zaman Boyutu	110

4.2. ÖĞRENCİLERİN SINIF MEVCUDUNA GÖRE ALT BOYUTLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	118
4.2.1. Psiko-Sosyal Ortam /Okulun Sosyal İklim Boyutu	119
4.2.2. Altyapı ve Donanım Boyutu	120
4.2.3. Mekan (Fiziksel) Boyutu	121
4.2.4. Zaman Boyutu	122
4.3. ÖĞRENCİLERİN SINIF DÜZEYİNE GÖRE ALT BOYUTLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	123
4.3.1. Sınıf Düzeyi ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişki	123
4.4. ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE ALT BOYUTLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	124
4.4.1. Cinsiyet ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişki.....	125
4.5. OKULLARIN SOSYO-EKONOMİK DÜZEYLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN ALT BOYUTLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	126
4.5.1. Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutu Arasındaki İlişki.....	126
4.5.2. Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Altyapı ve Donanım Boyutu Arasındaki İlişki	127
4.5.3. Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Mekan (Fiziksel) Boyutu Arasındaki İlişki.....	128
4.5.4. Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Zaman Boyutu Arasındaki İlişki.....	129
4.6. ÖĞRETMENLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ORTAMLARININ ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİME UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	131
4.6.1. Psiko-Sosyal Ortam /Okulun Sosyal İklim Boyutu	131
4.6.2. Altyapı ve Donanım Boyutu	138
4.6.3. Mekan (Fiziksel) Boyutu	143
4.6.4. Zaman Boyutu	147

4.7. ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ KIDEMLERİ VE ALT BOYUTLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	153
4.7.1. Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutu	154
4.7.2. Altyapı ve Donanım Boyutu	155
4.7.3. Mekan (Fiziksel) Boyutu	155
4.7.4. Zaman Boyutu	156
4.8. ÖĞRETMENLERİN CİNSİYETİ İLE ALT BOYUTLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ	156
4.8.1. Cinsiyet ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişki.....	157
4.9. BELİRLENEN ALT BOYUTLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ VE SIRALAMA.....	158

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	159
5.1. ARAŞTIRMANIN SONUÇLARI.....	159
5.1.1. Psiko- Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutu ile İlgili Sonuçlar	159
5.1.2. Altyapı ve Donanım Boyutu ile İlgili Sonuçlar.....	162
5.1.3. Mekan (Fiziksel) Boyutu ile İlgili Sonuçlar.....	165
5.1.4. Zaman Boyutu ile İlgili Sonuçlar	167
5.2. ÖNERİLER.....	169
5.2.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler.....	170
5.2.2. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler	171
KAYNAKÇA.....	172
EKLER.....	183
EK 1- Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamları Ölçeği.....	184
EK 2- Ölçeğin Öğretmenler İçin Uyarlanmış Hali	188
EK 3- Ölçeğin Öğrenciler İçin Uyarlanmış Hali	192
EK 4- Resmi İzin Yazıları	196

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1- Yapılandırmacı Kuramın Temel Özellikleri.....	5
Tablo 2- Geleneksel Sınıf ile Yapılandırmacı Sınıf Arasındaki Farklar.....	6
Tablo 3- Daha Önce Uygulanan Sosyal Bilgiler Programı ile Yeni Sosyal Bilgiler Programının Karşılaştırılması.....	8
Tablo 4- Öğrencinin Hayatta Kullanacağı Bazı Yaşam Becerileri.....	21
Tablo 5- Öğrenme Ortamları Bileşenleri Özellikleri	30
Tablo 6- Olumlu Öğrenme Ortamı Yaratmada Öğretmenin Dikkat Etmesi Gerekenler	31
Tablo 7- Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutunun Bileşenler Açısından Taşınması Gereken Özellikler	34
Tablo 8- Altyapı ve Donanım Boyutunun Bileşenler Açısından Taşınması Gereken Özellikler	38
Tablo 9- Mekân Boyutunun Bileşenler Açısından Taşınması Gereken Özellikler	41
Tablo 10- Zaman Boyutunun Bileşenler Açısından Taşınması Gereken Özellikler	48
Tablo 11- Öğrenci Merkezli Öğretim Yapan Bir Okulun Benimsemesi Gereken İlkeler ve Bu Okuldaki Öğretmenlerin Yapması Gereken Davranışlar	54
Tablo 12- Öğrenci Merkezli Sınıftaki Öğeler ve Özellikleri.....	66
Tablo 13- Okulların Sosyo Ekonomik Düzeylerine ve Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları	78
Tablo 14- Örneklem Grubundaki Öğrencilere Ait Bilgiler	78
Tablo 15- Örneklem Grubundaki Öğretmenlere Ait Bilgiler	79
Tablo 16- Ölçeği Oluşturan Maddelerin Korelasyonlarının Büyükten Küçüğe Doğru Sıralanışı.....	81
Tablo 17- KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	82
Tablo 18- Açımlayıcı Faktör Analizi Verileri	82
Tablo 19- Faktör Yük Değerleri	85

Tablo 20- Pilot Uygulama Sonrası Ölçeğin Güvenirlik Katsayıları	88
Tablo 21- 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin “ <i>Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim</i> ” Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları	90
Tablo 22- 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin “ <i>Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutundaki Maddelere</i> ” Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	91
Tablo 23- 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin “ <i>Alt Yapı ve Donanım</i> ” Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	99
Tablo 24- 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin “ <i>Alt Yapı ve Donanım Boyutundaki Maddelere</i> ” Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	100
Tablo 25- 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin “ <i>Mekân</i> ” Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	105
Tablo 26- 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin “ <i>Mekân Boyutundaki Maddelere</i> ” Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	106
Tablo 27- 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin “ <i>Zaman</i> ” Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	111
Tablo 28- 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin “ <i>Zaman Boyutundaki Maddelere</i> ” Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	112
Tablo 29- Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutunda Öğrencilerin “ <i>Sınıf Mevcuduna</i> ” Göre Anova Sonuçları	119
Tablo 30- Altyapı ve Donanım Boyutunda Öğrencilerin “ <i>Sınıf Mevcuduna</i> ” Göre Anova Sonuçları	120
Tablo 31- Mekan Boyutunda Öğrencilerin “ <i>Sınıf Mevcuduna</i> ” Göre Anova Sonuçları	121
Tablo 32- Zaman Boyutunda Öğrencilerin “ <i>Sınıf Mevcuduna</i> ” Göre Anova Sonuçları	122
Tablo 33- Öğrencilerin “ <i>Sınıf Düzeyi ve Alt Boyutlar</i> ” Arasındaki İlişkiyi Gösteren t-testi Sonuçları.....	123

Tablo 34- Öğrencilerin “ <i>Cinsiyeti ve Alt Boyutlar</i> ” Arasındaki İlişkiyi Gösteren t- testi Sonuçları	125
Tablo 35- Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutunda Öğrencilerin “ <i>Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine</i> ” Göre Anova Sonuçları.....	127
Tablo 36- Altyapı ve Donanım Boyutunda Öğrencilerin “ <i>Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine</i> ” Göre Anova Sonuçları.....	128
Tablo 37- Mekan Boyutunda Öğrencilerin “ <i>Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine</i> ” Göre Anova Sonuçları.....	129
Tablo 38- Zaman Boyutunda Öğrencilerin “ <i>Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine</i> ” Göre Anova Sonuçları.....	130
Tablo 39- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “ <i>Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim</i> ” Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları .	131
Tablo 40- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “ <i>Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutundaki Maddelere</i> ” Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	132
Tablo 41- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “ <i>Altyapı ve Donanım</i> ” Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları	138
Tablo 42- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “ <i>Altyapı ve Donanım Boyutundaki Maddelere</i> ” Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları	139
Tablo 43- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “ <i>Mekân</i> ” Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	143
Tablo 44- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “ <i>Mekân Boyutundaki Maddelere</i> ” Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları	144
Tablo 45- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “ <i>Zaman</i> ” Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	148
Tablo 46- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “ <i>Zaman Boyutundaki Maddelere</i> ” Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları	148
Tablo 47- Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutunda Öğretmenlerin “ <i>Meslek Kıdemlerine</i> ” Göre Anova Sonuçları.....	154

Tablo 48- Alt Yapı ve Donanım Boyutunda Öğretmenlerin “ <i>Meslek Kıdemlerine</i> ” Göre Anova Sonuçları.....	155
Tablo 49- Mekân Boyutunda Öğretmenlerin “ <i>Meslek Kıdemlerine</i> ” Göre Anova Sonuçları	155
Tablo 50- Zaman Boyutunda Öğretmenlerin “ <i>Meslek Kıdemlerine</i> ” Göre Anova Sonuçları	156
Tablo 51- Öğretmenlerin “Cinsiyeti ile Alt Boyutlar” Arasındaki İlişkiyi Gösteren t-testi Sonuçları.....	157
Tablo 52- Ölçekteki Alt Boyutlar Arasındaki İlişki Testi.....	158

GRAFİKLER-ŞEKİLLER LİSTESİ

Grafik 1: Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği.....	84
Şekil 1: Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamları Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	87

SİMGELER VE KISALTMALAR

Akt: Aktaran

%: Yüzde

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

D: Ayırt Edicilik İndeksi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Dğr: Diğerleri

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi

F: F Değeri (Anova İçin)

f: Frekans

İ.Ö.O: İlköğretim Okulu

KO: Kareler Ortalaması

KT: Kareler Toplamı

n: Veri Sayısı

ÖME: Öğrenci Merkezli Eğitim

ÖMÖÖÖ: Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamları Ölçeği

P: Güçlük İndeksi

p: Anlamlılık Düzeyi

SBDÖP:Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

S: Sayfa

Sd: Serbestlik Derecesi

Ss: Standart Sapma

TTKB:Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

t: t Değeri (t Testi İçin)

v.b: Ve Benzeri

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, varsayımlar yer almaktadır.

1.1.PROBLEM DURUMU

2005 yılında yapılan programdaki değişikle öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa geçilmesi amaçlanmıştır. Böylece çağın ihtiyacı olan üretebilen, eleştirebilen, bilgiye kısa zamanda ulaşabilen, bilgiyi ezberleyen değil bilgiyi kullanabilen bireyler yetiştirmek eğitimin birinci hedefi olmuştur. Öğrenci merkezli eğitim 21. yüzyıl insanının ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemiştir. Bu açıdan bakıldığında eğitim ve öğrenme kavramları önem teşkil etmektedir. Eğitim ve öğrenme kavramlarının değişik kuramlara göre pek çok farklı tanımı yapılmıştır.

“Öğrenme; tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı/sürekli değişikliklerdir” (Bacanlı, 2003: 145). Ancak bu tanım davranışçı kurama göre geçerlidir. Bir davranışın öğrenme sonucu oluşup oluşmadığı şu sorularla anlaşılabilir:

Davranış tekrarlanarak ya da yaşayarak mı oluşmuştur, davranışta öncekine göre bir değişiklik var mıdır, bu değişiklik kalıcılık göstermekte midir? (Bacanlı, 2003:145)

Senemoğlu (2009: 88) öğrenmeyi; “Büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen

davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir” şeklinde tanımlamıştır.

Yapılandırmacı kurama göre Saban ise (2009:171) öğrenmeyi, “Bireylerin çeşitli kavramlar ile ilgili daha önceki anlayışlarını daha karmaşık ve daha geçerli hale getirmek için yeniden yapılandırmasıdır” şeklinde tanımlamıştır.

Alkan ve Kurt (2007: 28)’a göre ise öğrenme süreci: “Karşılaşılan bir duruma reaksiyon göstererek bir faaliyetin meydana getirilmesi veya değiştirilmesi sürecidir”. Küçükahmet (2004:245) ise “Eldeki işi analiz ederek, ona uygun yöntem ve tekniği belirlemeye dayalı problem çözme sürecidir” şeklinde öğrenmeyi tanımlanmıştır.

Öğrenmenin oluşumu ise oldukça karmaşık bir süreç olarak tanımlanabilir. Öğrenmenin nasıl oluşup nasıl oluşmayacağını çeşitli öğrenme kuramları yüzyıllardır açıklamaya çalışmaktadır. Her bir öğrenme kuramı öğrenmenin oluşumunu farklı açıklamıştır.

Öğrenme kuramlarının tamamı öğrenme çeşitlerinin hepsini ve öğrenmeyle ilgili soruların tamamını cevaplandıramamaktadır. Bunun nedeni farklı öğrenme kuramlarının farklı bir öğrenme türünü en iyi açıklamasıdır (Senemoğlu, 2009: 94).

Eğitim kavramıyla öğrenme kavramı farklı özellikler göstermesine rağmen zaman zaman karıştırılmaktadır. Eğitim kavramı öğrenmeyi de içerisine alan ve öğrenme sürecinin sonunda elde edilen geniş bir kavramdır (Ünal, 2008:7).

Eğitim kavramının da öğrenme kavramı gibi çeşitli araştırmacılar ve kuramcılar tarafından ortaya konulmuş tanımları bulunmaktadır.

“Eğitim, 6nceden belirlenen amaçlar doğrultusunda bireye yeni davranışlar kazandırma, bireyi yetiştirme ve geliştirme işidir. Eğitimin temel malzemesi insandır. Eğitim insana 6zg6 ve insana y6nelik bir etkinliktir. Eğitim aynı zamanda hızla artan bilgilerin hem nedeni hem sonucudur” (Ilgar, 2005: 13).

Ert6rk (1986)’e ise eğitimi “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istedik değişme meydana getirme s6recidir” şeklinde tanımlamıştır.

Baloğlu (2001: 29) ise 6đrenmeyi “Bireyin davranışlarını istenilen y6nde değiştirme işidir. İnsanoğlunun ulaşmış olduğu uygarlık d6zeyi, gerek onun farkında olarak ve gerekse farkında olmadan 6đrenmiř olduğu yani, değişmiş davranışların bir 6r6n6d6r” şeklinde tanımlamıştır.

Erden (2011:13) ise eğitimin, “En geniş anlamıyla bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme s6reci” olduğuna vurgu yapmıştır.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi eğitim ve 6đrenme oldukça farklı kavramlardır. G6n6m6zdeki eğitim anlayışında ise 6đretmek yerine 6đrenme esas alınmıştır. Bireylerin kendi kendine 6đrenmeleri amaçlanmaktadır. 6đretmen ise bu s6rete rehber konumundadır. 6đretmenin 6đrenme s6recinde rehber, 6đrencinin ise aktif olduğu bu 6đrenme şekli ise 6đrenci merkezli eğitim olarak tanımlanmaktadır. 6đrenci merkezli eğitimin sağlanmasında 6đrenme ortamı 6nemli bir etkindir.

6đrenci merkezli eğitimde, 6đrenme ortamında 6đrenmeyi gerçekleştiren 6đrenci s6rete aktif olarak rol almalıdır. Bunun sağlanabilmesi için de 6đrenme ortamının boyutlarını oluşturan zaman, mek6n, psiko-sosyal ortam ve altyapı ve donanım ile ilgili 6zelliklerin yeterli d6zeyde sağlanması gerekmektedir. 6nk6

öğrenme ortamı yeterli düzeyde oluşturulamazsa öğrenci merkezli eğitim de gerçekleşme olanağı bulamamaktadır (Acat, 2005a).

Yapılan program değişikliğinin amaçlarından biri de öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçilmesidir. Literatüre bakıldığında yeni anlayışla beraber programda yapılandırmacılık, aktiflik, bireysel farklılık, çoklu zekâ kuramı, tematik yaklaşım ve çağdaş öğrenme gibi kavramlara da yer verildiği görülmektedir (Gömleksiz ve Kan; 2007: 60).

Çalışmada bu kavramlardan öğrenci merkezli eğitimin dayandığı yapılandırmacı öğrenme kuramı üzerinde durulmaktadır. Eğitimde yapılandırmacılık terimi, “Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılarak özümsemesini ifade eder. Öğrenci öğrenirken anlamı, kendisi yapılandırır. Bu süreç öğrenmenin ta kendisidir” (Çatak, 2008: 15). Yapılandırmacılığın adında da anlaşılacağı gibi bu öğrenme kuramında bilgi öğrenci tarafından zihinde yapılmakta, yapılandırılmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramını diğer öğrenme kuramlarından ayıran özellikleri bulunmaktadır. Duman ve İkiel (2002: 252) yapılandırmacı öğrenme kuramının öğrenmeye bakış açısını, öğrenme çeşitlerini, öğretim stratejilerini, iletişim stratejilerini, kuramın anahtar kavramlarını ve öğretmenin rolünü Tablo 1 de göstermişlerdir.

Tablo 1- Yapılandırmacı Kuramın Temel Özellikleri

Öğrenmeye bakış açısı	Önceki bilgi ve deneyimlere dayalı olarak anlamadaki değişiklik ve gerçeği kişisel algılayışa göre keşfetmedir.
Öğretme çeşitleri	Problem çözüme ve işbirliğine dayalı
Öğretim stratejileri	Kendini düzenleyici ve yansıtıcı öğrenme için etkinlik sağlama, problem içeren bir sorun ile öğretime başlama, grupla ortak çalışarak işbirliğine dayalı bir strateji, içeriğin sunumunda çoklu yöntemleri kullanma
İletişim stratejileri	Karşılıklı ve çoklu ortam, çoklu iletişim, çoklu araç-gereçler
Anahtar kavramları	İçsel güdülenmişlik, yapılandırma, deneyim, öğrenme etkinlikleri, gerçek yaşantılarla ilişkililik
Öğretmenin rolü	Çoklu etkileşim ve çoklu iletişim sağlar. Problem içeren ve işbirliğine dayalı öğrenme öğretme süreçlerinde rehberlik ve modellik yapar.

(Duman ve İkiel, 2002:252)

Yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrencinin etkin olmasına dikkat edilerek, öğrenme sürecinde öğrenci merkezli eğitim gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrenci karşılaştığı yeni durumları, önceden kendisinde bulunan yaşantılardan ve zihnindeki bilgilerden geçirerek onu özümser ve böylece var olan yaşantıların ve zihnindeki bilgilerinin genişletilmesini ve değiştirilmesini gerçekleştirmektedir. Öğrencide var olan bilgi ve yaşantılar, yeni bilgi ve yaşantılarla yeniden yapılandırılınca öğrenci karşılaşacağı yeni durumlara daha uygun davranabilmektedir. Bu durumda ise öğrenci öğrenmede daha aktif ve istekli olmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramının kullanıldığı sınıflarda öğrenciler arası iş birliği ve aktif katılımı öğrencilerin bilgilerini yeniden yapılandırdıkları görülmektedir (Duman ve İkiel; 2002: 252-253).

Geleneksel sınıf anlayışı ile bilgiyi yapılandıran çağdaş sınıf anlayışı arasında da önemli farklar vardır. Demirel (2004: 234) geleneksel sınıf anlayışı ile yapılandırmacı sınıf anlayışı arasındaki farkı Tablo 2’de göstermiştir.

Tablo 2-Geleneksel Sınıf ile Yapılandırmacı Sınıf Arasındaki Farklar

GELENEKSEL SINIF	BİLGİYİ YAPILANDIRAN SINIF
<ul style="list-style-type: none">• Eğitim programı tümevarım yolla ve temel becerilere ağırlık verilerek işlenir.• Önceden belirlenmiş sabit programların uygulanması esastır.• Program,öğretmenler tarafından doldurulan içi doldurulan bir boşluk gibi algılanır.• Öğretmenler öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin geçerliliği için doğru bilgileri araştırır.• Değerlendirme öğretimden ayrı olarak öğrenci öğrenmelerini kontrol etmek için yapılır ve genellikle de testlerle ölçülür.• Öğrenciler bireysel olarak çalışır.	<ul style="list-style-type: none">• Eğitim programı tümden gelim yoluyla ve temel kavramlara ağırlık verilerek işlenir, öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir.• Program etkinliklerinde ağırlık daha çok birinci elden edilen veriler ve kullanılan materyaller üzerindedir.• Öğrenciler yaşamla ilgili kuramları oluşturmaya katkı getiren düşünürler olarak görülür.• Öğretmenler öğrencilere çevre ayarlaması yapan ve onlarla etkileşim içinde olan kişilerdir.• Öğretmenler öğrencilerin derslerde geçen temel kavramları anlayıp anlamadıklarını temele alır.• Değerlendirme, öğretim ile birlikte yapılır ve öğrencilerin sergiledikleri işlere ve tümel değerlendirmeye dönüktür.• Öğrenciler gruplar halinde çalışır.

(Demirel, 2004: 234)

Sosyal bilgiler dersinin hedeflerinden biri de demokratik vatandaş becerilerini kazandırmaktır. Eğer öğretim bu beceriyi uygulamaya olanak verecek şekilde tasarlanırsa, aynı zamanda yapılandırmacılığa göre de öğrenme gerçekleştirilmiş olur. Örneğin; 7. sınıf ders kitabında yer alan “Yaşayan Demokrasi” ünitesinde “seçim” kavramından bahsederken sınıfta seçmen sandıklarının oluşturulması ve öğrencilerin oy kullanması sağlanırsa, öğrenci “seçmen”, “seçim” gibi kavramları zihinde kendisi yapılandırmış olacaktır.

Günümüzdeki öğrencinin çağın gereği olarak;

- Kendisinin ve içinde yaşadığı toplumun sorunlarını görebilmesi ve bunlara çözüm üretebilmesi, internet ağı ile bütün kaynaklara ulaşabilmesi,
- Olgu, kavram, ilke ve genellemeleri nasıl öğreneceğinin farkına varması, etkili ve sürekli öğrenmenin nasıl oluşturulduğunu bilebilmesi için, yapılandırmacı öğrenmenin özelliklerinden yararlanması gerekmektedir. Çünkü artık bilgiler sürekli değiştiği için, bilginin ezberletilmesi veya ezberlenmesi bireye bir şey kazandırmamaktadır (Duman ve İkiel; 2002:255).

Yapılandırmacı anlayışı ve öğrenciyi merkeze alan 2005 programı ile öğrenciler yeni beceri ve kazanımları da kazanmış olacaklardır. İşte bu beceri ve kazanımların belli başlılarını Çağlayan (2006:51); eleştirel düşünme becerisi, problem çözme becerisi, araştırma sorgulama becerisi, üretici düşünme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, iletişim becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerisi olmak üzere belirtmiştir.

SBDÖP (2005: 45)'ye göre yeni sosyal bilgiler programının vizyonu ise; şöyle belirlenmiştir: “21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir”.

Tablo 3-Daha Önce Uygulanan Sosyal Bilgiler Programı ile Yeni Sosyal Bilgiler Programının Karşılaştırılması

	Daha Önce Uygulanan Programı	Yeni Uygulanan Program
Genel Hedefler ve Program Hazırlama Süreci Açısından	4-7 sınıflar için toplam 43 genel hedef belirlenmiştir.	4-8 sınıflar için toplam 17 genel hedef belirlenmiştir.
	Sosyal bilgiler dersi yurttaşlık aktarımı olarak düşünülmüştür.	Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı (Reflective) inceleme alanı olarak sosyal bilgiler düşünülmüştür.
	İçerik ön plândadır. İçerik ön plânda tutulduğu için oldukça yoğundur.	Beceri kazanmak ön plândadır. Becerilerin kazanılıp, kullanılmasını esas aldığı için beceriler hedefler ve kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Programda ayrıca içerik bölümü oluşturulmamıştır. Kazanımların getirdiği içerik sınırlaması söz konusudur.
Program Yaklaşımı	Davranışçı anlayışı esas alır.	Oluşturmacılık (constructivizm) merkezinde yeni bir anlayışı esas alır.
Öğretmen ve Öğrenci Rollerini Açısından	Öğretmen merkezli eğitimi gerektirmektedir.	Öğrenci merkezlidir.
	Öğretmen olabildiği kadar içeriği aktarabilmeyi yeterli görmektedir.	Öğrenci ve dolayısıyla da etkinlik merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini gerektirmektedir.
	Nesnel gerçekliğe dayalı bilen kişiden bağımsız	Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalıdır.
Öğrenme Öğretme Süreci Açısından	Öğretmen merkezlidir. Öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılmasına izin verir.	Öğrenci ve dolayısıyla da etkinlik merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini gerektirmektedir.
	Bilgiyi sunma, talimatlara uyma ve geribildirim verme önemlidir.	Düşünme becerilerini ön plâna çıkararak, Bilgiye ulaşmayı ve öğrenmeyi önemser.
	Öğretim sürecinden ayrı olarak ve ölçüte dayalı değerlendirme yapılır.	Değerlendirme öğretim süreci içinde ve ölçütten bağımsız olarak yapılır.
	Geleneksel ortamlara izin verir.	Öğrencinin ilerlemek için zihinsel ve fiziksel tepkiler gösterebileceği etkileşimli ortamları gerektirir.
İçerik Açısından	İçerik üniteler halinde sunulmuştur. Bu ünitelerin genel kategorileri; Vatandaşlık görev ve sorumlulukları, Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri, Çevreyi yurdu ve dünyayı tanıma Ekonomik yaşama fikri	İçerik öğrenme alanları çerçevesinde temellendirilmiştir. Bu sayede önceki programa göre daha nesnel ve kapsayıcı olması sağlanmıştır. Bu öğrenme alanları; Birey ve kimlik Kültür ve miras İnsanlar, yerler ve çevreler Üretim dağıtım ve tüketim Zaman, süreklilik ve değişim Bilim, teknoloji ve toplum Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler Güç, yönetim ve toplum Küresel bağlantılar adı altında oluşturulmuştur.

(Çatak, 2008: 26–27)

Tablo 3'e bakıldığında geliştirilen sosyal bilgiler programı incelendiğinde tüm öğeleriyle yapılandırmacılığı esas aldığı görülmektedir. Yani programın amacı, içeriği, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere dört ögesi yapılandırmacılık merkezlidir. Ayrıca 2004 yılında programın konularının sarmal bir yaklaşımla ele alındığı dikkat çekmektedir (Safran, 2009: 35).

Yeni program eski programdan genel hedefler ve program hazırlama süreci, program yaklaşımı, öğretmen ve öğrenci rolleri, öğrenme, öğretme süreçleri ve içerik açısından farklılık göstermektedir. Çatak (2008: 26-27) ise eski programla yeni program arasındaki farkı yukarıdaki Tablo 3'te göstermiştir.

Yeni programla birlikte öğrenci merkezli eğitime geçilmesi geleceğin ihtiyaç duyduğu insan profilini yetiştirmede yararlı olacaktır. Bireyler öğrenci merkezli eğitime geçilene kadar bilginin alıcısı durumundaydı. Oysa bu yeni yaklaşım bireyin bilgiye ulaşmasında ona yardımcı olabilecek bir yaklaşımdır.

Öğrenciyi merkeze alan yeni programla birlikte kendi kendine öğrenen birey olduğu için, bu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için de uygun öğrenme ortamının yaratılması gerekmektedir. Uygun öğrenme ortamının sağlanması öğrenci merkezli eğitimi gerçekleştirebilmek için son derece önemlidir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Eğitim bir toplumun şekillenmesinde en önemli araçlardandır. Bir toplumda uygulanan eğitim programı ile o topluma yararlı bireyler yetiştirilebilir. Bu nedenle 2005 yılında değişiklik yapılan program önem taşımaktadır.

Yeni anlayışla birlikte, bireye bilgiyi öğretmenin yerine, bireyin bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini öğretmek amaçlanmaktadır. Böylece birey bilgiye ulaşmada kendi aklını kullanacak, etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşecektir. Bu yüzden diğer derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de etkili ve kalıcı öğrenmeler için yeni yaklaşımlara yer verilmelidir.

Sosyal bilgiler dersi eğitim kadememizde önemli dersler arasındadır. Bu dersin öğretimi, kendi haklarının farkında olan, demokratik, çevresine karşı duyarlı bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırıcılığa dayalı öğrenci merkezli eğitim açısından öğretmen ve öğrenci görüşleriyle değerlendirilmesidir.

“Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Merkezli Eğitim Açısından Değerlendirilmesi” adlı bu çalışmada öğrenci merkezli eğitim merkeze alınarak bu eğitimi gerçekleştirebilmek için öğrenme ortamının önemi üzerinde durulmuştur. Bu çalışma sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili literatüre katkıda bulunacağı gibi, yapılandırıcılığa dayalı bu model sosyal bilgiler programında yeniden kullanılarak öğretmenlerin uygulamalarına katkıda bulunacaktır.

Bu araştırmanın ayrıca öğretmenlere de öğrenci merkezli eğitimi gerçekleştirmeleri için oluşturacakları öğrenme ortamı ile ilgili yeni bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Çalışma öğrenci merkezli bir çalışma olması ile öğretimin kalitesine katkıda bulunması açısından önem taşımaktadır.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim II. kademe 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğuna ilişkin görüşleri nasıldır?

1.4. ALT PROBLEMLER

1- 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda;

- a-Psiko-sosyal ortam/okulun sosyal iklim boyutuna,
- b-Altyapı ve donanım boyutuna,
- c-Mekan boyutuna,
- d-Zaman boyutuna ilişkin görüşleri nasıldır?

2- 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sınıf mevcuduna göre sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda;

- a-Psiko-sosyal ortam/okulun sosyal iklim boyutuna,
- b-Altyapı ve donanım boyutuna,
- c-Mekan boyutuna
- d-Zaman boyutuna ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?

3- 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyine göre, sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda;

- a-Psiko-sosyal ortam/okulun sosyal iklim boyutuna,
- b-Altyapı ve donanım boyutuna,
- c-Mekan boyutuna,
- d-Zaman boyutuna ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?

4- 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin cinsiyetine göre, sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda;

a-Psiko-sosyal ortam/okulun sosyal iklim boyutuna,

b-Altyapı ve donanım boyutuna,

c-Mekan boyutuna,

d-Zaman boyutuna ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?

5- Okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda;

a-Psiko-sosyal ortam/okulun sosyal iklim boyutuna,

b-Altyapı ve donanım boyutuna,

c-Mekan boyutuna,

d-Zaman boyutuna ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?

6- Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda;

a-Psiko-sosyal ortam/okulun sosyal iklim boyutuna,

b-Altyapı ve donanım boyutuna,

c-Mekan boyutuna,

d-Zaman boyutuna ilişkin görüşleri nasıldır?

7- Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda;

a-Psiko-sosyal ortam/okulun sosyal iklim boyutuna,

b-Altyapı ve donanım boyutuna,

c-Mekan boyutuna,

d-Zaman boyutuna ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?

8- Öğretmenlerin cinsiyetine göre, sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda;

a- Psiko-sosyal ortam/okulun sosyal iklim boyutuna,

b-Altyapı ve donanım boyutuna,

c-Mekan boyutuna,

d-Zaman boyutuna ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?

9- Belirlenen alt boyutlar arasında nasıl bir ilişki ve sıralama vardır?

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma;

- 2010-2011 eğitim öğretim yılı,
- Kırşehir ilinde 4 üst, 7 orta ve 6 alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okul ile,
- Seçilen okullarda öğrenim gören 1715, ilköğretim II. kademe 6. ve 7. sınıf öğrencisi ile,
- Seçilen okullarda görev yapan 29 sosyal bilgiler öğretmeni ile,
- Öğretmen ve öğrencilerinin öğrenci merkezli öğrenme ortamları ölçeğine verdikleri cevaplar ile sınırlandırılmıştır.

1.6. VARSAYIMLAR

Bu araştırmanın dayandığı varsayımlar şunlardır;

- Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler uygulanan ölçeği doğru ve samimi olarak cevaplandırmışlardır.

- Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler birbirleriyle araştırma sonucunu etkileyecek bir etkileşimde bulunmamışlardır.
- Araştırmada kullanılan ölçek öğrenme ortamlarıyla ilgili bütün özellikleri değerlendiren maddelere sahiptir.
- Araştırmada 1-15 arası öğrencisi olan sınıflar “mevcudu az”, 16-30 arası öğrencisi olan sınıflar “mevcudu orta”, 31 ve üzeri olan sınıflar ise “kalabalık” olarak kabul edilmiştir.
- Araştırma kapsamında veri toplanan grubun araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini sağlayacak büyüklükte olduğu varsayılmaktadır.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak bilgiyi üreten ve kullanabilen bireyler yetiştirmek ihtiyaç haline gelmiştir. Bu doğrultuda öğretim programlarında değişikliğe gidilmiştir. Programlar bireyi merkeze alan bir yaklaşımla yeniden düzenlenmiştir. Davranışçı yaklaşım yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Öğretmeni değil, öğrenciyi merkeze alan bir program anlayışına gidilmiştir. Bu bağlamda öğrenci merkezli eğitim Özer (2007: 17)'e göre; “Geleneksel eğitime karşı çıkarak, eğitim/öğretimin merkezinde öğrencinin olması gerektiğini savunan ve daha modern olarak nitelenen eğitim anlayışı” olarak tanımlanmıştır.

Erbil (2003: 14) ise öğrenci merkezli eğitimi “Bireysel özellikleri dikkate alınarak, bilimsel düşünme becerilerine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşım kullanabilen, iletişim kurma becerilerine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için eğitim sürecinin; her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır” şeklinde tanımlamıştır.

Milli eğitim bakanlığının öncülüğünde düzenlenen şura toplantılarında ya da değişik ilgili toplantılarda bireyin öğrenmeyi öğrenmesi, problemlere çözüm bulabilmesi ve bir konuda karar alabilmesini sağlayacak yeni bir öğretim programı yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bu ihtiyaçlar ve dünyada her alanda meydana gelen hızlı gelişimler dikkate alınarak öğretim programları yeni bir yaklaşımla yenilenmiştir.

Böylece davranışçı anlayıştan uzaklaşan program, öğrencinin kendi yaşantılarını kullanmasını ve aktif katılımını sağlayarak, problemlere çözüm üretebilme ve bu süreçte karar verme gibi becerileri önemseyerek yeniden yapılan bir özellik göstermektedir. Öğrenci ve etkinlik merkezli, sosyal bilgiler dersi yönünden ise bilgi ve beceriye eşit şekilde önem veren, her öğrencinin kendine ait özelliklerini önemseyen yeni anlayışla yapılan programla çağın ihtiyaçlarına cevap aranmaktadır (SBDÖP, 2005: 45).

SBDÖP yaklaşımı da bireysel farklılıkları önemseyen, öğrenciyi merkeze alan, bireyin kendi haklarının farkında olmasını sağlayan ve haklarını koruyabilen, bilgiye kendisi ulaşabilen bir anlayış doğrultusunda şekillendirilmiştir.

SBDÖP (2005: 45-46) kitabında, sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel yaklaşımı şu şekilde sıralanmıştır:

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yaptırmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
6. Milli kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.

7. Öğrencilerin kendi örf ve adetleri çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
12. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.

2.1.1. Öğrenci Merkezli Eğitimin Özellikleri

Öğrenci merkezli eğitim ile bireye bir şey öğretilmesinin yerini bireyin kendisinin öğrenmesi almıştır. Aslında bu anlayış ile eğitimdeki birçok sorun çözülmeye çalışılmıştır. Öğrenci merkezli eğitimde öğrenci davranışçı yaklaşımdaki gibi bilginin sadece alıcısı durumunda değildir. Öğrenci merkezli yaklaşımda öğrenci bilgiye ulaşabilen, sürece etkin şekilde katılan birey olarak yer alır.

Öğrenci merkezli eğitimin özelliklerine bakıldığında çeşitli yöntem ve tekniklerin derste kullanıldığı, her öğrencinin farklı olduğunun kabul edildiği ve derslerin hayatın içinden örneklendirildiği görülmektedir. Ayrıca öğrenci merkezli eğitimin hedeflenen sonuçlara ulaşabilmesi için okul binalarının, dersliklerin tasarımı

bu amaçları gerçekleştirebilecek şekilde düzenlenmelidir. Öğrencilerin derslik dışındaki mekânları (kütüphane, laboratuvar, atölyeler, spor odaları vb.) ders süresinin dışında da kullanmasına izin verilmelidir (Çağlayan, 2006: 36).

“Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli, eğitimi yaşam olarak kabul etmesi, uygulamaya ağırlık vermesi, eğitimde doğal disiplini öngörmesi ve sınav durumlarında ezberi benimsememesinden dolayı felsefelerden pragmatizmi, eğitim felsefelerinden ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığı esas almaktadır. Bu iki kuramın benimsenmesinin temel nedeni ise; eğitim felsefesinin eğitim amaçlarında; demokratik ve sosyal yaşamı geliştirmek, toplumu yeniden yapılandırmak ve geliştirmek, değişim ve sosyal reform için eğitimi esas alması, eğitimin rolünde öğretmeni problem çözme ve bilimsel araştırmalarda yol gösterici (rehber), değişim ve reformların temsilcisi, araştırma yöneticisi ve proje başkanı olarak görmesi ayrıca öğrencilere problemin farkına varmalarına yardımcı kişi olarak görmesi, eğitim programlarındaki odak noktada; ilgili programlarda hümanistik eğitimi ama radikal bir eğitim reformunu benimsemesi ile eğitimde fırsat eşitliğinin yeniden işlevselleştirilmesini temel almaları öğrenci merkezli eğitimle örtüşmektedir” (Erbil, 2003: 36).

Öğrenci merkezli öğretimde öğrencilerin araştırma, düşünme ve sonuca ulaşabilmeleri önemlidir. Öğrencinin bu özellikleri kazanabilmesi ise öğrencinin sürece aktif katılımı ile sağlanabilir. Bu açıdan bakıldığında öğrenci merkezli öğretim modeli ile sokratik (sorgulamalı) model benzerlik göstermektedir. Çünkü sokratik model de öğrencinin süreçte aktif olmasını, düşünmesini sağlamaktadır. Bir başka benzer özellik ise; öğrenci merkezli öğretimde öğretmen öğrencinin sürecin sonunda varması gereken noktayı bilir fakat bunu öğrenciye söylemez ama ona hissettirir. Sokratik modelinde de öğretmen öğrencinin tartışmanın sonunda neyi öğrenmiş olacağını kendi kafasında belirlemektedir (Saban, 2009: 251).

Öğrenci merkezli yaklaşım öğretim sürecinde kullanılan bir yöntem değildir. Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreci ve etkinlikler sırasındaki soruları, yaşantıları, etkinliklere katılmaları dikkate alınarak uygulanan modeldir. Öğrenci merkezli eğitimin amaçları arasında öğrencilerin bu ve benzeri özelliklerini geliştirmek bulunmaktadır. Zaten öğrenci merkezli öğretimde öğretmen öğrencilerin öğrenmeleri için gerekli öğrenme imkanlarını ve ortamını sağlamaktadır (Lipton, Laura ve Hubble, Deborah 1998; Akt. Ünver, 2002: 2). En önemli unsuru öğrenci olan öğrenci merkezli öğretim ise; dersliklerin, öğrenme-öğretme sürecinin, öğrencinin hedeflenen sonuca ulaşabilmesini sağlayacak şekilde tasarlandığı bir öğretim modelidir. Öğrenci merkezli öğretimin, hayata ilişkin düşünsel etkinlikleri uygulamaya fırsat tanıdığından yararlı olduğu düşünülmektedir. Öğrenci merkezli öğretimden süreçte pozitif davranan, derse karşı güdülenmiş öğrencilerin daha çok faydalandığı söylenebilir. Öğrenci merkezli öğretime göre tasarlanmamış ve tek başına yapılan etkinliklere uygun olmayan öğrenciler öğrenci merkezli dersliklerde zorlanır ve öğrenmeyi daha düşük seviyede gerçekleştirir (National Council for Accreditation of Teacher Education, 1999; Akt.: Ünver, 2002: 3).

2.1.2. Öğrenci Merkezli Eğitimin Doğası

Kişiler arasındaki etkileşimin öğrenmenin esas unsuru olduğunu belirten Vygotsky 1962 yılında öğrenci merkezli eğitimi “Yapısalcı Öğrenme Yaklaşımı” adıyla başlatmıştır (Deniz, 2005: 6).

Öğrenci merkezli eğitimin doğasında da bireyler arası etkileşim, işbirliği vardır. İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin gruplar oluşturup beraber çalıştığı, grubun ortak başarısı için çaba gösterdiği, grup üyelerinin farklı özelliklerinin oluşturulan

gruplar ve grupları oluşturan bireyler için çeşitliliğe dönüştüğü bir öğretim yöntemidir. Öğrencilerin beraber çalışmalar yaptığı, çalışmalar sırasında birbirine yardım ettiği, öğrencilerinin birbirlerinin bireysel farklılıklarından yararlanmalarına fırsat veren etkinliklerin planlanıp uygulanması öğretmenin işidir. Özellikle öğrenci merkezli eğitimde iş birliği ve araştırma-inceleme için oluşturulan gruplar daha da önemlidir. Öğretmenler bunun önemini dikkate alır ve öğrencilerin faydalanabilmesi için bu tür yaklaşımları uygularsa, bireysel farklılıkların tamamı öğrenciler için çeşitlilik olacak ve daha nitelikli öğrenmelerin sağlanması için öğrencilere bu yaklaşımlar kolaylık sağlayacaktır (Özer, 2007: 61).

Öğrenci merkezli eğitimde, öğrencinin ön bilgilerinden yola çıkılarak öğrenme süreci başlatılmaktadır. Çünkü bu yaklaşımın en önemli ögesi olan öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi esastır. Öğrencinin ön bilgilerinin ortaya çıkartılabilmesi için de yapılandırmacı anlayışa göre öğretim ortamının düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitimde önemli olan bilgi değil, onun nasıl elde edildiğidir. Bireye bilgiyi aktarmak yerine, bilgiyi nasıl elde edeceğine dair yolları ya da yöntemleri gösteren çeşitli ortamlar sağlanmalıdır (Sönmez, 2011: 147).

Vernette ve arkadaşlarına (2001) göre yapılandırmacı öğrenme ortamı öğrenciyi merkeze aldığı için öğrenme sürecinin başlangıç noktasını öğrencilerinin sahip olduğu ön bilgiler oluşturmaktadır. Öğrenciler sahip oldukları ön bilgiler ve deneyimler yoluyla yeni anlamlar ve fikirler geliştirirler.

Öğrencinin ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında bir bağ kurması, öğretim süreci sonunda sahip olması gereken davranışı göstermesi, gösterdiği davranışın doğru olup olmadığı hakkında dönüt alması, doğru davranışın onaylanıp yanlış

davranışın yenisiyle değiştirilmesinin sağlanması için öğretim sırasında bir takım uyarıcıların verilmesi etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır. Bunun yanında zengin etkinlikler düzenlenerek öğrenmenin kalitesi de arttırılabilir.

Öğretim sırasında, öğrenme ortamına öğrencinin birden çok duyusunu harekete geçiren uyarıcılar sunularak öğrencinin yeni aldığı bilgiyi çeşitli şekilde kodlaması ve zihninin tamamını kullanmasına fırsat verecek etkinlikler düzenlenmelidir (Senemoğlu, 2009: 397).

Öğrenci merkezli eğitimde öğrenciye hayatta kullanacağı bir takım yaşam becerilerini kazandırmak bu modelin doğasında var olan özelliktir. Erbil (2004), bu becerileri Tablo 4’te şu şekilde sıralamıştır:

Tablo 4-Öğrencinin Hayatta Kullanacağı Bazı Yaşam Becerileri

Eleştirel düşünme	Etkili iletişim	Medya araçlarını nesnel biçimde değerlendirme	Doğru olanı yapma
Öğrenmeyi öğrenme	Öz değerlendirme	Bütçe planlama	Sorumluluk alma
Problem çözme	Özgüven	Zamanı ve kaynakları etkili kullanma	Kötü alışkanlıklarla mücadele
Yaratıcı düşünme	Etkili yazma	Değerlerini oluşturma ve sahip çıkma	Hayır diyebilme Şiddetle mücadele
Karar verme	Etkin dinleme	Güvenilir olma Aile ilişkilerini düzenleme	Baskılarla başa çıkma, Saygılı olma
Hedef belirleme ve başarma	Etkili konuşma Arkadaşlık	Duyarlılık, dürüstlük Vatandaşlık bilincine sahip olma	Ön yargılardan kaçınma Çatışmaları belirleme ve başa çıkma
Kariyer planlama	Etkili okuma İş birliği	Yardım isteyebilme	Öfke, düş kırıklığı ve kaygı ile başa çıkma

(Erbil, 2004)

Öğrenci merkezli öğretimin gerçekleştirilmesi için işe koşulan strateji, yöntem ve teknikler öğrencinin sahip olduğu bilgiyi yaşam becerisi haline getirip yaşamda kullanmasını sağlamaktadır. Bu yaşam becerilerinin öğretilmesini sağlayan etkinlikler, kazandırılması düşünülen bir beceriyle ilişkili bir hikaye, hikayeye ilgili sorular, yazarak yapılacak ödevler ve öğrencinin ailesinin süreçte aktif olmasını sağlayacak çeşitli bölümlerden oluşmaktadır. Bu uygulamalarla öğrenci yaşam becerilerini okul ile sınırlandırmış olmaz ve öğrencinin yanı sıra ailesinin de eğitimi de gerçekleştirilmiş olmaktadır. Böylece çocuğuna yardım eden aile de kendi kendini eleştirmeye ve bazı becerileri kazanmaya başlamaktadır. Bireyin hayatta kullanacağı yaşam becerilerinin doğumdan ölene kadar bireye kazandırılması öğrenci merkezli eğitimde böyle gerçekleştirilir (Erbil, 2004).

2.1.3. Öğrenci Merkezli Eğitimin Amacı

Öğrenci merkezli eğitimin temel ögesi öğrenci olduğu için modelin hedefleri de beklenenler de öğrenci üzerine şekillenmiştir. Modelin amacı gelecekte ihtiyaç duyulan insan şeklini ortaya koymaktır. Bu modelde öğrenci kendi yeteneklerinin farkındadır ve kendini gerçekleştirmeye isteklidir.

Öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasıyla öğrencilere kazandırılmak istenen bazı nitelikler bulunmaktadır. Bu nitelikler ise çağın ve geleceğin ihtiyacı olan insanın özellikleridir. Öğrenci merkezli eğitimle bireye kazandırılmak istenen özellikler Erbil, (2004) tarafından kendini tanıma, bireysel özelliklerinin farkında olma, bireysel gelişim için istekli olma, kendini gerçekleştirme, iş birliğine ve grup çalışmasına istekli olma, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, düşünme becerilerini geliştirme, akademik becerileri yaşam becerisine dönüştürme, etkili iletişim becerisi

kazanma, teknolojiyi etkin kullanma, yordama becerisi geliştirme, zamanı ve enerjisini verimli kullanma, yaşam becerisi kazanma olarak belirtilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı için Erbil ve diğerleri (2003) tarafından hazırlanan Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli beş yıllık kalkınma plânında öğrenciden beklenenler aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Düşünme, algılama, problem çözüme yeteneğini geliştirmek.
2. Bilgiyi karşılaştığı yeni durumlara uyarlamak.
3. Bilgi çağına uyum sağlamak.
4. Bilim ve teknoloji üretimine yatkın olmak.
5. Kendini tanımaktan ve ifade etmekten korkmamak ki bu hedefler Milli Eğitim Temel Kanunu'nda istenilen birey özelliklerine birebir uygundur (Erbil, 2003;Akt.:Deniz, 2005:7).

Öğrenci merkezli yeni yaklaşımda öğrenciden beklenenler ile öğrenci merkezli eğitimin öğrenciye kazandırmak istediği kazanımlar arasında literatüre bakıldığında benzerlik görülmektedir.

Öğrenci merkezli öğretimin genel hedeflerine bakıldığında, kendinin ve bireysel özelliklerinin farkında olma, kendi gelişimi için isteklilik gösterme, kendini gerçekleştirmeye çalışma, iş birliği ve grup çalışması gerektiren konularda istekli olma, öğrenmeyi öğrenme, çeşitli düşünme becerilerini gerçekleştirme gibi hedefler öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır (Kızılca, 2007: 6).

McCombs ve Lauer (1997)'e göre öğrenci merkezli öğretimin amacı, öğretmenlerin öğrenciler, öğrenme ve öğretim hakkındaki düşünceleri, görüşleri, kendileri ile öğrenciler açısından okul ve sınıf aktivitelerine duydukları güven ilişkileri, bu aktivitelerin öğrencilerin güdülenmesi, öğrenmesi, akademik becerileri üzerine etkilerinin farkında olmalarını ve daha düşünceli olmalarını sağlamaktır(McCombs ve Lauer, 1997; Akt.: Dönmez, 2008).

2.1.4.Öğrenci Merkezli Eğitimin Önemi

Geleneksel eğitim anlayışının 21. yüzyıl insanının ve bilgi çağının ihtiyaçlarını karşılayamaması programda değişikliği zorunlu hale getirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışı öğretmen ve program merkezli olduğu için çağın gerektirdiği bilgiye ulaşabilen, bilgiyi hayatta kullanabilen, eleştiren, düşünen, sorgulayan insan tipini yetiştirmede yetersiz kalmıştır.

Bir çok araştırma artık müfredatlarda ve yaklaşımlarda öğretmen merkezli öğrenme çevrelerinden öğrenci merkezli öğrenme çevrelerine geçilmesi gerektiğini belirtmektedir (Prosser ve dğr.; 1994). 2005 yılında yapılan değişiklikle öğrenci merkezli eğitime geçilerek bu yetersizlik ortadan kaldırılmaya çalışılmış bu da öğrenci merkezli eğitimin önemini artırmıştır.

Öğrenci merkezli yaklaşımla öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ile belirlediği bir problem durumu çözülerek, sürecin sonunda bir ürün elde edilir, öğrencinin yaşamını kolaylaştıran ve yaşamının kalitesini artıran somut öğrenme faaliyetleri gerçekleştirilerek ve böylece öğrencinin sürece katılımı sağlanır. Yaşama katkıları ve öğrencinin katılımı açısından bakıldığında öğrenci merkezli eğitim önemlidir. Ayrıca geleneksel eğitim anlayışı yarışa ve rekabete dayalı olduğu için bireyler arası

paylaşımı azaltmıştır. Oysa çalışma hayatına bakıldığında ortak çalışmayı ve iş birliğini gerektirmektedir. Öğrenci merkezli eğitimde geleneksel eğitim anlayışının tersine iş birliği esastır. Okullarda öğrencilerin iş birliği içinde, daha sosyal ve çalışma hayatında ortak amaç doğrultusunda daha başarılı olabilmelerini sağlaması açısından öğrenci merkezli eğitim önem taşımaktadır (Taşkiran, 2006: 45).

Öğrenci merkezli eğitimin önem gösteren yönlerinden biri de bireye öğrenme bağımsızlığı kazandırmasıdır. Geleneksel eğitim anlayışında birey öğrenmek için öğretmene bağlı hareket ederken, öğrenci merkezli eğitim ile bu anlayış değişmiştir.

Geleneksel eğitimde öğretmen öğrenciye bilgiyi sunmayla ve öğrenmesini sağlamayla sorumludur. Bu anlayış ise öğrencide bilgiye ulaşmada başka birine sürekli ihtiyacı olduğu fikrini oluşturmakta ve kişi ya da gruplara bağımlılık duyma hissi yaratmaktadır. Ayrıca çağımızda teknolojinin gelişmesi, kaynakların artması ve kaynaklara kolay ulaşılması, okulun bilginin tek yeri olma özelliğini kaybetmesine neden olmuştur. Bu gelişmelere bağlı olarak öğrenci merkezli eğitimde bireye öğrenmeyi öğretenden bağımsız olarak gerçekleştirebilme özelliği kazandırma amaçlanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim bireye öğrenme bağımsızlığını kazandırması yönüyle de önemlidir (Taşkiran, 2006: 45).

Öğrenci merkezli eğitimde öğretmen önemini tamamen kaybeder denilemez. Çünkü iyi yetişmiş bir öğretmen aynı zamanda iyi verilecek bir öğretim programı demektir.

İyi yetişmiş öğretmen ile iyi yetişmiş öğrenci arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Kaliteli bir eğitim verilmesinde öğretmen faktörü önemlidir. Eğer öğretmenler yeterli nitelikte değilse, öğretim de yeterli düzeyde gerçekleştirilememektedir. Bir

okulun başarısı öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesine ve mesleklerini yaparken kendilerini geliştirmelerine bağlıdır (Mentiş Taş, 2004: 30).

Öğrenci merkezli eğitim her bireyin aynı düzeye getirilmeyeceği düşüncesinin farkında olan bir yaklaşım olmasıyla da önemlidir. Bütün bireylere okul, öğretmen ve teknoloji götürerek herkesin aynı seviyeye getirilebileceği düşüncesi yanlıştır. Bunun nedeni her bireyin bu sunulan imkânlardan aynı seviye de yararlanamamasıdır. Yani her birey bu imkânlardan kendi kapasiteleri kadar faydalanır. Eğer herkesin eğitimden sağlıklı ve verimli bir şekilde yararlanması isteniliyorsa bireysel farklılıklara göre çalışmalar yapılmalıdır. Öğrenci merkezli eğitim ise bunu gerçekleştirmeye çalışır (Taşkıran, 2006: 46).

Öğrenci merkezli yaklaşımda bireysel farklılıkların dikkate alınması ve bu doğrultuda çalışmalar yapılması bu yaklaşımın önemini daha da arttırmaktadır.

2.1.5. Öğrenci Merkezli Uygulama Modeli İlkeleri

Eğitim literatürüne bakıldığında öğrenci, öğrenme öğretme durumları, öğrenme ortamını ilgilendiren öğrenci merkezli eğitim modelinin ilkeleri şöyle sıralanmıştır:

- Öğrenmeyi öğrenmek esastır.
- Her öğrenci öğrenebilir.
- Her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar.
- Düşünmeyi öğrenmek sorgulayıcı ve yaratıcı düşüncüyü geliştirir.
- Başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar.

- Öğrenme olumsuz deneyimlerle engellendiğinde zorlaşır.
- Merak, yaratıcılık ve karmaşık düşünmeyi harekete geçiren ödevler öğrenciyi daha zorlarını başarabilmeye güdüler.
- Her öğrenci farklı zamanda farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir.
- Farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır.
- Her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir.
- Her öğrenci yeni bilgileri kendi kalıplarına göre kavrayıp benzersiz bir anlam yaratır (EARGED, 2007: 11).

Öğrenci merkezli eğitim modelinde benimsenen eğitim felsefelerine bakıldığında ise ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ile karşılaşılmaktadır (Korkut, 2006: 10). Öğrenci merkezli eğitim modelinin ilkelerine bakıldığında da daha çok geleceğin insan profilini yetiştirmeye dönük, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin özelliklerine dayalı olduğu görülmektedir.

2.1.6. Öğrenci Merkezli Eğitimin Stratejileri

Öğrenci merkezli öğretim anlayışının benimsediği stratejilere bakıldığında şu özellikler görülmektedir:

- Öğrenci merkezli eğitim modelinde hazırlanan eğitim programları öğrenci merkezli eğitim felsefesi ve belirlenen on iki ilkeye göre hazırlanmaktadır.

Süreçte kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin ise öğrencinin sürece katılımını sağlayarak bireysel gelişimine katkı sağlayacak şekilde seçilip düzenlenmektedir.

- Süreçte kullanılan eğitim teknolojileri ise öğrenci merkezli eğitimin hedeflerini gerçekleştirecek şekilde seçilmektedir.
- Öğrenci merkezli eğitim yapılırken öğrencinin hem yaşam becerilerini hem de akademik becerilerini beraber geliştirmeye dönük çalışmalar yapılmaktadır.
- Çoklu değerlendirme ve performans değerlendirme gibi ölçme araç ve yöntemleri ölçme ve değerlendirme aşamasında kullanılmaktadır (Korkut, 2006: 9-10).

2.2. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİMDE ÖĞRENME ORTAMLARI BOYUTLARI

Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli özelliklerinden biri kuşkusuz öğrenme ortamıdır. Öğrenenler için kendi kendine bir şeyler yapabildikleri uygun ortamların sağlanması bu anlayışta zorunluluktur (Öztürk, 2008: 30).

Öğrenci merkezli eğitimin merkezinde öğrenci vardır. Öğrenci bilgiyi sorgular ve bilgiye kendisi ulaşır. Bunu gerçekleştirebilmesi içinde öğrenme ortamının öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde oluşturulması gerekmektedir. Çünkü öğrencinin sürece katılımını sağlamayan bir öğrenme ortamında öğrenci merkezli öğretimi gerçekleştirilemez. Bu durum ise öğrenme ortamının önemini ortaya koymaktadır. Öğrenme ortamını ise fiziksel koşullar veya sınıfın durumu ile ilişkilendiren Acat (2005a) şöyle tanımlamıştır:

“Öğrenme sürecinde bulunan ve bu süreci etkileyen mekân, zaman, alt yapı ve donanım, psiko-sosyal faktörlerin etkileşimi ile oluşan ortama öğrenme ortamı denilebilir.” Öğrenme ortamının alt boyutları ise;

1. Psiko-sosyal ortam /Okulun sosyal iklim boyutu,
2. Altyapı ve donanım boyutu,
3. Mekân (Fiziksel) boyutu,
4. Zaman boyutu olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır.

Eğitim ortamları kavramı ile öğrenme ortamları kavramları birbirine karıştırılmamalıdır. Alkan (2011:121) eğitim ortamını; “Öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgi işletme işleminin meydana geldiği, öğrencinin konu ile iletişimde bulunduğu personel, araç-gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşmaktadır” şeklinde tanımlamıştır.

Öğrenme ortamını fiziksel koşullar ya da sınıfın durumuyla ilişkilendiren Acat (2005a) bunun yanı sıra öğrenme ortamını öğrenme sürecini etkileyen içsel ve dışsal faktörlerin de etkilediğini belirtmiştir.

Ayrıca öğrenci merkezli öğrenme ortamının bileşenlerini; psikolojik faktör, teknolojik faktör, pedagojik faktör, kültürel faktör olarak tanımlamakta ve bu bileşenlerle boyutların nasıl oluşturulduğunun öğrenme ortamının türünü belirlediğini belirtmektedir.

Antanenko ve Toy (2004) yaptıkları çalışmada öğrenme ortamları düzenlenirken bu bileşenlerin kullanılabilineceğini ve bileşenlerin özelliklerini Tablo 5'te şöyle sıralamaktadırlar (Antanenko ve Toy, 2004; Akt.:Acat, 2005a).

Tablo 5- Öğrenme Ortamları Bileşenleri Özellikleri

Psikolojik Faktör	<ul style="list-style-type: none"> • Bilginin yapısallığı • Ön bilginin ve deneyimlerin etkisi • Bağlamın bilgi oluşumunda ve öğrenmede etkisi • Kişisel inançlar modeller ve bakış açıları 	
Pedagojik Faktör	<ul style="list-style-type: none"> • Otantik, doğal ilişkiyel yapılar • Öğrenci merkezli problem temelli destek ve rehberlik • Değişken hedef ve idealler • Ürünlerin yapılandırılması • Hatanın ve yanlışların mantığı 	
Kültürel Faktör	<ul style="list-style-type: none"> • Araştırma ve buluşlar • Genişlemeye karşı derinlik • Değerlendirme ve sentez • Becerinin problem çözümünden daha az değerli olması 	
Teknolojik Faktör	1-Araçlar <ul style="list-style-type: none"> • İletişim • Görsellik • Bilişsel araçlar • Testler 	2-Araştırma <ul style="list-style-type: none"> • Veri tabanları • Ses dosyaları • Video dosyaları • Ansiklopediler
Fayda	<ul style="list-style-type: none"> • Hedefler için kullanışlı • Anahtar öğrenme öğretme durumlarına göre düzenlenebilmesi • Hesap verme sorumluluğu ihtiyacını belirleyebilmesi • Öğretmen ve öğrenenler için gerekli desteği sağlayabilmesi 	

(Acat, 2005a)

Öğrenme ortamının boyutlarının (zaman, mekân, psiko-sosyal ortam, altyapı ve donanım) ve yukarıda özellikleri sayılan öğrenme ortamının bileşenlerinin oluşturulma şekli öğrenme ortamının türünü belirlemektedir. Bundan hareketle üç tür öğrenme ortamı bulunmaktadır. Bunlar; öğretmen kontrolündeki öğrenme ortamları, iş birliğine dayalı öğrenme ortamları, kendi başına öğrenme için öğrenme

ortamlarıdır. Bu öğrenme ortamları türüne göre de okulu oluşturan yapılar değişmektedir (Acat, 2005a).

Yani okulların öğrenme ortamının türüne göre ve 21. yüzyıl insan profilini yetiştirecek şekilde yeniden tasarlanması gerekmektedir. Öğrenme ortamının öğrencinin öğrenme yaklaşımını belirlediği unutulmamalıdır.

Tablo 6-Olumlu Öğrenme Ortamı Yaratmada Öğretmenin Dikkat Etmesi Gerekenler

Yapması Gerekenler	Kaçınması Gerekenler
---------------------------	-----------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen kendisini çok iyi tanımalı • Öğrencilerinin de kendisini nasıl tanıdığını bilmeli, öğretmen ve öğrenci arasında etkin bir iletişim olmalı • Öğrencileriyle tanışmalıdır, öğrencilerini tanımalı ve onlara isimleriyle hitap etmeli, • Öğretmen sınıftaki lider öğrencileri tanımalı ve onlarla gerektiğinde işbirliği içinde olmalı, öğretmen davranışları ve yaklaşımlarıyla denge içinde olmalı, bunu sürdürmek için de kararlı olmalıdır. • Öğretmen verdiği söz tutmalı, işini zamanında yapmalı, kararlı olmalı, öğretmen çevresindekilere güven vermeli, onaylayıcı tutum ve tavır içinde olmalı • Öğretmen öğrencilerden beklentilerini açıkça dile getirmeli, onları belirli konularda bilgilendirmeli, öğretmen çeşitli konularda öğrencilerinden de bilgi almaya açık olmalı ve bilgi almalı • Sınıf ile ilgili kurallar, bu kurallara uyulmaması durumu ile ilgili yaptırımlar konusunda kararlı olmalı, • Sorumluluk almalı ve gerektiğinde öğrencilerine de sorumluluk vermeli • Öğrencilerin haklarını aramalarına izin vermeli, onları gerektiğinde “hayır” diyebilecek şekilde yetiştirmeli • Öğrencilerini desteklemeli, performansı iyi olan öğrencileri ödüllendirmeli • Belirli işlerin yürüyebilmesi için önerilerde bulunmalı, önerinin de uygulanabilmesi için öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlamalı • Öğrencilerin kendileri ve sınıfla ilgili alınacak kararlara katılmasını sağlamalı • Katılımı sağlarken dikkatli olmalı, her karara katılımın sağlanması durumunda yaşanılacak olumsuz durumları dikkate almalı, beden dilini çok iyi kullanmalı 	<ul style="list-style-type: none"> • Yapmacık davranış sergilememeli • Öğretmen sınıf ortamında rahatsız edici bir durumla karşılaşırsa “ben” dilini kullanmalı, • Öğrencileri korkutmamalı, • Aşırı denetlememeli, • Yargılamamalı • Öğretmen daima en iyisini ve en doğrusunu kendisi biliyormuş gibi davranmamalı, • Karşısındakileri kendisinin söylediklerine inandırmaya çalışmamalı • Öğretmen öğrencilerini eleştirmemeli • Suçlamamalı, • Kalıp yargıya sokmamalı • Belirsizlik yaratmamalı
--	---

(Emrem, 2008)

Gijbels ve diğerleri (2008) yaptıkları çalışmada, öğrenme ortamının, öğrencinin öğrenme yaklaşımını etkilediğini doğrulamıştır.

İyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisi kurulursa olumlu bir öğrenme ortamının sağlanacağını belirten Emrem (2008: 51-52) olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için öğretmenin dikkat etmesi gerekenleri yukarıdaki Tablo 6’da belirtmiştir.

2.2.1. Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutu

Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının bir boyutu olan psiko-sosyal ortam boyutu daha çok insanlar arasındaki ilişkiyi esas alan bir boyuttur.

Dönmez (2008:9)’e göre psiko-sosyal kavramı; “Eğitim ortamında öğrenci davranışları ile öğrencinin bulunduğu topluluk içerisinde oluşan bağ” olarak tanımlanmıştır. Psiko-sosyal ortam kavramı yerine okulun sosyal iklimi kavramı da kullanılmaktadır. Okul iklimi ise eğitim yönetimi sözlüğünde şöyle geçmektedir: “Bir örgüt ya da grubun bütün duygusal sistemi, bir örgütün iç çevresinin doğası, yarattığı etki, algılanması, algılayanların örgütsel davranışları üzerindeki etkisidir” (Dejnozka, 1983; Akt.:Dönmez, 2008:9).

Psiko-sosyal ortam boyutu bileşenler açısından etkili kullanımı için sahip olması gereken özellikleri Tablo 7’de şöyle sıralanmaktadır(Acat, 2005a):

Tablo 7- Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutunun Bileşenler Açısından Taşınması Gereken Özellikler

Psikolojik Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencinin kendi başına öğrenmesine imkan sağlayacak bir psiko-sosyal ortam • Bireyin bildiklerinin farkında olduğu ve kullandığı bir psiko -sosyal ortam. • Öğrenene öz güven kazandıracak bir sosyal ortam, • Bireyin kendisini tanmasına imkan veren psiko-sosyal ortam
Teknolojik Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle sürekli etkileşim içinde olmasını sağlayacak teknoloji desteği ile sınıf dışında da etkileşimli öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. • Verilecek teknoloji desteği ile öğrenci kendini güvende hissetmelidir. • Teknoloji desteği ile öğrenci istek ve beklentilerine cevap verilmelidir
Pedagolojik Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Yapay olmayan ortamlar ile bireyin kendi doğasına uygun psiko-sosyal çevreye ulaştırılmalıdır. • Öğrencinin ihtiyaç, istek ve beklentileri cevaplandığında olumlu psiko-sosyal ortam oluşur. • Öğrencinin orda bulunmaktan memnun olacağı bir psiko-sosyal çevre oluşturulmalıdır. • İçsel motivasyon için öğrencilerin isteyerek bulunacakları ortamlar oluşturulmalıdır. • Geri bildirim almak için öğrenci öğretmene her zaman ulaşım danışabilmelidir. • Öğrenene dost bir yaklaşımla öğrenci soruları cevaplandırılmalı, istekleri karşılanmalıdır. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı ve tatmin edilmelidir. • Bireysel sorumluluk bilincini geliştirici bir ortam oluşmalıdır. Bunun için öğrencilerin görev ve sorumluluklarını ve haklarını öğrenebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.
Kültürel Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Toplum tarafından üretilen kültürel değerlerin farkına varmaları tanınmaları ve değer vermelerini sağlayacak bir ortam • Kendi bildikleri ile kültürel değerleri bütünleştirerek sentez oluşturma istek ve gücü kazandırıcı ortam
Fayda Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi hedeflerini ve öğrenme görevlerini belirleyebilecek bir sosyal çevre • Sorumluluk bilincini ve hesap verme sorumluluğunu çekinmeden sergileyebildiği bir ortam • Karşılıklı dönüt sistemi ile güvenin pekiştiği bir psiko sosyal ortam.

(Acat, 2005a)

Psiko-sosyal ortam sadece öğrenciyi etkileyen bir boyut değildir. Bu boyut öğretmeni de etkilemektedir. Öğretmenler ders esnasında dersin akışını bozmayan sınıflarda kendini rahat hissettiği için yeterli olurken, dersin akışını bozan ya da

disiplin sorunu çıkaran sınıflarda yetersiz kaldığını düşünür ve kendisini başarısız olarak hissetmektedir (Erden, 2005: 69).

Sınıfta öğretmenin gözüyle sınıfı taraması ve öğrencilerle göz göze gelmesi öğrencilerle bire bir ilgilenmesi kadar etkilidir. İyi bir sınıf yöneticisi sınıfın genel ruhsal durumunun farkındadır ve bu duruma göre nasıl davranması gerektiğinin farkında olmalıdır (Arı ve dğr.Tarihsiz: 196).

Öğretmenlerde psiko-sosyal boyutun etkisinde kalmaktadırlar. Her öğretmen girdiği sınıfla ilgili duygular hisseder. İşte bu duygular o sınıfın atmosferi ya da iklimiyle ilgilidir. Bazıları sıcaklık hissi uyandırırken, bazıları soğukluk hissi uyandırır.

Sıcak bir iklime sahip sınıflar öğretmen için daha çekici olmaktadır. Bu tür sınıflar aynı zamanda daha iyi organize olmuş ve öğrencilerde kabul edilme hissi uyandıran sınıflardır. Öğretmenler de bu tür sıcak bir iklime sahip sınıflarda etkili ve kalıcı öğrenme için ortam sağlayabilir. Bu sınıfların özelliklerine bakıldığında kuralların belirlendiğini, başarılı bir sınıf düzenlemesi yapıldığını, olumlu sıcak bir havanın bulunduğu görülmektedir. Bu sınıflarda öğrencilerin kendilerini sınıfın üyesi olarak hissetmeleri sınıfın yönetimini etkilemektedir. Uyumlu öğrencilerin bir araya geldiği sınıflarda, öğrenciler kendilerini daha doyuma ulaşmış hissetmekte, hedeflere daha etkili ulaşabilmekte ve daha sosyal ve olumlu etkileşimler kurabilmektedir (Çelikten, 2009: 191-192).

Sınıfın atmosferi ya da havası olarak adlandırılan psikolojik ortamın ön koşulu ilişkilerin saygı ve sevgiye dayanmasıdır. Bu şartın sağlanabilmesi için öğretmen ve öğrencinin önemli görevleri bulunmaktadır. Öğretmenin öğrencilerini

tanınması, öğrencilerini önce insan sonra öğrenci olarak kabullenmesi, sorunlarını sınıfa taşımaması v.b. özellikler göstermesi olumlu psikolojik ortamı sağlayabilir (Ilgar, 2005: 162).

Sınıfın iklimi hem sınıfın özelliklerinden etkilemekte hem de sınıfın özelliklerini etkilemektedir. Wei, (2003) ve Anderson (1982) okul iklimi ile ilgili yaptıkları çalışmada:

- Okulların iklim diye isimlendirilen, fakat her biri kendine özgü olan olgulara sahip olduğunu,
- Farklılıkların hem karmaşık hem de ölçmesinin ve tanımlamasının zorluğunu,
- İklimin öğrencilerle ilgili çıktıları (bilişsel, duygusal, değer, kişisel gelişim ve tatmini) etkilediğini,
- İklimin sınıftaki süreç ve öğrenci özelliklerinden etkilendiğini,
- İklimin etkilerini anlamının öğrenci davranışlarının tahmini ve anlaşılmasını kolaylaştıracağını belirtmişlerdir. (Wei, 2003; Anderson, 1982; Akt.:Dönmez, 2008: 9-10)

Okul ikliminin kapsamına bakıldığında, o okulda çalışanların okulun amaçlarını benimsemesi, değer yargılarını kabullenmesi, inanç ve normlara dayalı ilişkiler göstermesi, beklenen şekilde davranması gibi özellikler görülmektedir (Vural, 2004: 25).

Okullarda okul kültürünün ya da ikliminin oluşturulması çeşitli şekillerde olabilir. Okullarda güçlü bir okul kültürünün oluşturulması için eğitim programları

düzenlenebilir, okulun değer ve felsefesi hakkında bilgi verilebilir, böylece okul kültürünün oluşması ve korunması sağlanabilir (Çelik, 2002: 68).

2.2.2. Altyapı ve Donanım Boyutu

Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının bir boyutu da altyapı ve donanım boyutudur. Altyapı ve donanım boyutunu eğitim araçları ekipman ve organizasyon becerisi oluşturmaktadır. Öğretim teknolojisi olarak adlandırılan her şey bu boyutta yer almaktadır.

Altyapı ve donanım boyutunda önemli olan teknolojinin ne kadar ve ne düzeyde kullanıldığı değil, bunun kim tarafından ne amaçla kullanıldığıdır. Geleneksel anlayışta öğretimi ve öğretmeni destekleyen araçlar üzerinde durulurken, yeni yaklaşımda bu durum farklılık göstermektedir.

Öğrenci merkezli eğitim ortamında öğrenen öğrenci olduğu için, öğrencinin kullandığı bir altyapı üzerinde durulması gerekmektedir. Bu altyapı ise öğrencinin kolay ulaşabileceği, öğrenme sürecinde kullanabileceği, öğrenirken zevk alabileceği ve bilgide derinlik kazanabileceği bir özellikte olmalıdır.

Yani öğrenme organizasyonu öğrenenin bilgiyi kendi dünyasında yapılandırmasını sağlamalıdır. Öğrenme ortamı kalıcı ve etkili öğrenmelerin sağlanması için önemlidir. Öğrenme ortamının alt boyutlarından olan altyapı ve donanım boyutu ise etkili kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında boyutlar arasında daha önemlidir.

Altyapı ve donanım boyutu bileşenler açısından etkili kullanımı için sahip olması gereken özellikleri Tablo 8’de şöyle sıralanmaktadır(Acat, 2005a):

Tablo 8-Altyapı ve Donanım Boyutunun Bileşenler Açısından Taşınması Gereken Özellikler

Psikolojik Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmaları için gerekli donanım • Öğrencilerin ön bilgilerini deneyimlerini hatırlatıcı ve harekete geçirici altyapı • Doğal bağlamı görmelerini sağlayacak donanın • Kişisel bakış açılarına, değer yargılarına uygun etkinlikler gerçekleştirmelerine imkan tanıyacak bir alt yapı
Teknolojik Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Gelişen teknolojinin sunduklarından faydalanmaya olanak tanıyan bir alt yapı • Mekan sınırlaması olmaksızın iletişim kurma olanağı sunan alt yapı • Zaman sınırlamasına bağlı olmayan iletişim ağı ve alt yapısı • Görsel öğelerle öğrenmeyi somutlaştırmaya destek sağlayan bir alt yapı • Farklı bilgi kaynakları sunabilen bir alt yapı, bunu zaman ve mekan sınırlamasından kurtarabilen bir organizasyon • Ses, video, gerçek nesnelere ile desteklenmiş bir alt yapı olmalıdır.
Pedagojik Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Otantik doğal öğrenme durumları oluşturacak bir alt yapı . • Öğrencilerin farklı alanlarda ve zamanla öğrendiklerini bütünleştirmelerine olanak tanıyacak bir alt yapı • Öğrencilerin bireysel öğrenme ve problem çözmelerine fırsat hazırlayacak alt yapı • Öğrencinin öğretmenin rehberliğini ve desteğini hızlı ve etkili bir şekilde almasını sağlayacak bir alt yapı. • Öğrencilerin bireysel hedef ilgi ve ideallerini gerçekleştirmeye destek sağlayacak alt yapı. • Bir ürün ortaya koymaya dayalı organizasyonlar ve bu ürünlerdeki eksikliği hatayı gözlemlemeye imkan sağlayan bir alt yapı. • Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim için zaman sınırlılığı olmaksızın iletişim kurmalarını sağlayacak alt yapı
Kültürel Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Üretilmiş ürünlere ulaşmayı kolaylaştıran bir alt yapı • Öğrencilerin bilgide derinlik kazanmalarını sağlayacak etkinlikleri sağlayan bir alt yapı
Yararlılık Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Hedeflere ve anahtar öğrenme ve öğretme durumlarına ulaşmayı destekleyecek alt yapı. • Sorumluluğu yerine getirmek için gerekli desteği verecek alt yapı

(Acat, 2005a)

Sosyal bilgiler dersi birçok araç- gereç ve materyalin kullanılabilineceği bir derstir. Sosyal bilgiler dersi ayrıca gerçek yaşamda kullanılabilen birçok materyalin araç ve gereç olarak kullanıldığı bir derstir. Tarihte yaşanmış bir olay için müze ziyareti yapılabilirken, tarihi eserler ve eserlere ait resimler, posta pulları, videolar kullanılabilir. Ayrıca ders kitapları sosyal bilgiler dersi için temel materyallerden birisidir. Bundan dolayı sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriği önemlidir. Bu kitaplar dersi somutlaştırırken, dersi ilgi çekici ve zevkli hale getirecek şekilde düzenlenmelidir (Safran, 2009: 230-231). Öğretim ortamında birçok materyal kullanarak, öğrenci sürece katılarak hedef davranışlar öğrenciye daha kolay kazandırılabilir. Öğretim ortamında kullanılacak materyal çeşitlerini Yanpar (2005:111) yazılı materyaller, resim ve grafikler, tepegöz asetatları, gerçek kişi, nesnelere ve modeller, ses kasetleri, televizyon programları ve video, kasetler, bilgisayar yazılımları şeklinde sıralamaktadır. Vural (2005:205)'a göre eğitim alanında kullanılan donanımların dört temel işlevi bulunmaktadır. Bunlar ve bunlara ilişkin örnekler şöyledir:

- **Bilgiyi saklamak (depolamak):** Kitap yazıyı, film görüntüyü, teyp sesi saklar.
- **Bilgiyi aktarmak, taşımak:** Video kaseti, bilgisayar disketi, internet, elektronik posta(e-mail) bunun örnekleridir.
- **Bilgiyi sergilemek, sunmak:** Örneğin tepegöz asetat üzerinde depolanmış bilgiyi perdede sergiler. Bilgisayar, basılı araçlar, sinema ve TV de sergileme işlevinin en bilinen örnekleridir.
- **Bilgiyi dönüştürmek, çevirmek, bilgiden bilgi türetmek:** Bilgisayar formülleri sayıya, sayıları grafiğe çevirir, isimleri sıraya sokar.

Eğitim alanında kullanılan donanımların işlevlerine bakıldığında öğrenmeyi öğrenme esasına dayalı ğrenci merkezli eğitim için altyapı ve donanım boyutunun önemli olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca bilgisayar teknolojisi kullanımının ise bilgiye kısa sürede ulaşmada ayrı bir önemi bulunmaktadır. Aydede ve diğerleri (2010), yapmış oldukları deneysel çalışmada yapılandırmacı öğrenme merkezlerinde bilgisayar teknolojisi kullanımının öğrencileri pozitif yönde etkilediklerini tespit etmişlerdir. Lan ve Chiu (2011) yapmış oldukları çalışmada sosyal bilgiler sınıflarında e-öğrenme ortamlarının ğrenci başarisına katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

2.2.3. Mekan (Fiziksel) Boyutu

Öğrenci merkezli öğrenme ortamının bir diğer boyutu da mekân boyutudur. Mekân boyutu ile eğitim ortamı kavramlarının tanımlarına bakıldığında benzerlikler göstermektedir. Acat (2005a)'e göre mekân boyutu ğrenci merkezli anlayışta "ğrencinin yaşamını sürdürdüğü ve etkinlikte bulunduğu her yer"dir. ğrenme faaliyetinin ya da öğrenme için yapılan etkinliklerin yapıldığı bütün yerlerdir. Kkhmet (2004:151)'e göre eğitim ortamı, "Eğitim etkinliklerinin olduğu alan, personel, araç-gereç, tesis ve organizasyon gibi öğelerin eğitsel iletişim ve etkileşim için bir araya geldikleri evre"dir. Eğitim ortamı; "Fiziksel ve davranışsal ğretim ortamlarının birleşimiyle olur" (Vural, 2005: 17). Hepsinden hareketle mekân boyutunu tanımlamak gerekirse; öğrenme faaliyetinin ya da öğrenme için yapılan etkinliklerin yapıldığı, etkinlikler yapılırken bütün araç ve gereçlerin öğrenenin hizmetine sunulduğu sınıf ve sınıf dışı bütün her yerdir şeklinde tanımlanabilir. Öğrenci merkezli yaklaşımda aslında mekân öğrencinin öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdiği bütün her yerdir. Geleneksel yaklaşımdaki gibi sadece sınıf ile

sınırlandırılmamıştır. Bu mekânlar okulun içindeki bir kütüphane olabileceği gibi, okul dışındaki bir müze de olabilir. Celep (2008) öğrenme ortamı olarak okul ve sınıf başlıklı çalışmasında sınıf kavramından artık dört duvardan oluşan standart bir ortamın anlaşılmadığını ve açık alanlar, araştırma/proje alanları gibi birçok mekânın sınıf ortamı olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Öğrenme ortamının bir boyutu olan mekân boyutunun, bileşenler açısından taşınması gereken özelliklerini Acat (2005a) Tablo 9’da şöyle sıralamaktadır:

Tablo 9-Mekân Boyutunun Bileşenler Açısından Taşınması Gereken Özellikler

Psikolojik Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencinin kendi bilgisini oluşturacağı kendi başına çalışabileceği mekanlar olmalıdır. • Sınıfın dışında, bilginin gerçek yaşamda bulunduğu bağlamı görebileceği yerler düzenlenecek öğrenme ortamı içinde düşünülmelidir. • Öğrencinin kişisel özelliklerine göre yön vermesine olanak verecek yerler olmalıdır.
Teknolojik Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Erişim ve iletişimi kolaylaştıracak mekanlar olmalı • Görsel açıdan öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmiş ortamlar olmalı • Ses düzeni ve akustik özellikleri öğrenmeye destek verecek şekilde mekanlar olmalı • Ergonomik ve çevresel şartlara uyum sağlayacak mekanlar olmalı • Farklı bilgi kaynaklarına erişim olanağı tanıyan mekanlar olmalı
Pedagojik Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Doğal öğrenme ortamlarının oluşturulmasını destekleyecek mekanlar • Öğrencilerin bireysel ilgilerine cevap verecek mekanlar • Bir becerinin sergilenebileceği, bir ürün ortaya koymaya destek verecek, problem çözme becerisini geliştirmeye elverişli mekanlar • Öğretmenlerle öğrencilerin sorunlarını görüşebilecekleri bireysel rehberliğe uygun mekanlar • Grup çalışmalarına ve iş birliğine imkan tanıyacak mekanlar olmalıdır.
Kültürel Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Yapılmış araştırma ve buluşları görebilecekleri mekanlar • Konuda derinlik kazandıracak mekanlar • Sosyal yapı gözleyecek ve problemlere çözüm getirecek mekanlar

Yararlılık Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none">• Hedeflere ve anahtar öğrenme öğretme durumlarına ulaşmada destek sağlayıcı mekanlar• Hedeflere ve anahtar öğrenme öğretme durumlarına ulaşmada destek sağlayıcı mekanlar• Öğretmen ve öğrenciyi destekleyici mekanlar
---	---

(Acat, 2005a)

Eğitimin yapıldığı mekânlarda önemli olan öğrencinin başarısı için bu yerlerin uygun şekilde düzenlenmesidir. Çünkü mekânlardaki özellikler öğrencinin öğrenmesine doğrudan etki eden faktörlerdendir. Bu özellikler öğrenci sayısı, sıraların düzenlenmesi, oturuş şekli, ışığın geliş açısı, aydınlanma, ısınma, gürültü durumu, temizlik, araç-gereç, sınıfın boya durumu v.b gibi özelliklerdir. Bütün bu özelliklerin uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Küçükahmet, 2004: 151-152).

Mekân boyutu öğretmen merkezli eğitimde de bulunmaktadır. O halde öğretmen merkezli eğitimdeki mekân boyutunu, öğrenci merkezli eğitimdeki mekan boyutundan ayıran nokta nedir? Bu sorunun cevabı öğrenci merkezli eğitimdeki mekânların öğrenmenin gerçek ögesi olarak kabul edilmesidir. Yani öğretmen merkezli eğitimde bu mekânlar sınıfta öğrenilenlerin tekrarına ya da pekiştirilmesine yardımcı olarak kullanılırken, öğrenci merkezli eğitimde bu yerler öğrenmenin asıl gerçekleştiği yerler olarak kabul edilmektedir. Sınıf öğrenmeye hazırlığın yapıldığı ya da öğrenilenlerin paylaşıldığı yerdir (Acat, 2005a).

Öğrenmeyi etkileyen faktörlerden biri de okulların ya da sınıfların fiziki yapılarıdır. Okul binaları yapılırken, okul mimarisinden uzak yapılması, okulların tek tip yapılması ya da başka amaçla yapılmış bir binanın derslik ihtiyacı olduğu için okula çevrilmesi ülkemizde mekân boyutunda karşımıza çıkan önemli problemlerin

başında gelmektedir. Bunun yanı sıra dersliklerin kalabalık olması da öğretimi olumsuz etkileyen başka bir sorundur (Arı ve dğr., Tarihsiz: 197).

İdeal bir eğitim ortamının (mekânların) özelliklerini kısaca sıralayacak olursak;

- Eğitim ortamı öğrenenin önce fiziksel sonra ruhsal güvenliğini sağlamalıdır. Bu öncelikli şarttır.
- Eğitim ortamı düzenlenirken öğrencilerin yaşı, sayısı ve öğretim programının hedefleri dikkate alınmalıdır.
- Öğrenenlerin birbirleriyle sosyal ilişkiler kurabileceği mekânlar olarak düzenlenmelidir.
- Okullar yapılırken yapılananın iklim ve yeryüzü şekillerine dikkat edilmeli.
- Okul mimarisi hem çağdaş olmalı, hem de milli unsurlar içermelidir.
- Öğrenci sayısı orta düzeyde olmalı, çünkü sayı attıkça ve her öğrenciye mekândan düşen pay azaldıkça eğitim ortamı ve kişiler arası bundan olumsuz etkilenebilir.
- Okul öncesi eğitim ortamları gerçek yaşamla ilişkili olmalıdır.
- Mekânlar araç- gereç, materyal yönünden zengin olmalıdır.
- Eğitim ortamları değiştirilebilir, farklı şekillerde düzenlenebilir olmalıdır.
- Farklı yöntem, tekniklere uygun şekilde tasarlanmalıdır (Kıldan, 2007:508).

Mekân boyutunda önemli unsurlardan biri de sınıftaki öğrenci yoğunluğudur. Sınıflardaki yoğunluk sınıfın büyüklüğü ve sınıftaki öğrenci sayısı ile ilgilidir. Öğrencilerin rahatça oturabileceği, eşyalarını koyabileceği, hareket edebileceği, öğretmenlerin hem dolaşabileceği hem de öğretim materyal ve eşyalarını koyabileceği alanlar olmalıdır. Sınıf alanının küçük olması, öğrenci sayısı az olsa bile sorun olabilir. Öğrencilerin sık oturmaları olumsuz davranışlara neden olabilir. Sınıftaki öğrenci sayısı öğretmenleri, her öğrenciye ayrılan zamanı ve öğrenci başarısını etkilemektedir (Erden, 2008:105).

Öğrenci başarısı ile sınıfın kalabalık olması arasında ters bir ilişki vardır. Öğrenci sayısı düştükçe, sınıftaki başarı artar (Küçükahmet, 2004:153).

Sınıftaki boş alanlardan da faydalanabilmelidir. Bu boş alanlar dersin özelliğine göre toplu ya da gruplar halinde ders yapabilecek şekilde düzenlenmelidir (Karaçalı, 2006:152).

Mekân boyutunda önemli faktörlerden biri de ses ve akustiktir. Öğrenmenin gerçekleştiği mekânda ses dersin rahatlıkla işitilebileceği düzeyde olmalıdır. Mekânın tavan ve tabanı sesin dağılımında etkili faktörlerdendir. Sesin rahat işitilebilmesi için ses düzeyinin 40 Db düzeyinde olması gerekmektedir. Ses yankılanmasını engelleyecek pano ya da malzemeler bulundurulabilir (Karip, 2010: 51)

Mekânlarda ısı ve ışık da yeterli düzeyde olmalıdır. Sınıf öğrencilerin tahtayı rahatlıkla görebilecekleri aydınlıkta, sıcaklık ise öğrencileri rahatsız etmeyecek derecede olmalıdır. Sınıflar temiz ve boyalı olmalı, renkler ise okul kademesine göre belirlenmelidir (Erden, 2008:104). Aşırı ısı rahatsızlığa, ilginin dağılmasına, zihnin

gevşemesine neden olurken, düşük ısı ısınmaya çabalamaya ve zihnin odaklaşmasını engellemeye neden olmaktadır (Başar, 2005: 31).

Okul binaları yapılırken sıradan düşünülmemelidir. Çünkü bu binalar geleceğin mimarı öğretmenlerin ve bunların yetiştirdiği çocukların şekillendiği alanlardır. Okul binaları eğitim öğretimi kolaylaştıracak özellikte, öğretmene ve öğrenciye açık olduğu gibi aile ve halka da açık şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca okul binaları yapılırken öğretmen ve öğrencilerin, mimarların, iç tasarımcıların, yöneticilerin, ilgili bütün uzmanların hepsinin ortak düşüncelerinden hareket edilmesi gerekmektedir (Vural, 2005: 50-51). Bu kişilerden öncelikle öğretmen ve öğrencinin görüşleri alınmalıdır. Çünkü bu binalardan en fazla yararlanacak olanlar onlardır.

Mimarların planladığı eğitim yapılarını eğitim bilimcilerinin de incelemesi ve eğitim sisteminin içindeki bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını tespit ederek bina tasarımcısına dönüt vermesi gerekir. Böylece eğitim alanını üreten ile kullanıcıları buluşacak ve eğitim mimarisi doğacaktır. Eğitim mekanını dizayn eden ile kullanan kişilerin benzer amaçta olması gerekmektedir. Eğer mekânı yapan ile kullanan aynı amaçta olmazsa bazı problemler ortaya çıkabilir. Bu nedenle tasarlayan kişinin eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili bilgi sahibi olması gerekir. Eğer problem çıkarsa o eğitim mekânı öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırmaz tam tersine öğrenmeyi zorlaştırabilir.

17. Milli Eğitim Şura'sında "Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi" konulu komisyon raporuna göre eğitim ortamının niteliğinin artırılması için, veli-öğretmen ve yönetici görüşmelerini sıklaştırmak, ilişkileri sıcak bir duruma

getirmek ve aynı zamanda öğrencinin olumlu yaklaşımını anlamak adına kurum içi ve kurum dışı sosyal etkinliklere geniş yer verilmeli, öğretmen, öğrenci, ebeveyn sık sık ortak etkinliklerde yer almalıdır (TTKB, 17. Milli Eğitim Şurası, 2007).

Özyürek (1986), ideal sayılabilecek bir okul binasında bulunması gereken alanları şu şekilde belirtmektedir (Özyürek, 1986; Akt.: Dönmez, 2008:13):

Eğitsel alanlar: Derslikler, kütüphane, müzik ve görsel araçlar odası, fen laboratuvarı, teknik atölye, ev ekonomisi odası, el sanatları atölyesi, toplantı salonu, sportif faaliyetlerin yapılacağı salonlar, tören salonu.

İdari Alanlar: Müdür odası, müdür yardımcısı odası, ofisler, öğretmenler odası, teknik personel odası, uzman odaları.

Servis Alanlar: Kantin, kitap satış yeri, yemekhane, revir, otopark.

Erden (2005:58) bir okul binasında bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Okul binaları genel görünüşüyle çocuğa güven vermeli, temiz, bakımlı ve sağlam olmalıdır.
- Okul binalarının büyüklüğünün öğrenci sayısı ile uyumlu olması ve okulda öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri, spor yapabilecekleri ve oyun oynayabilecekleri bir bahçe bulunması gerekir.
- Bina içinde çocukların spor yapmalarına ve sosyal faaliyette bulunmalarına olanak sağlayacak geniş kapalı alanlara yer verilmesi önem taşımaktadır.

- Binanın içinde dersliklerin yanı sıra bir fen, bir de bilgisayar laboratuvarı ve kütüphane bulunmalıdır.
- Bina içinde yine öğrenci sayısına ve sağlık koşullarına uygun lavabo ve tuvalet olmalıdır.
- Dersliklerin güneş görmesi, aydınlık ve sağlık koşullarına uygun, öğretim araç ve gereçlerinin kullanılmasına olanak sağlayacak donanıma sahip olması gerekir.
- Anaokulu ve ilköğretim okullarının birinci kısmında ise iç mekân düzenlenirken, öğrenciler için tehlikeli olacak malzemelerin kullanılmamasına özen gösterilmeli, sıralar, sandalyeler, lavabolar öğrencilerin fiziksel yapısına uygun olarak hazırlanmalıdır.
- Binada sınıflar ile yönetici odaları, öğretmen odası, laboratuvar arasında ulaşım kolay olmalıdır. Bina personelin iletişimini aksatmamalıdır.

2.2.4. Zaman Boyutu

Kıran (2009:141) zaman kavramını, “Olayların geçmişten bu güne gelip, geleceğe doğru birbirini takip ettiği kesintisiz bir süreç ve belli bir iş yapabilmek için gereksinim duyulan süredir” şeklinde tanımlamıştır.

Zaman hayatta hiç bir şeyin yerini tutamadığı, geri dönüşü olmayan ve başka bir şeyle değiştirilemeyen, az bulunan bir kaynaktır. Hedeflerin belirlenip gerçekleştirilebilmesi için zamanın ve yeteneklerin dikkatli değerlendirilmesi gerekir (Adair, 2006: 11).

Öğrenci merkezli eğitim için öğrenme ortamının bir boyutu olan zaman boyutu ise gündelik hayattan daha kısa ve farklıdır. Zaman boyutu dersin işlenişi esnasında ya da dersin dışında öğrenme faaliyeti için ayrılan bütün zamanları kapsamaktadır.

Zaman boyutu öğrenci merkezli öğrenme ortamları boyutları arasında öncelikli boyuttur. Çünkü eğer bu boyuta dikkat edilmezse, öğretmen merkezli eğitim anlayışı zorunlu hale gelebilir. Öğrenme faaliyetleri için ayrılan zaman yeteri kadar olmalıdır. İyi bir düzenlemeyle etkili olarak kullanılabilinmelidir.

Zaman boyutunun da diğer boyutlar gibi öğrenci merkezli eğitimi gerçekleştirmesi için beş bileşen açısından taşınması gereken bazı özellikleri vardır (Acat, 2005a). Bu özellikler aşağıdaki Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10-Zaman Boyutunun Bileşenler Açısından Taşınması Gereken Özellikler

Psikolojik Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciye bilgiye ulaşma ve bunu zihinde kendi başına yapılandırması için gerekli zaman verilmelidir• Zaman planlaması yapılırken öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek somut yaşantılar geçirmeleri için fırsatlar hazırlanmalıdır.• Kendi kişisel model inanç ve bakış açılarının farkına varacakları yansıtımlar yapacakları zamana sahip olmalıdırlar.• Öğrenilecek bilgiyi gerçek yaşamda var olan doğal bağları içinde görebilmeleri için zaman ayarlaması yapılmalıdır. Bunun için okul dışı mekanlarda geçirecekleri bir süre düşünülmelidir.
Teknolojik Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none">• İletişim kurmak için etkili iletişim sağlayacak bir teknoloji kullanımı hedeflenmelidir.• İletişim için harcanacak zaman kısıtlanmamalıdır.• Öğrencilerin somut yaşantılar geçirmeleri için teknoloji desteğini almaları için zaman planlaması yapılmalıdır• Farklı bilgi kaynaklarına ulaşmaları için teknolojik desteği almalarına olanak verecek zamana sahip olmalıdırlar.

Pedagojik Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler doğal ortamdan bilgiyi alacakları zamana sahip olmalıdırlar • Bilgiler arasında ilişki ağları oluşturabilmeleri için zaman verilmelidir. • Kendi hızında öğrenmesine olanak verecek esneklikte bir zaman planlaması olmalıdır. • Kendi başına öğrenme için zamana sahip olmalıdır. • Öğrencinin akranlarıyla işbirliği içinde öğrenmesi için zamanı olmalıdır. • Öğrenme sürecinin izlenmesi ve geri bildirim için zaman ayrılmalıdır. • Öğrencinin bireysel hedef ve ideallerini gerçekleştirebileceği esneklikte program ayarlanmalı ve bunu yapabilecek zamana sahip olmalıdır. • Yaşamdaki gerçek problemleri tanıma ve bunlara çözüm üretme için zaman ayarlanmalıdır.
Kültürel Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenilenle ilgili daha önce yapılmış araştırma, buluş ve ürünleri inceleme için zaman ayrılmalı • Çok bilgi yerine bilgide derinlik kazanacak çalışma zamanı ayrılmalıdır. • Yapılacak değerlendirmeleri ve senteze ulaşmaları için zaman verilmeli. • Sosyal yaşamda, iş yaşamında, ailede, toplumda öğrendiklerini gözlemleme ve uygulama için zaman verilmelidir. • Toplumsal rol ve beklentileri göz önünde bulunduracak bir zamanlama yapılmalıdır.
Yararlılık Bileşen Açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Hedeflere ulaştıracak anahtar öğrenme öğretme durumları gerçekleştirecek zaman verilmelidir. • Bireyin sorumluluklarını yerine getirmesine yetecek ve hesap verme sorumluluğunu gerçekleştirebileceği bir zamanlama • Öğretmen ve öğrencinin etkililik ve verimliliğini olumlu şekilde etkileyebilecek bir zaman ayarlaması yapılmalıdır.

(Acat, 2005a)

Zaman boyutu bu özellikleri taşırsa öğrenci merkezli öğretim gerçekleşebilir. Zamanı verimli kullanmanın başka bir deyişle iyi yönetmenin yolu onu planlamaktır. Eğer zaman iyi planlanırsa yapmak istenilenler çok rahat gerçekleştirilebilir. Zamanın yönetilememesi de yapmak istenilenler için engel çıkarabilir. Etkili bir zaman yönetimi hayatı dengeye koyarken, bazı sürpriz gelişmeleri de ortadan tamamen kaldıramaz (Smith, 1998: 27).

Öğrenme miktarı ile öğrenmeye ayrılan zaman arasında pozitif bir ilişki vardır. Başka bir ifade ile öğrenmeye ne kadar çok süre ayrılırsa öğrenme miktarı da artmaktadır. Bunun yanı sıra önemli olan başka bir nokta konuya ne kadar süre ayrıldığı değil, konu için ayrılan sürenin ne kadarının verimli olarak kullanıldığıdır. Zaman kaybını önlemek için ise öğretmenin dersle ilgili bir planı olmalıdır. Eğer

öğretmen dersle ilgili bir plan yapmazsa, öğrenciler öğretmenle ilgili bir plan yapabilir. Sınıf ortamında öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmasının, öğretmenle öğrenci arasında bazı dersi aksatan olayların yaşamasının en önemli sebeplerinden biri de öğretmenin derse hazırlıksız gitmesi ve derse ilişkin bir planının olmayışıdır (Arı ve dğr.;Tarihsiz:186). Sınıfta etkili bir zaman yönetimi için şunlara dikkat edilmelidir (Kıran, 2009:40):

- Öğretmen sınıfa derse hazırlıklı ve plan yapmış olarak gitmelidir.
- Planın ana hatları not alınabilir, böylece dersin akışı belirlenir ve konuların atlanması engellenmiş olur.
- Planlar dersten sonra öz eleştiri yapılarak güncellenebilir böylece uygulanabilir kılınır.
- Öğretmen derse zamanında girip zamanında çıkmalıdır.
- Öğretmen derste akademik öğrenme zamanını daha çok kullanmalıdır.
- Sınıf kuralları öğrencilerle belirlenmeli, böylece uyulması sağlanmalıdır.
- Sınıfta olumlu bir ortam oluşturularak, öğrenme desteklenebilir, zaman kaybının önüne geçilebilir.
- Dersin amacına ve içeriğine uygun araç, gereç, yöntem teknik önceden seçilmelidir. Değişik yöntem teknik kullanılarak dersin sıkıcı olmasının önüne geçilebilir.
- Öğrenciler eğer mümkünse oturma düzenine göre kısa sürede tanınıp, yoklama kısa sürede bitirilmelidir. Duyurular dersin sonunda yapılmalıdır.

- Bazı deneyleri öğrencilerin yapması istenilerek hem öğrenci sürece katılabilir, hem de zaman kaybı önlenir. Zaman kayıpları belirlenerek, önlemler alınabilir. Ders pozitif mesajlarla bitirilmelidir.

Öğretmen etkili bir sınıf yönetiminin iyi bir zaman yönetiminden geçtiğini unutmamalıdır. Çünkü iyi yönetilen bir sınıfta öğretime ayrılan zaman daha fazladır. Aynı zamanda bir sınıfta zaman iyi yönetiliyorsa, o sınıfta daha az sorun vardır. Sınıf içinde geçen zaman kendi arasında dörde ayrılır (Erden,2008:126):

- 1- Planlı Zaman:** Öğretmenin bir ders planı yaparken, bir konu ya da etkinlik için ayırdığı zamandır.
- 2- Ayrılmış Zaman:** Öğretmenin bir konuya ya da etkinliğe uygulamada ayırdığı zamandır. Öğretim durumları için ayrılan zamandır denilebilir.
- 3- Meşgul Olunan Zaman:** öğrencinin öğrenme etkinliklerine, derse katılıp, dikkatini derse verdiği zaman dilimidir.
- 4- Akademik Öğrenme Zamanı:** Öğrencinin ders esnasında öğretim etkinliklerini gerçekleştirdiği ve bunda başarılı olduğu zamandır.

Sınıfta kullanılan bu zaman dilimlerinin her birine gereken önem verilirse, zaman kaybının da önüne geçilebilir, sınıf yönetimi kolaylaşır, öğrenci öğrenme işiyle daha çok ilgilenir, etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilir. Bu zamanların etkili kullanımı için öğretmenlerin yapması gerekenler de bulunmaktadır.

Karip (2010) bu dört zaman diliminin etkili kullanımı için şu önerilerde bulunmuştur (Karip, 2010:103-104):

- *“Ayrılmış zamanı etkili kullanmak için öğretmenlerin; programda belirlenmiş amaçları iyi değerlendirmeleri ve öğretim etkinliklerinde amaçlardan uzaklaşmamaya dikkat etmeleri gerekmektedir.*
- *Öğretim zamanını etkili kullanmak için öğretmenlerin; sınıf yönetimiyle ilgili görevlerinde çok zaman kaybetmemeleri gerekmektedir.*
- *Meşgul olunan zamanı etkili kullanmak için öğretmenlerin; sınıf içi etkinlikleri öğrencilerin ilgi ve yetenekleri yönünde hazırlamaları gerekmektedir.*
- *Akademik öğrenme zamanını etkili kullanmak için öğretmenlerin; öğrencileri motive etmeleri ve mümkün olduğu kadar farklı öğrenme etkinliklerine yönlendirmeleri gerekmektedir”.*

Öğretmenler bu önerileri dikkate aldıklarında her zaman dilimine gereken önemi vermiş ve bu zamanları iyi değerlendirmiş olurlar.

Bu dört zaman kavramı birbiri içine girmiş özellikte olup ve planlı zamandan akademik öğrenme zamanına doğru gidildikçe süre de kısalmaktadır. Bunun yanı sıra öğretim sürecinin ne kadar verimli olması isteniyorsa, o kadar akademik zamana ayrılan sürenin artırılması gerekir. Bu süreyi artırmak için ya ek öğretim süresi verilir, ya da sınıftaki öğretimi aksatan faktörler azaltılır (Erden, 2008: 126-127). Akademik öğrenme zamanı ile öğrenme arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Ne kadar çok akademik öğrenme zamanı o kadar çok öğrenci başarısı demektir. Bu nedenle öğretmenlerin akademik öğrenme zamanı üzerinde özellikle durması gerekmektedir.

2.3. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİMDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

Değiştirilen yeni programla birlikte öğretmenin sınıf içindeki rolü de değişmiştir. Öğrenci merkezli bu yeni yaklaşımda öğretmen davranışsal yaklaşımdaki gibi bilgiyi aktaran görevini değil, bilgiye ulaşmada öğrenciye rehber

olma görevini üstlenmiştir. Öğretmen bilgiye ulaşımı kolaylaştıran bir role kavuşmuştur. Davranışsal yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen merkezdeyken öğrenci merkezli yaklaşımda öğrenci merkeze alınmıştır. Bununla beraber öğretmenin tanımında da rolünde de değişiklik olmuştur. Demirel (2007: 53)'e göre öğretmen; “Konuları bilgileri, etkili bir biçimde aktaran kişi değil öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran, çevreyi öğrencinin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracak şekilde ayarlayan, belli bir davranışı kazanması için ona rehberlik eden kişi”dir. Vernette ve diğerleri (2001)'ne göre öğretmen öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencilerle birlikte çalışan bir role sahiptir. Bu role bağlı olarak öğretmenden beklenen, öğrencilere üzerinde çalışacakları konuları belirlemede bazı seçenekler sunması ve öğrencileri bilgiye ulaşmak ve problem çözmek için araştırma yapmaya motive etmesidir.

Günümüzde yeni anlayışta öğrenciden sonra eğitimin temel ögesi öğretmendir. Öğretmenin görevi zamanla değişmiştir. Öğretmen önceleri bilgiye ulaşmada tek kaynak idi. Bilim ve teknolojiadaki ilerlemeler bu durumu değiştirmiş, öğretmen öğrencileri yönlendirerek öğretim sürecini şekillendiren, öğrencilere yardımcı olan bir rehber haline gelmiştir (Kıncal, 2001: 172). Yapılandırmacılıkta öğretmen eğitim programı ile öğrenci arasında aracılık ederek, öğrencinin bilgiyi yapılandırırken yanlış yapmasını önlemeye çalışarak, bilgiyi yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin kendi yanlışlarının nedenlerini görmesini ve kendi yapılarının farkına varmasını sağlanmalıdır. Bu en önemli özelliği ile yapılandırmacılık geleneksel anlayıştan ayrılmaktadır (Açıkgöz Ün, 2007: 65).

Öğrenci merkezli yeni yaklaşımda öğretmenin görevleri arasında yapılandırmacı öğrenme ortamlarını öğrenciye sunmak da eklenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitimi gerçekleştirmek için öğrenciye sunulması önemlidir. Çünkü Hand, Treagust ve Vance (1997) yaptıkları bir araştırmada, yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencilerin kendi fikir ve bilgilerini özgürce kullanma imkânı bulduklarını, sınıf içinde değişen rol ve sorumluluklarının farkına vardıklarını, öğrenme ve öğretme sürecine katılmada kendilerine olan güvenlerinin ve isteklerinin arttığını tespit etmişlerdir. Yapılandırmacı anlayışta öğretim ortamı oldukça değişik faktörlerin bir arada olduğu, çok kültürlü ve etkileşimli bir ortamdır. Öğretmenin bu ortamda bireysel farklılıkları kabullenmesi, öğrencilerin kültürel geçmişlerine değer vermesi, sosyal etkileşim için çalışması, öğrencilerin kendi yaşantılarından örnekler vermesini desteklemesi, farklı yöntem ve teknikleri kullanması çok kültürlü bir öğretim ortamının yaratılması için gereklidir (Başbay ve Bektaş, 2009: 41). Öğrenci merkezli yaklaşımda öğretmenin değişen rolüyle yapması gereken davranışlar ve bir okulun uyması gereken ilkeler bulunmaktadır. Brandes ve Ginnes (1990) öğrenci merkezli öğretim yapan bir okulun benimsemesi gereken ilkeleri ve böyle bir okuldaki öğretmenlerin yapması gereken davranışları Tablo 11’de şöyle özetlemektedir (Brandes ve Ginnes, 1990; Akt.: Ünver, 2002:4).

Tablo 11- Öğrenci Merkezli Öğretim Yapan Bir Okulun Benimsemesi Gereken İlkeler ve Bu Okuldaki Öğretmenlerin Yapması Gereken Davranışlar

İlkeler	Öğretmen Davranışları
Öğrenciye değer verildiğinde onun kendine ve öğrenmeye açık olma düzeyi yükselir.	Dinleme ve diğer kişiler arası iletişim becerileri, olumlu bakış açılarına karşı kayıtsız şartsız olumlu bir tutum
En etkili öğrenme kendi öğrenmeleri olduğu için sürekli olarak sorunlu tutulan öğrenciler tarafından	Sorumluluk ve sahip olma kavramlarını içselleştirme

gerçekleştirilir.	
Öğrencinin üst düzey gelişimi, öğrenmeyi kendisi planlayıp, örgütleyip, uygulayıp, değerlendirdiği zaman olur.	Grup çalışması ve kaynaştırma becerileri; görüşme becerileri; doğruluğunu kanıtlama; kendi kendini ve esli değerlendirme süreçleri; kaynak yönetimi ve bilgiyi kullanma becerileri
Yaparak öğrenme daha etkili olur.	Yaşayarak öğrenme yöntemlerini anlama ve repertuar oluşturma
En iyi öğrenme güvenli ve destekleyici bir ortamda gerçekleşebilir.	Grup oluşturma becerileri; açık sınırsız çizgiler; kendi kendinin farkında olma; grupla temel kurallar oluşturma
Öğrencilerin bütünü, sadece aklını değil duygularını da içeren öğrenme daha derin ve kalıcı öğrenmedir.	Birlikte kullanabilecekleri eğitim yöntemlerini bilme; kendinin ve başkalarının duygularını anlama ve onlarla etkili olarak ilgilenme becerisi, dramayı öğrenme ortamı olarak kullanma
Öğrencinin duyuşsal ve bilişsel gelişimi diğer öğrencilerle olumlu etkileşimi ile sağlanır.	İletişim becerileri; üretici gürültü ve hareketi destekleme
Sosyal olarak en uygun öğrenme, öğrenme sürecini öğrenme, denemeye sürekli olarak açık olma ve kendini değişim sürecine atmalıdır.	Değişime açık ve gönüllü olma ve dürüst olma; içeriği olduğu kadar sürecinde farkında olma ve buna değer verme
Yaratıcılık, eğlence, mizah, doğallık, risk ve sezgiden oluşan bir ortamda artar.	Drama, müzik, dans ve sanatı uygun olarak kullanmayı teşvik eden bilgi ve beceriler; mizah ve eğlence duygusu

(Ünver, 2002)

Öğrenci merkezli yaklaşımda asıl öge öğrenci olduğu için öğrencinin hedeflerine ulaşmasında öğretmenin göstermesi gereken bazı öğretimsel yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlar:

- Dersin başında ön bilgilerin tespit edilmesi, derse bir planla zamanında girip çıkılması, düşünce ve davranışları arasında tutarlılık göstermesi, amaçla ulaşmak için eğitim teknolojilerinden faydalanılması,
- Öğretim ilke, yöntem ve tekniklerinin kullanılması ve sınıfın buna göre düzenlenmesi, öğrencinin aktif katılımının sağlanması ve onlara anlamalarında

rehberlik edilmesi, dönüt verilmesi, bir konuyu sınıfın tamamı öğrendikten sonra diğerine geçilmesi,

- Öğrenciler değerlendirilirken içinde buldukları koşulların dikkate alınması ve öğrencilerin geliştirilebilmesi için gerekli önlemlerin alınmasıdır (Pehlivan, 2008:27). Bu öğretimsel yaklaşımlar aynı zamanda etkili bir öğretmende bulunması gereken özelliklerle de benzerlik göstermektedir. O halde etkili öğretmen kimdir?

Erden (2011:148)'e göre etkili öğretmen, “Uygulanan programının hedefleri doğrultusunda öğrencinin öğrenmesine yardımcı olan öğretmendir” şeklinde tanımlanmıştır. Literatüre bakıldığında etkili öğretmenin kişisel niteliklerinin coşku, içtenlik, yüksek başarı beklentisi içinde olma, destekleme, iş bilirlilik, esneklik ve bilgililik olmak üzere sekiz tane olduğu görülmektedir (Demirel, 2011:188). Öğretmenin görevini yerine getirebilmesi için mesleki yeterliliği olmalıdır. Mesleki yeterlilikler ise genel kültür, konu alanı bilgisi, öğretmenlik meslek bilgi ve becerileridir. Bir kişi çok iyi özelliklere sahip olabilir ama bu sayılan özelliklere sahip değilse etkili bir öğretmen olamaz (Erden, 2005: 43). Bu özellikleri olmayan öğretmenin aynı zamanda da öğrenci merkezli yaklaşımı gerçekleştirmesi beklenemez. Öğretmenlerin öğrenciler dışında topluma ve velilere karşı sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenin yaşadığı çevredeki insanlar ve velilerle iletişim kurması ve onları eğitim öğretim sürecine katması gerekir. Böylece eğitim ve öğretim başarısı artar (Çelikten ve Şanal; 2005: 216). Bir bireyin sağlıklı kişilik gelişimi ve akademik başarısı sadece okul ve öğretmenle gerçekleştirilemez (Özden, 1999: 13). Öğretmen sadece okulda bulunan öğreten kişi değil aynı zamanda toplum ile iç içe olması gereken kişidir. Öğretmen aynı zamanda bireyin kişilik ve akademik

gelişiminin yalnız kendisiyle ya da okulla sağlanamayacağını farkında olan kişidir. Günümüze kadar öğretmenin görevi neydi, bundan sonra ne oldu sorusunun cevabını Aytaç (2003) şöyle göstermektedir:

Bugüne Kadar	Bugünden Sonra
1. Gelişen bilgiyi izleyip, özümleyen	1. Artan bilgiyi izleyen ve seçebilen
2. Bilgi aktarma ve öğretme yöntemlerini bilen	2. Öğrencide oluşan bilgi boşlukları ve sapmaları belirleyen, çok yönlü bireysel yönlendirme yapabilen
3. Mevcut sistemi açıklayan	3. Karmaşık sistemleri ve mantıkları izleyebilen, yorumlayan
4. Alanını iyi bilen	4. Bilgi alanları, dalları ve konuları arasında bağlantı kurabilen
5. Uygulayan	5. Aynı
6. Üreten	6. Aynı
7. Öğrenme ve öğretme heyecanını duyan, öğrencideki davranış değişikliğini izleyen	7. Aynı
8. Analizci	8. Sentezci
9. Öğrenciler arasında eşitliği sağlayan	9. Öğrencilerin farklılıklarını belirleyerek, onları geliştiren

Değişen öğretmen rollerine öğrencide merak duygusunu uyandırmak da eklenmiştir. Öğrenciler merak ettikleri şeyleri doğal olarak öğrenirler. Bu nedenle öğretmenler merak uyandıran konuları seçmeli, öğrencileri düşünmeye yönelterek, öğrenecekleri konularda onları özgür bırakmalıdır. Eğer bunlar sağlanırsa öğrenciler bilgiyi hazır olarak alan olmaktan çıkıp, araştıran, yorumlayan yeniden yapılandırıcılar olacaktır (Demirel, 2007:153).

Yapılandırmacı anlayışta bir öğretmen dersi akışını öğrencilerden gelen tepki ve isteklere göre değiştirebilir. Eğer sınıfta anlattığı konuya öğrenciler ilgisiz ise

sunmada ısrar etmez. İlgi duydukları noktalara daha çok zaman ayırarak, öğrencinin ilgisini ve katılımını sağlamaya çalışır (Güngördü, 2006:176).

Öğrenci merkezli eğitim ve yapılandırmacılık öğrenciyi merkeze alır. Ama bu durum öğretmenin hiçbir şey yapmayacağı anlamına gelmemektedir. Öğrencinin aktif olduğu ortamlarda öğretmen tam tersi pasiftir anlayışı yanlış bir anlayış olmasına rağmen ülkemizde bu anlayış bulunmaktadır. Oysa yapılandırmacı anlayışta öğretmen de aktiftir. Bu yaklaşım öğretmeni bilim uzmanı, profesyonel ve keşfettirici olarak görür (Küçükahmet, 2007: 93).

Öğretmen, öğrencinin doğruyu kendisinin bulmasında ona yardım etmelidir. Örneğin; öğrenci ülkemizde sekiz tane bölgenin olduğunu söyledi. Öğretmen öğrenciye “Hayır, ülkemizde yedi bölge var.” dememelidir. Öğrencinin ve onu dinleyen bütün sınıfın haritaya bakmasını sağlayarak ülkemizde kaç bölgenin olduğunu bulmalarını sağlamalıdır.

Öğrenci merkezli anlayışta öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesi esastır. Yeni anlayışta öğretmen öğrenciye rehberlik ederken, öğrencinin kendi kendine çözüm bulmasını sağlayacak ortamlar hazırlamalıdır. Çünkü bireyler yaşadıklarını öğrenmektedirler. Bu da yaparak-yaşayarak, çevreyle etkileşimde bulunarak olabilir. Öğretmen bilgi ve beceriyi öğrenciye doğrudan vermek yerine, olay ve olgulara değişik bakmasını sağlayacak etkinlikler düzenlemelidir (Sönmez, 2011:149). Bu ortamlar aynı zamanda etkili ve kalıcı öğrenmeleri ve öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesini sağlayacaktır.

Yapılandırmacı bir sınıfta öğretmenlerin nasıl özellikler gösterdiğini Brooks ve Brooks, (1993) şöyle sıralamıştır (Brooks ve Brooks, 1993: 71; Akt.:Aytaç, 2003):

- Öğrenci özerkliği ve girişimciliği kabullenilir ve cesaretlendirilir. Öğrencilerin fikirlerine saygı duyularak, bağımsız düşünceleri cesaretlendirilir. Öğretmenler öğrencilerin entelektüel kimlik sahibi olmasına yardım eder. Öğrenciler problemleri ve soruları tasarlar. Aynı zamanda, öğrenciler problem çözücüler olarak kendi öğrendiklerinin sorumluluğunu üstlenerek, bunları analiz eder.
- Öğretmenler öğrencilere açık uçlu sorular sorar ve cevaplamaları için gerekli zamanı verir.
- Yüksek düzeyde düşünme cesaretlendirilir. Yapısalıcı öğretmenler öğrencilerinin basit, gerçeklere dayanan cevaplar vermesinin ötesine geçmeleri konusunda teşvik edici olur. Öğrencilerin fikirlerini savunması yanında kavramları analiz, tahmin ve doğrulayarak özetlemesi ve ilişkiler kurması özendirilir.
- Öğrenciler öğretmenleri ve diğer arkadaşları ile sürekli diyalog içerisinde. Sosyal yazılar öğrencilerin fikirlerinin değişmesine ve geliştirilmesine yardım eder.
- Öğrenciler tartışmaları cesaretlendiren ve hipotezlere meydan okuyan deneyimlerle meşgul olmalıdır. Yapısalıcı bir öğretmen özellikle deneyimlere odaklı grup tartışmalarında, öğrencilere hipotezlerini test edebilmeleri için fırsatlar verir.
- Derslerde işlenmemiş veriler, temel kaynaklar, motive edici fiziki ve çoklu etkileşimli materyaller kullanılır.

2.4. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİMDE ÖĞRENCİNİN ROLÜ

Yenilenen programla birlikte eğitim ve öğretimin merkezine alınan öğrenci, “Eğitim ihtiyacı olan ve bu ihtiyacını karşılamak üzere okula devam eden birey” olarak tanımlanmıştır (Erden, 2011: 21).

Değişiklik yapılan programın içeriğine bakıldığında öğrenen merkezli eğitim anlayışının yapılandırmacı bir bakış açısına dayandığı görülmektedir. İşte bu bakış açısında öğrenen merkeze alınırken, öğretmen ve aile rehber konumundadır (Öztürk, 2009: 72).

Okullar da öğrenciler olduğu için vardır. Öğretmenler, yöneticiler, aile, yakın çevre öğrenciden bazı sorumlulukları göstermesini bekler. Bunlar okula devam etme, ders çalışma v.b. davranışlardır (Erden, 2011: 21).

Yapılandırmacı anlayışla beraber sadece öğretmenin değil, öğrencinin bu göstermesi gereken davranışlarda da değişiklik olmuştur. Öğrencinin beklenen davranışları göstermesi için öğretmenin de sorumlulukları bulunmaktadır.

Üredi ve Üredi (2008)’ye göre yapılandırmacılığın gerektirdiği, öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmalarına fırsat veren öğrenme ortamlarının oluşturulmasında en önemli rol öğretmene düşmektedir. Geleneksel öğrenme sürecinde öğretmen daha çok bilgiyi aktaran bir role sahipken yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencilerle etkileşim içerisinde bulunan ve öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmasına yardım eden bir özelliğe sahiptir. Bu anlamda öğretmenlerin öğrenme sürecinde sergiledikleri davranışları içeren öğretim stillerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı üzerinde etkili olabilecek bir değişken olduğu düşünülmektedir.

Öğrenci merkezli yaklaşımda öğrenci çalışmak için güdülenmiş olmalıdır. Öğrenci, hiç kimsenin öğrenmek istemeyen birine bir şey öğretemeyeceğinin ve öğrenmenin öğrenenin zihninde başladığının farkında olmalıdır (Gümüş, 2007: 48). Ayrıca öğrencinin eğitim ortamında bulunması onun derse katıldığı şeklinde algılanmaktadır. Öğrenci okula ait çeşitli mekânlarda (laboratuar, sınıf v.b) fiziksel olarak bulunurken, zihinsel ve duygusal olarak eğitim ortamında olmayabilir. Oysa öğrenciye istenilen davranışın kazandırılabilmesi için öğrencinin fiziksel, duygusal, zihinsel olarak eğitim ortamında olması gerekmektedir. Çünkü istedik davranış öğrenciye kazandırılacaktır (Sönmez, 2010:142). Yapılandırmacı yaklaşım öğrenci merkezli bir tasarım olduğu için, öğrenci bilgiyi kendisi yapılandırır. Neyi, ne kadar, nasıl öğreneceğini bilir. Hatta yapılandırmacılığı bir öğrenme teorisi olarak kabul eden eğitimciler çoğunluktadır (Bakioğlu, 2009: 11) Öğrenciler kendi kendine yapılandırdıkları bilginin uzmanı olarak kendilerini görebilirler (Kaplan, 2010: 27).

Yapılandırmacılıkta problemle karşılaşan öğrenci önce durumu gözden geçirir, sonra arkadaşlarıyla iş birliği yaparak araştırma yapar, bulduklarını sınıfın önünde sunar. Öğretmeni ve akranları onu değerlendirir (Kaya, 2007: 541). Yapılandırmacılıkta her bilgiyi, öğrenen yapılandığı için her bireyin yapılandığı bilgi de farklı olacaktır. Çünkü bilgiyi yapılandıran bireylerin zihinsel deneyimleri birbirinden farklıdır (Aygören, 2009: 35-36). Öğrenen yapılandırmacılıkta merak eder, keşiflerde bulunur. Çünkü merak duygusu öğreneni öğrenmeye güdüler. Öğrenen bu anlayışta, bilgiyi araştırır, inceler, problem çözer, karşılaştırma ve eleştiri yapar, tartışır, yorumlar, yorumladıklarını da savunur. Öğrenenler amaçlarına ulaşmada sabırlı ve mücadelecidirler (Çelebi, 2006: 44).

Öğrenci merkezli eğitimin merkezinde yer alan öğrencinin görevlerini Taşkiran (2006: 38) şöyle sıralamıştır:

- Öğretimin her aşamasına katılarak, çevreyle iletişim kurarlar.
- İşbirliği ile çalışır, sorumluluklarını yerine getirirler, projeleri kendileri seçer.
- Kendi öğrenme stilini tanır, ona uygun öğrenme yöntemini seçer, kendi hızında çalışırlar.
- Kendini gerçekleştirmeye çalışır ve öğrenmeye isteklidir.
- Bilgiyi yaşamsal sorunların çözümünde kullanmaya çalışır, bilgiye ulaşır, onu kullanır, üretir ve yayar.
- Bilgilerini farklı yollarla gösterir, yaşam boyu öğrenmeyi benimser.
- Yerine göre bilim adamı, tasarımcı ve araştırmacı gibi düşünür, düşüncelerini rahatlıkla söyler.
- Teknolojiyi ağırlıklı olarak; iletişim, katılım ve bilgiye erişim amaçlı kullanır.
- Eleştirel düşünür, sorgular ve neden sonuç ilişkisi kurar. Bilgiyi olduğu gibi kabul etmez.
- Kendisi için gerekli kararları alma yeteneğini geliştirir, okulda kendisiyle ilgili kararlara katılır (Taşkiran, 2006: 38).

Erbil (2003: 14-15) göre öğrenci merkezli eğitimin temel hedeflerinde öğrenci profili şu özelliklere sahip olmalıdır:

- Kendini tanır ve bireysel
- Düşünme becerilerini geliştirir.

- özelliğlerinin farkındadır.
- Akademik becerileri yaşam becerilerine dönüştürür.
- Bireysel, gelişim için isteklidir.
- Etkili iletişim becerisine sahiptir.
- Kendini gerçekleştirir.
- Teknolojiyi etkin kullanır.
- İş birliğine ve grup çalışmasına isteklidir.
- Zamanını ve enerjisini verimli kullanır.
- Öğrenmeyi öğrenir.

2.5. ÖĞRENCİ MERKEZLİ SINIFIN ÖZELLİKLERİ

Öğrenci merkezli anlayışla beraber öğretmen ve öğrenci rollerinde meydana gelen değişiklik sınıfa da yansımıştır.

Öğrenci merkezli sınıf; “Karşılıklı sosyal ilişkileri, bağımsız araştırma ve çalışmayı, yaratıcılığı göstermeyi ve çeşitli öğrenme biçimlerini de dikkate alan bir yapıdır” (Aytaç, 2003). Sınıf sadece bilginin aktarıldığı yer olmaktan çıkıp, öğrencinin aktif olarak eğitim-öğretimin her aşamasında yer aldığı, dersin dışında başka paylaşımların da yaşandığı bir mekan haline gelmiştir.

Sınıf yönetimi öğrenci merkezli sınıflarda farklılaşmıştır. Öğretmen bu tür sınıflarda geleneksel anlayıştaki gibi otoriter bir yönetici değil, rehber olmuştur. Öğrenci merkezli bu tür sınıflarda öğrenciler görüşlerini özgürce açıklayıp, tartışabilir. Eğer öğretmen sınıfta öğrenmeye çalışan öğrencilerin çıkardığı gürültü varsa bunu engellemediği gibi, üstelik desteklemelidir. Çünkü engellerse öğrencide geliştirilmek istenilen yaratıcılık becerisini yok edebilir (Ünver,2002:18) Yapılandırmacı sınıflarda öğretmenin öğrenciye sunduğu olanaklar sınırsızdır.

Öğretmen öğrencilerini eğitim programının sıkıcılığından kurtarır, büyük düşüncelere odaklaşmalarını sağlar (Demirel, 2004: 235).

Öğretmenin rehber olup, öğrencinin merkeze alındığı sınıf ortamında, hem öğrencinin özgüveni artar, hem de yaratıcılığı ortaya çıkar. Ayrıca bu tür sınıf ortamlarında ders fark etmeksizin öğrenci derste daha aktiftir ve öğrenciye bilgiye ulaşma yolu öğretilmiş olur (Öztürk, 2008: 3). Öğrenci merkezli sınıflarda öğreneni aktif, öğretmeni rehber ve yardımcı kılan öğrenme- öğretme etkinlikleri kullanılır. Bu tür öğrenmeler yaparak yaşayarak olduğu için öğrenme de kalıcı olmakta, öğrenen de süreçten keyif almaktadır (Akyol, 2011:35-36). Yapılandırmacı sınıflarda ise değerlendirme süreç temellidir ve öğretmen ile öğrenci tarafından planlanıp uygulanmaktadır (Aydın, 2007: 67).

Değerlendirme, geleneksel anlayışta olduğu gibi sonuç ya da ürün odaklı değil, süreç odaklı yapılmaktadır. Öğrenme isteği olmayan birine bir şey öğretilemez. Öğrenme isteği oluşturmanın bir yolu da öğrenene öğretim sonunda ne yapabileceklerini ve bunların neden gerekli olduğunun söylenmesidir. Öğrenciler kendilerinden bekleneni bilirlerse, hedefe ulaştıracak uyarıcıları daha çok dikkate alırlar (Yalın, 2003:53).

Bu nedenle yapılandırmacı sınıflarda öğrenci de öğrenme isteği oluşturan ortamlar düzenlenmelidir. Öğrenme isteği oluşturulmuş ya da öğrenmeye güdülenmiş birey ile daha kısa sürede ve daha kolay öğrenme gerçekleştirilebilir. Çünkü son otuz yıldır sınıf ortamı ile yapılan çalışmalar göstermiştir ki öğrencilerin öğrenmesinde sınıf ortamı önemli bir faktördür (Fraser, 1998).

Dorman ve diğeri (2006), yapmış oldukları çalışmada öğrenme ortamı ile akademik başarı ve fen davranışı arasında bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Eğer ki öğretmen öğrencileri destekler, onlara eşit davranır, sınıfın tamamını öğrenme etkinliklerine katarsa öğrencilerin akademik başarıları artmakta, fen dersine karşı pozitif bir davranış geliştirmektedirler. Sınıfın psikolojik öğrenme ortamı da öğrenmeyi etkilemektedir.

Dorman (2004) yapmış olduğu çalışmada psikolojik sınıf ortamı ile yeterlilik arasında yakın bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Okullardaki sınıfların veya öğrenme ortamlarının demokrasinin gerçekleşebilmesi için demokratik olması gerektiği anlaşılmaktadır. Holmes (1991) demokratik sınıfın başkalarının haklarının korunduğu saygının olduğu, grup ve işbirliğine dayalı yaşamın desteklendiği ve bu yaşamın barındırdığı iletişime olanak tanındığı ortam olarak tanımlamıştır.

Okullarda demokratik öğrenme ortamı düzenlendiğinde, bu tür sınıflarda bilişsel düzey bakımından öğrenmelerin üst düzeyde gerçekleştiği, problem üzerinde daha etkin ve verimli çalışıldığı, sorumluluk duygusunun kazanıldığı ve özerklik/öz düzenleme becerilerinin geliştiği görülmüştür (Glickman, 1998).

Bu özelliklerin geliştirilmesi de sosyal bilgiler dersi için ayrı önem taşımaktadır. Taylor ve diğeri (1997) son yıllarda özellikle öğrenme ortamlarının değerlendirilmesine ve geliştirilmesine yönelik birçok araştırma yapılmasına rağmen öğrenme ortamlarının hala geleneksel anlayış içerisinde hazırlandığını belirtmişlerdir.

Yeni yaklaşımla beraber öğrenme ortamlarının geleneksel anlayışın dışında düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun içinde öncelikle öğretmen adaylarının

yetiştirilmesi sırasında bu eğitimin verilmesi gerekmektedir. Çünkü Güven ve Karataş'ın (2004) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının zihinlerindeki sınıf ortamı tasarım modellerini çizmeleri ve bu çizimlerin gerekçesini açıklamaları istemiştir. Öğretmen adaylarının, çoğunlukla öğretmen merkezli sınıf ortamı tasarımı yaptıkları, bununla birlikte, adayların öğrenci merkezli tasarımları beklenen ölçüde çizimlerine yansıtamadıkları belirtilmiştir.

Eğitim bilimi alan yazılımında ulaşılan yayınların içerik değerlendirmeleri göstermektedir ki; eğitim/okul ortamları genellikle bürokratik, öğretmen ve/veya yönetici merkezli olarak düzenlenmektedir. Oysa eğitim ortamlarının fiziksel koşullarının, öğrenci fiziksel/gelişimsel özelliklerine göre düzenlenmesi gerekmektedir. Dersliklerin fiziksel düzenlemesi yapılırken öğrenci ergonomisine önem verilmesi gerekmektedir (Güven ve Karataş;2004).

Öğrencilerin fiziksel/gelişimsel özellikleri dikkate alınmadan düzenlenen bir eğitim ortamı öğrenmeyi öğrenci açısından sıkıcı hale getirebilir, öğrencinin öğrenme isteğini azaltabilir. Bu nedenle eğitim ortamı düzenlenirken öğrencinin özellikleri dikkate alınmalıdır.

Mid-continent Regional Educational Laboratory tarafından (1994) hazırlanan öğrenci merkezli sınıfın özellikleri listesi şu şekilde ifade edilmiştir (Mid-continent Regional Educational Laboratory, 1994; Akt.:Dönmez, 2008: 24-26).

Tablo 12- Öğrenci Merkezli Sınıftaki Öğeler ve Özellikleri

Öğrenciler	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi projelerini seçerler. • Kendi bireysel hızlarında çalışırlar. • Yeni şeyleri öğrenmeye ilgi gösterirler. • Farklı yaş, kültür ve yetenekteki öğrencilerle birlikte çalışırlar. • Bilgilerini eşsiz yollarla gösterirler. • Bireysel ve grupla öğrenme etkinliklerine etkin olarak katılırlar. • Düşük düzeydeki görevleri aşarlar.
Öğretmenler	<ul style="list-style-type: none"> • Tüm öğrenciler için yüksek beklentileri olduğunu ortaya koyar. • Tüm öğrencilerin görüşlerini dinler ve görüşlerine saygı duyar. • Öğrencilerin karar alma sürecine katılmalarını destekler ve kolaylaştırır. • Yöneltili olmayan bir yapı sergiler. • Öğrencileri kendilerine ilişkin düşünceleri için yüreklendirir. • Öğrencilerin etkinliklerden hoşlanmasına önem verir. • Öğrencilerin anlamı yapılandırma ve içeriği örgütleme yaklaşımlarını değiştirmelerine yardım eder.
Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için değişik zaman ve esnek yolları kullanır. • Öğrencilere kişisel olarak uygun öğrenme etkinlikleri içerir. • Öğrencilere öğrenme süreci geliştirme sorumluluğu verir. • Öğrencilere hatırlamanın ötesinde düşüncelerini sağlayan sorular ve görevler verilir. • Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanarak öğrenmelerini geliştirmelerine yardım eder. • Öğrencilerin etkin öğrenme yaklaşımlarını kullanmalarını ve geliştirmelerini destekler. • Arkadaş öğrenme ve öğretimi öğretiminin parçası olarak görür.
Öğretim Programı	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin değişik ilgilerini uyaran görevlere önem verir. • İçerik ve etkinlikleri öğrenciler için anlamlı konular çerçevesinde düzenler. • Tüm öğrencilerin kendilerinin oluşturduğu öğrenme becerileri ve üst düzeyde öğrenmeye geçmeleri için açık fırsatlara sahiptir. • Öğrencilerin kendi bakış açılarını anlama ve geliştirmeye yardım eden etkinlikler içerir. • Küresel, disiplinler arası ve tamamlayıcı öğrenme etkinliklerine izin verir. • Öğrenciler güçlük çekseler bile, şüpheli/mezardan okuyucu öğrenme etkinliklerini destekler. • Öğrencileri diğer öğrencilerle işbirliği içinde çalışmaya yüreklendiren etkinliklere önem verir.
Değerlendirme Sistemi	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı öğrencileri farklı biçimde değerlendirilir. • Tasarım ve gözden geçirmelerdeki öğrenci girdilerini içerir. • Bireysel gelişim ve ilerlemeye ilişkin dönüt vermek için ilerlemeyi sürekli olarak izler. • Öğrencilerin standart başarısını göstermesi için ürün türünü seçmesine uygun fırsatlar verir. • Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine fırsat vererek kendi gelişimlerini yansıtmalarını onaylar.

(Mid-continent Regional Educational Laboratory, 1994)

2.6. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.6.1. Ülkemizde Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde öğrenci merkezli eğitim ve öğrenci merkezli öğrenme ortamları ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bölümde öğrenci merkezli eğitim ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Aygören (2009),“Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, 2005 ilköğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yapılandırmacı öğrenme ortamlarını sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmayı 153 sınıf öğretmeni ve 17 okul yöneticisi ile Aydın ili, Çine ilçesinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturma ve etkinlik oluşturma konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Dönmez (2008), “İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Merkezli Eğitim Açısından Değerlendirilmesi” adlı alan taraması özelliğindeki çalışmasında fen ve teknoloji dersi uygulamalarında öğrenci merkezli eğitim açısından öğretmen ve öğrenci algılarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmayı Çanakkale ilinde 17 okulda, 1250 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi ve bu okullarda görev yapan 21 fen ve teknoloji öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Okullardaki 6. ve 7. sınıf öğrencilerine öğrenci merkezli program uygulanırken, 8. sınıf öğrencilerine öğretmen merkezli program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen merkezli

uygulamaların, öğrenci merkezli uygulamalara göre daha olumsuz sonuçlar yarattığı sonucuna varmıştır.

Taşkıran (2006) “Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersinin Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımıyla İşlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar” adlı çalışmasında Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımıyla işlenmesinde, yaşanan sorunları öğretmen görüşleriyle belirlenmeye çalışmıştır. Eskişehir il merkezindeki ortaöğretim okullarında gösterilen, Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersini yürüten 37 öğretmene anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda ders kitaplarının öğrenci merkezli yaklaşıma göre düzenlenmemiş olduğunu tespit etmiştir.

Güneş (2008) “Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretme Öğrenme Ortamına Yansımaları” adlı çalışmasında ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin ilköğretim matematik dersi öğretim programına uygun ne tür öğrenme ortamları oluşturdukları ve bu öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenme ortamını ne kadar yansıttıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu çalışma nitel bir araştırma olup, Trabzon ilinde, 10. sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda okulların alt yapı yetersizlikleri, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve ders saatlerinin sınırlı olmasının öğretmenlerin öğrenme ortamı oluşturmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çelikkaya (2008) “Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” adlı deneysel çalışmasında yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmayı Erzurum ilinde 41 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler dersinde öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttırmada,

yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Ünver (2002) “Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Becerilerini Geliştirme” adlı deneysel çalışmasında öğrenci merkezli eğitim alan ve almayan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerinin tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma 15 kişilik deney ve 14 kişilik kontrol grubu ile Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi’nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenci merkezli öğretimi planlama ve uygulama becerilerinde deney grubu lehine bir sonuca ulaşırken, değerlendirme becerisi için anlamlı bir farklılığa ulaşmamıştır.

Deniz (2005) “Öğrenci Merkezli Fen Bilgisi Eğitiminin Öğrenci Başarılarına Etkisi” adlı deneysel çalışmasında fen öğretiminde öğrenci merkezli aktif yöntemlerin öğretmen merkezli pasif yöntemlere karşı bir üstünlüğünün olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmayı denizli ilinde 50 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenci merkezli aktif etkinliklerle öğrenme düzeylerinin yükseltilebildiği sonucuna ulaşmıştır.

Bulut (2008) “Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Bu nitel çalışmasını Diyarbakır ilinde, 370 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırmasının sonucunda ilköğretim okullarının

sahip olduğu eğitim ortamının öğrenci merkezli etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Korkut (2006) “Fen Eğitiminde Öğrenci Merkezli Öğretimin 8. sınıf “Yaşamımızı Etkileyen Manyetizma” Ünitesinde Geleneksel Yöntemle Karşılaştırılması Üzerine Bir Deneysel Araştırma” adlı çalışmasında öğrencilerin ilköğretim 8. sınıfta gördükleri “manyetizma” konusunu öğrenci merkezli öğretim modeline uygulamayı amaçlamıştır. Çalışma, İzmir İlinde iki ilköğretim okulunun bünyesinde bulunan 59, 8. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci merkezli öğretim modeli ile yapılan öğretimin, geleneksel metot kullanılarak yapılan öğretimden daha etkili olabileceği ve öğrenilen kavramların öğrencide kalıcı davranış değişikliği oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Küngül (2008) “Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeyleri İle Algıladıkları Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferinin sınıf içi etkinliklerde aktif ya da pasif olmaları üzerinde belirleyici etkilerinin olup olmadığını varsa bu etkinin ne düzeyde olduğu belirlemeye çalışmıştır. İlişkisel tarama modelindeki bu çalışma Adana ilinde 570, 5. sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda sınıf içi etkinliklerde aktif olan öğrencinin genel not ortalamasının daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

Karaküçük (2010) “Okul Rehberlik Servislerinin Fiziksel/Mekânsal Koşullarının İncelenmesi” adlı çalışmasında okul rehberlik servislerinin fiziksel/mekânsal koşullarını rehber öğretmenlerin mekânsal algıları açısından incelemiştir. Çalışmasını Sivas ilinden 62 okul ve dersane ile Kayseri’den 23 okul ve dersane ortamında gerçekleştirmiştir. Rehberlik servislerinin fiziksel/mekânsal

koşullarının, öğrencilerin ve eğitimcilerin gelişimsel/kişisel gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dündar (2008) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında genel olarak ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını, yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeylerini ve öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı uygulamalarının nasıl olduğunu ve yapılandırmacı uygulamalar hakkında görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmayı İstanbul ilinde 2030 beşinci sınıf öğrencisi ve 201 beşinci sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Çalışmasını tarama modeline göre tasarlamış nitel ve nicel veri toplama tekniklerinden yararlanmışır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf mevcutlarına göre, sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuca göre, farklı sınıf mevcudu olan gruplarda öğrenim görseler de öğrencilerin tümü, sosyal bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istemektedirler.

Bostan (2007) “Lise Biyoloji Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Öğretim ve Uygulamalı Çalışmalar Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmasında biyoloji öğretmenlerinin öğrenci merkezli uygulamaları bilip bilmediği araştırmıştır. Survey özellikteki bu araştırma İstanbul ilinde ve 13 Anadolu Lisesinde görev yapan 40 biyoloji öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretimi tam olarak bilmedikleri ortaya koyulmuştur.

Yılmaz (2006) “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri” adlı çalışmada beşinci sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde ne derece yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlediklerini ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemelerinin cinsiyet ve deneyim değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin genel olarak sınıflarda, yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme ortamları oluşturdukları bunun cinsiyet ve deneyim değişkenlerine göre değişmediğini ortaya koymuştur. Ancak özellikle yapılandırmacı öğrenmenin kavramsal çelişkiler ve materyaller ile kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutlarında öğretmenlerin kısmen yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Cırık (2005) “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Güzel Yurdumuz Türkiye” Ünitesi İçin Sosyo-Kültürel Oluşturmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Kalıcılığına ve Görüşlerine Etkisi” adlı çalışmada 5. sınıf sosyal bilgiler dersi “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesi için uygulanan sosyo-kültürel oluşturmacı ve geleneksel öğrenme ortamının, öğrenenlerin akademik başarıları, öğrenmenin kalıcılığı ve öğrenenlerin görüşleri üzerine etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Bu deneysel araştırmanın sonunda sosyo-kültürel oluşturmacı öğrenme ortamının, 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde, öğrenenlerin akademik başarısına, öğrenmenin kalıcılığına ve öğrenenlerin görüşlerine olumlu yönde etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. Yurt Dışında Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Tsai (2000), öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarını incelediği çalışmasını 10 ayrı okulda fen bilimleri öğrenimi gören 16 yaşındaki, 1176 tane 10. sınıf öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Uyguladığı anket ile öğrencilerin gerçek öğrenme ortamlarını algılayışları ile kendi tercih ettikleri ortamları algılayışları arasındaki farklılığı test etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin gerçek öğrenme ortamlarının, kendilerinin tercih ettiği öğrenme ortamlarından daha az yapılandırmacı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca gerçek öğrenme ortamlarının sosyal işbirliği ortamını sağlamadığını ayrıca eski bilgi ile yenisinin birleşmesini de sağlamadığını belirtmiştir. Öğrenciler eski bilgi ve deneyimleri ile yeni yapılandırdıkları, bilgiyi birleştirdikleri ve kendi öğrenme etkinliklerini kontrol ettikleri yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etmişlerdir.

Lord (1999) yaptığı çalışmasında öğretmen merkezli öğretim yöntemi ile öğrenci merkezli öğretim yöntemini karşılaştırmıştır. Deneysel nitelikteki bu çalışma üniversite 1. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ikişer tane deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle ders anlatılırken, deney grubunda dört kişilik gruplar oluşturulmuş öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanıldığı deney grubunun daha başarılı olduğu görülmüştür.

Fraser ve Fisher (1983) yaptıkları araştırmalarını 116 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarının sonucunda öğrencilere istedikleri öğrenme çevresi sağlanırsa öğrenme ürünlerinin kalitesinin ve öğrenci başarısının artacağı

sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin öğretmen kontrolünü değil, öğretmen desteğini tercih ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Wu ve Tsai (2005) yaptıkları çalışmada biyoloji konularının öğretiminde öğrenci merkezli olan yapılandırmacı öğretimin etkilerini araştırmışlardır. Deneysel nitelikteki bu çalışma 11 yaşındaki 69 ilkokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler deney ve kontrol grubuna ayrılmış, kontrol grubuna geleneksel öğretmen merkezli öğretim uygulanırken, deney grubuna öğrenci merkezli öğretim uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Scholes (2002) yaptığı çalışmada etkili öğretimin öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Deneysel nitelikteki bu çalışmada kontrol ve deney grubu oluşturulmuştur. Kontrol grubuna geleneksel yöntem uygulanırken, deney grubuna aktif öğrenmenin sağlanacağı bir ortam sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre yıl sonu akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kim, Fisher ve Fraser (1999) “Kore’deki Yapılandırmacı Fen Öğrenme Ortamlarının Değerlendirilmesi ve İncelenmesi” adlı çalışmalarında Kore’deki fen dersi reformu çalışmalarının, yapılandırmacı bakış açısından öğrenme ortamlarındaki etkisini incelemişlerdir. Araştırma 12 farklı okulda çalışan, 24 fen bilgisi öğretmeni ile 10. sınıf ve 11. sınıf seviyesindeki, 1083 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin toplanmasında “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği (The Constructivist Learning Environment Survey-CLES)”nin var olan durum (gerçek) ve tercih edilen durum formları kullanılmıştır. Araştırmada yapılan

karşılaştırmalar sonucunda öğrencilerin sınıflarında var olan yapılandırmacı uygulamalardan daha fazla yapılandırmacı uygulamalar istedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Simpson (2001) araştırmasında; öğrenen niteliklerini, öğrenme çevresini ve oluşturmacı epistemolojiyi incelemiştir. Araştırmasını 8. sınıfta öğrenim gören 29 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Öğrenme çevresini; Taylor, Fraser ve Fisher (1997)'ın "Oluşturmacı Öğrenme Çevresi Anketi" ve Stephen (1993)'ın "Öğrenme ve Öğretme Bilimi Hakkında Görüşler Anketi" ile ölçmüştür. Ayrıca öğrencilerle gruplar halinde ve bireysel görüşmeler de yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenenlerin genellikle sınıflarının öğrenme ve öğretme ortamından memnun olduklarını tespit etmiştir.

Literatüre bakıldığında öğrenci merkezli eğitim ile ilgili yapılmış araştırmaların daha çok öğrenci merkezli eğitim ile öğretmen merkezli eğitimi karşılaştırmaya dönük olduğu ve etkili ve kalıcı öğrenmelerin öğrenci merkezli eğitim ile daha iyi düzeyde gerçekleştirildiği, bunun için de öğrenme ortamların yapılandırmacı yaklaşıma dayalı düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama aracına, verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, tarama (survey) modelinde betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda tarama tekniği ise; *“Belli bir alanda birçok sorunun çözümlenebilmesi ya da belirli önlemlere ve kararlara yol gösterebilmesi için gerekli görülen nesnel ve dizgeli bir biçimde toplama, çözümleme ve yorumlama yaparak geçerli ve güvenilir çözümler getirmeyi gerektiren bir süreçtir”*(Çakır,2006: 142).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Kırşehir il merkezindeki okullar ve merkeze bağlı köy okullarında 2010-2011 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğrenci merkezli programın uygulandığı 6. ve 7. sınıf öğrencileri ile bu öğrencilerin dersine giren sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Kırşehir il merkezi ve merkez köylerinde toplam 109 ilköğretim okulu, 28.878 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kırşehir il merkezi, ve merkeze bağlı köylerde bulunan 17 ilköğretim okulunda eğitim gören 1715 ilköğretim II. kademe 6. ve 7. sınıf öğrencisi ve bu okullarda görev yapan 29 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenden seçilen örneklem Kırşehir İl Müdürlüğü'nden alınan verilere göre okulların sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alınarak, random metotla belirlenmiştir.

Tablo 13- Okulların Sosyo Ekonomik Düzeylerine ve Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları

Sosyo Ekonomik Düzey		n	%
Üst Düzey	Erol Güngör İ.Ö.O	230	13
	Süleyman Türkmani İ.Ö.O	268	16
	Cacabey İ.Ö.O	240	14
	Cumhuriyet İ.Ö.O	358	21
Toplam	4	1096	64
Orta Düzey	Ahi Evran İ.Ö.O	25	1
	Zerrişan Vakkas İ.Ö.O	54	3
	Yüceer İ.Ö.O	34	2
	İnönü İ.Ö.O	39	2
	Yeşilyurt İ.Ö.O	61	4
	YİBO İ.Ö.O	49	3
	Hürriyet İ.Ö.O	87	5
Toplam	7	349	20
Alt Düzey	Karahıdır İ.Ö.O	27	2
	Özbağ Örcün İ.Ö.O	44	3
	Özbağ İ.Ö.O	57	3
	Sıdıklı İ.Ö.O	36	2
	Zahide Zehra Garring İ.Ö.O	42	2
	Mehmetçik İ.Ö.O	64	4
Toplam	6	270	16
Genel Toplam	17	1715	100

Tablo 13 incelendiğinde çalışmaya üst sosyo-ekonomik düzeye sahip 4 okuldan 1096, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip 7 okuldan 349, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip 6 okulundan 270, olmak üzere toplamda 1715 öğrenci katıldığı görülmektedir.

Tablo 14'te araştırmada öğrencilere ait sınıf düzeyi, cinsiyete göre dağılımları ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 14- Örneklem Grubundaki Öğrencilere Ait Bilgiler

Sınıf	n	%
6.	828	48
7.	887	52
Cinsiyet		
Kız	847	49
Erkek	868	51

Tablo 14 incelendiğinde çalışmaya 6. sınıflardan 828 öğrenci, 7. sınıflardan 887 öğrenci olmak üzere toplamda 1715 öğrenci katıldığı görülmektedir. 1715 öğrencinin 847 adetini kız öğrenciler, 868 tanesini erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 15’te araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, kıdem yılı ve kıdem yılına göre sayıları gösterilmiştir.

Tablo 15- Örneklem Grubundaki Öğretmenlere Ait Bilgiler

Cinsiyet	n	%	Kıdem Yılı	Kıdem Yılına Göre Sayıları	%
Bay	18	62	1-7 yıl	7	24
Bayan	11	38	7-15 Yıl	12	41
Toplam	29	100	15 ve üzeri	10	35

Tablo 15 incelendiğinde çalışmaya 18 tanesi bayan, 11 tanesi bay olmak üzere toplamda 29 sosyal bilgiler öğretmenin katıldığı görülmektedir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında ise bayan öğretmenlerin % 62 ile çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan 29 sosyal bilgiler öğretmenin 7’si 1-7 yıl, 12’si 7-15 yıl arası kıdem yılını çalışırken, 10’u 15 ve üzeri olan kıdem yıllarında çalışmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yüzdeleri oranlarına bakıldığında ise % 24’ü 1-7 arası, % 41’i 7-15 arası kıdem yılını çalışırken, % 35’i ise 15 ve üzeri olan kıdem yılında çalışmaktadır. Dağılımda en yüksek oranının % 41 ile 7-15 arası yıllarını çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Daha sonra % 35’i ile 15 ve üzeri kıdem yılında çalışan öğretmenler gelirken, az oranda % 24 ile 1-7 arası kıdem yılında çalışan öğretmenler gelmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamları Ölçeği” (ÖMÖÖÖ) kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçek, Acat (2005b) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kullanılması için ilk olarak araştırmacı ile iletişime geçilmiş ve ölçeğin kullanılması için gerekli izinler istenmiştir.

Gerekli izinlerin alınmasından sonra, çalışmanın yapılacağı Kırşehir örnekleminde ölçüm geçerliliğinin sağlanması amacıyla ölçeğin pilot uygulaması yapılmıştır. Acat yaptığı çalışmalar sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısını 0,963 olarak bulmuştur. Ancak örneklem özellikleri ölçüm güvenirliğini etkileyebilmekte (Henson, Kogan ve Vacha-Haase, 2001; Akt.: Bademci, 2004:371), bir testin veya ölçme aracının uygulandığı örneklemin bağdaşık ya da ayrışık olması, ölçüm güvenirliğinin azalmasına veya artmasına neden olmaktadır. Bir başka ifadeyle ölçüm güvenirliği, örneklemden örnekleme değişmektedir (Capraro ve Capraro, 2002; Akt.: Bademci, 2004:371). Bu nedenle bu çalışmanın yapılacağı Kırşehir örnekleminde yeniden bir pilot uygulama yapılmıştır.

Pilot uygulama için 3 üst sosyo-ekonomik düzeye sahip, 2 orta sosyo-ekonomik düzeye sahip, 1 alt sosyo-ekonomik düzeye sahip olmak üzere 6 okul seçilmiştir. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardan 107, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardan 78, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okuldanda ise 35 6. ve 7. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 220 öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenler ile ilgili esas uygulama için de bu okullarda görev yapan 11 sosyal bilgiler öğretmeni ile ön çalışma yapılmıştır. Toplamda 50 maddeden oluşan ölçeğin çalışmayan 10 maddesi çıkartılarak, ölçek 40 madde üzerinden öğretmen ve öğrencilere uygulanmıştır.

Pilot uygulama sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve orijinalinde dört alt boyuttan oluşan ölçek için ilk olarak açımlayıcı faktör analizi, ardından ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizlerine ilişkin veriler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16-Ölçeği Oluşturan Maddelerin Korelasyonlarının Büyükten Küçüğe Doğru Sıralanışı

Madde	Toplam Korelasyon	Madde Korelasyon	Madde	Toplam Korelasyon	Madde Korelasyon
m41	,720	,961	m49	,566	,961
m19	,682	,961	m15	,565	,961
m33	,680	,961	m50	,564	,961
m34	,665	,961	m9	,559	,961
m44	,663	,961	m46	,547	,961
m25	,654	,961	m12	,545	,961
m18	,646	,961	m4	,539	,961
m47	,640	,961	m20	,539	,961
m43	,636	,961	m21	,538	,961
m39	,633	,961	m30	,537	,961
m23	,630	,961	m16	,532	,962
m48	,630	,961	m45	,530	,961
m8	,628	,961	m5	,529	,961
m17	,624	,961	m36	,520	,962
m22	,621	,961	m10	,512	,962
m42	,621	,961	m26	,509	,962
m7	,614	,961	m1	,508	,962
m31	,610	,961	m24	,502	,962
m6	,609	,961	m13	,490	,962
m37	,609	,961	m14	,489	,962
m32	,597	,961	m35	,473	,962
m27	,588	,961	m28	,468	,962
m11	,587	,961	m38	,456	,962
m2	,581	,961	m29	,423	,962
m40	,571	,961	m3	,374	,962

Tablo 16’da maddelerin madde toplam korelasyonları en büyükten en küçük değere doğru sıralanmıştır. Sonuçlara göre 0,30 değerinden düşük maddeye rastlanmamış ve tüm maddeler faktör analizine dâhil edilmiştir. Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin

(KMO) ve Bartlett testleri yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17- KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği Ölçüm Değeri		,926
Bartlett Testi Sonuçları	Yaklaşık Ki Kare	6121,693
	sd	1225
	Anlamlılık	,000

Pilot uygulamadaki örneklem sayısının yeterli olup olmadığını değerlendirmede KMO istatistiği değerlendirilmiş ve KMO 0,926 bulunmuştur. Kaiser-Meyer-Olkin istatistiğinin 0.50 den büyük çıkması ise veriler için örneklem sayısının yeterli olduğunun bir göstergesidir (Kalaycı, 2005: 322). Oran ne kadar yüksek ise veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir denebilir. Bartlett küresellik testi sonuçları da verilerin faktör analizi için uygunluğunu test eder. Dolayısıyla bu veriler için verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir ($p < 0.05$). Toplam 50 madde üzerinden ölçme aracının geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18-Açımlayıcı Faktör Analizi Verileri

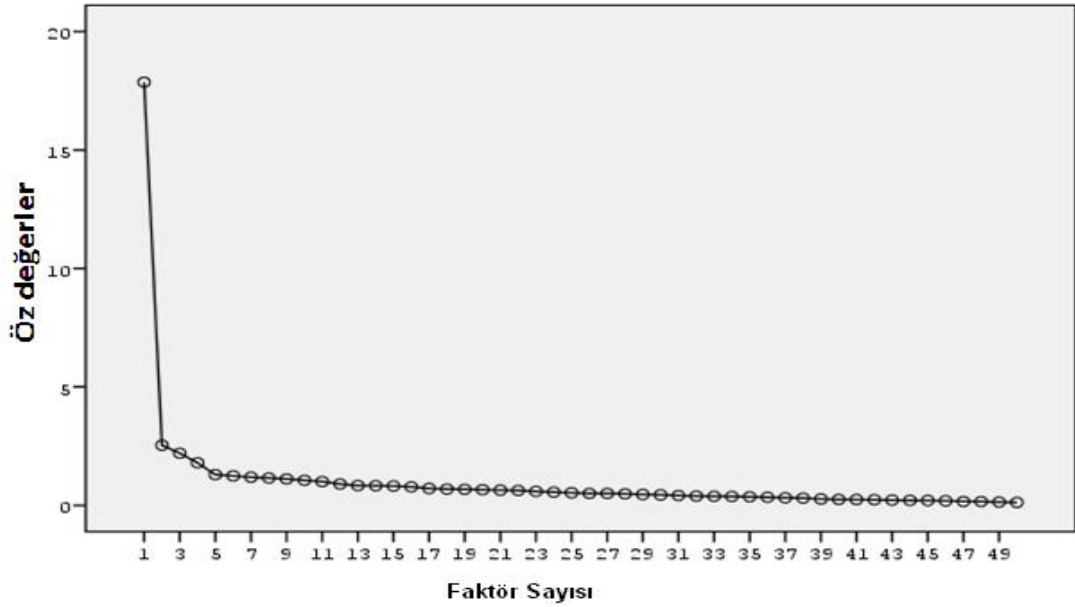
Toplam Açıklanan Varyans						
Faktörler	Özdeğerler			Varimax Döndürme sonucunda faktör yük değerlerinin kareleri toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %
1	17,864	35,727	35,727	7,979	15,959	15,959
2	2,536	5,072	40,799	6,481	12,962	28,921
3	2,201	4,401	45,201	5,284	10,568	39,489
4	1,795	3,590	48,790	4,650	9,301	48,790
5	1,294	2,588	51,379			
6	1,245	2,490	53,869			
7	1,190	2,380	56,248			
8	1,154	2,309	58,557			
9	1,115	2,231	60,788			
10	1,059	2,117	62,905			

11	1,003	2,006	64,911
12	,901	1,801	66,712
13	,834	1,669	68,381
14	,829	1,659	70,040
15	,816	1,632	71,672
16	,782	1,564	73,236
17	,714	1,427	74,664
18	,686	1,371	76,035
19	,676	1,352	77,387
20	,663	1,325	78,712
21	,640	1,281	79,993
22	,629	1,257	81,250
23	,587	1,175	82,425
24	,557	1,115	83,539
25	,530	1,061	84,600
26	,503	1,006	85,606
27	,502	1,003	86,610
28	,489	,978	87,588
29	,459	,918	88,506
30	,442	,884	89,390
31	,415	,829	90,219
32	,393	,786	91,005
33	,382	,764	91,769
34	,375	,749	92,518
35	,360	,720	93,238
36	,342	,685	93,922
37	,320	,639	94,562
38	,306	,613	95,175
39	,269	,539	95,713
40	,249	,499	96,212
41	,243	,487	96,699
42	,238	,476	97,174
43	,221	,441	97,615
44	,210	,421	98,036
45	,205	,409	98,445
46	,188	,377	98,822
47	,164	,328	99,149
48	,163	,326	99,476
49	,139	,279	99,754
50	,123	,246	100,000

Çözümleme Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

Açıklanan toplam varyans incelendiğinde 1 özdeğerinden büyük 11 faktörün bulunduğu ve bu 11 faktörlü ölçme aracı ile ölçülen özelliğin % 64,9'unun ölçülebildiği gözlenmiştir. Sosyal bilimlerde toplam açıklanan varyansın en az % 60

olması yeterli görülmektedir (Albayrak, 2006: 145). Faktör yüklerinin belirlenmesinde 50 madde üzerinde özdeğeri en büyük 4 faktör temel alınmış ve 4 faktörlü ölçme aracı ile ölçülmek istenen yapının % 49'unun ölçülebildiği görülmüştür. Faktördeki öz değerin en az 7 katı, 1 faktördeki özdeğere yaklaşıyor olması ölçme aracının tek boyutluluğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla 2. faktördeki maddelerin özdeğeri 2,53 ve 1. faktördeki maddelerin öz değerinin 17,86 olduğu gözlenmiştir. Genel olarak 50 maddenin faktör analizi sonuçlarının ölçme aracının yapı geçerliliğinin sağlandığı gözlenmiştir. Öz değere göre çizilen çizgi grafiği grafik 1'de verilmektedir



Grafik 1: Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği

Faktör analizi sonucunda faktörlere düşen maddelerin döndürülmüş (Varimax) faktör yük değerleri Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19- Faktör Yük Değerleri

	Component			
	1	2	3	4
m2	,679	,249	,067	,091
m8	,661	,415	,001	,087
m6	,637	,264	,212	,042
m19	,614	,161	,327	,270
m4	,605	,096	,171	,185
m10	,590	,065	,130	,221
m1	,582	,047	,273	,100
m17	,581	,185	,375	,099
m7	,574	,453	,034	,090
m11	,573	,084	,270	,259
m18	,552	,143	,391	,222
m9	,552	,270	,190	,058
m12	,544	,228	,180	,105
m5	,499	,210	,202	,130
m23	,471	,338	,252	,195
m20	,426	,142	,388	,158
m22	,425	,292	,394	,149
m3	,423	,143	,015	,152
m21	,390	,222	,299	,197
m13	,372	,291	,004	,328
m44	,193	,661	,178	,328
m45	,045	,638	,309	,120
m49	,283	,611	,216	-,005
m47	,178	,597	,441	,107
m33	,473	,575	,126	,139
m48	,254	,567	,210	,261
m42	,329	,553	,008	,359
m43	,352	,546	,165	,206
m41	,402	,532	,288	,227
m46	,152	,503	,187	,313
m39	,411	,497	,215	,121
m32	,185	,492	,467	,100
m40	,222	,470	,159	,350
m50	,257	,457	,036	,424
m34	,395	,456	,113	,390
m26	,183	,035	,745	,184
m24	,085	,305	,667	,043
m25	,204	,343	,665	,193
m27	,230	,263	,661	,106
m15	,331	,070	,625	,194
m16	,272	,210	,583	,051
m14	,405	,083	,444	,071
m28	,124	,090	,140	,756

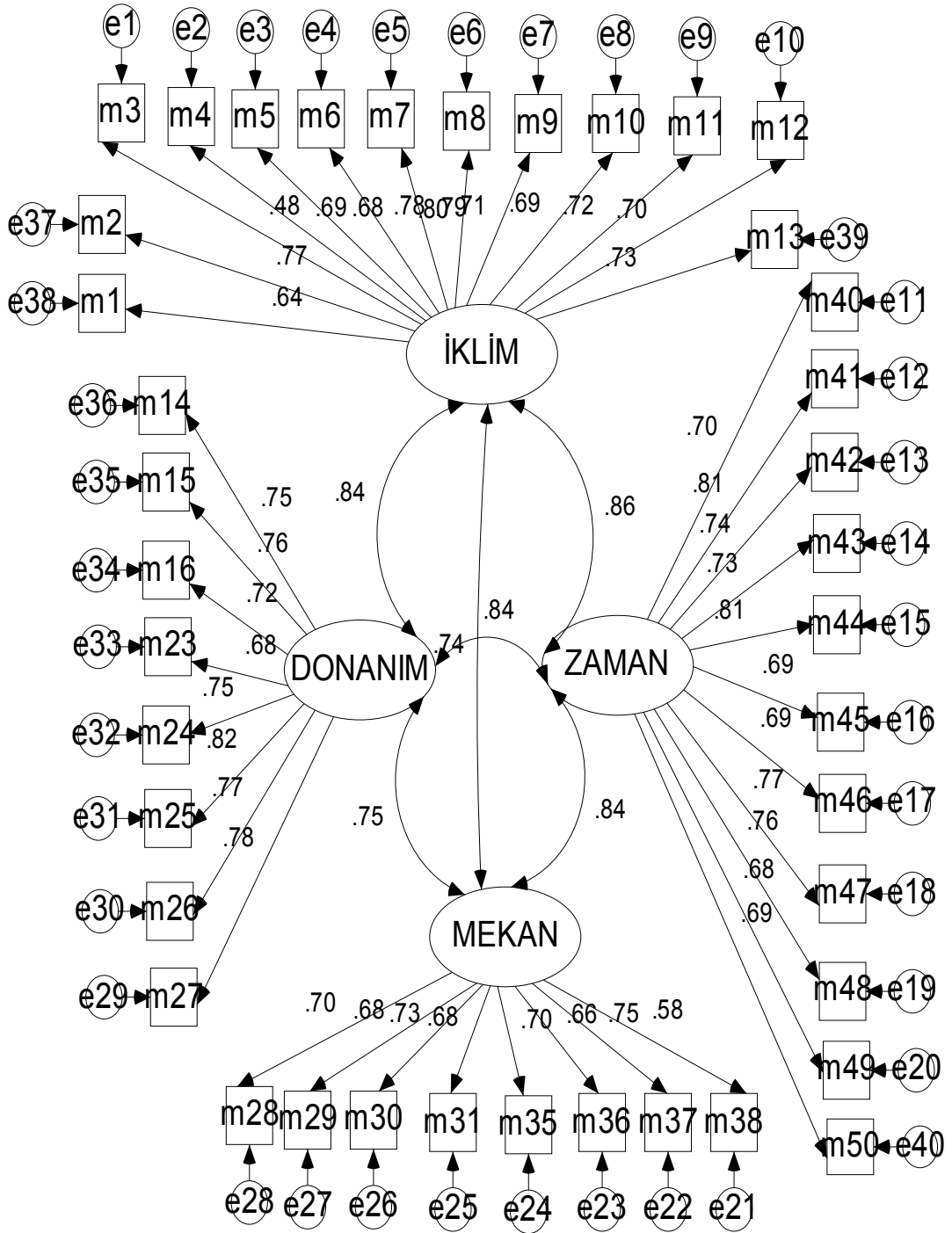
(Devamı arkada)

m29	,134	,072	,038	,752
m30	,224	,265	,032	,665
m35	,149	,158	,120	,658
m37	,208	,296	,283	,545
m36	,195	,179	,274	,515
m31	,200	,415	,279	,419
m38	,007	,310	,344	,383

Faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması madde seçimi için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde elemesi için bu sınır değer 0.30'a kadar indirgenebildiği görülmektedir (Büyüköztürk, 2007). Faktör yük değerleri değerlendirildiğinde her bir anket maddesinin 0,30 değerinden küçük değere sahip faktör yük değerlerinin olmadığı dolayısıyla 50 maddenin faktör yük değerlerinin uygun olduğu görülmüştür. Ancak yapılan faktör analizi sonucunda 10 maddenin (m17, m19, m20, m21, m22, m23, m32, m33, m34, m39), anketin orijinal formundaki ilgili faktörlerde yer almadığı görülmüş, bu maddeler çalışmadığı için anket formundan çıkarılmıştır. Hazırlanan ölçeğin son hali ile geçerli bir yapıya sahip olduğunu araştırmak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Ölçeğin derecelendirmedeki aralık değerleri şöyledir;

Verilen Ağırlık	Nitelik Grupları	Sınırı
5	Her Zaman	4.20 – 5.00
4	Sıklıkla	3.40 – 4.19
3	Nadiren	2.60 – 3.39
2	Çok Az	1.80 – 2.59
1	Hiç bir Zaman	1.00 – 1.79



Şekil 1: Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamları Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek üzerinde yapılan DFA (Doğrulayıcı faktör analizi) sonuçlarına göre Ki-kare uyum indeksinin ($\chi^2 = 1431.403$, $p = .000$, $df = 735$, $\chi^2/df = 1.947$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. RMSA değeri ise $=0.066$ olarak hesaplanmıştır. Bu durum ölçeğin

geçerli bir yapıya sahip olduğunu doğrulamaktadır (Bu analizler AMOS 18’de yapılandırılmıştır).

Tablo 20-Pilot Uygulama Sonrası Ölçeğin Güvenirlik Katsayıları

	1. Boyut Psiko-sosyal Ortam	2. Boyut Alt yapı ve Donanım	3. Boyut Mekân Boyutu	4. Boyut Zaman Boyutu	Toplam
Cronbach Alfa Katsayısı	0,88	0,90	0,87	0,89	0,95

Güvenirlilik, 0 (sıfır) ile (+1) arasında değerler alır. Güvenirliğin (+1)’e yakın değerler alması istendiktir. Güvenirlik katsayısının 0,70 den yukarı olması istenen bir sonuçtur (Büyüköztürk, 2007: 171). Pilot uygulamada toplanan veriler üzerinde uygun olmayan maddeler çıkarıldıktan sonraki, ölçeğin son hali ile hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 20’de gösterilmiştir. Her boyutun güvenirlik kat sayısı 0,70’in üzerinde olup, toplam güvenirlik katsayısı 0,95’tir. Buna göre ölçeğin pilot uygulama sonucu güvenirliliği oldukça yüksek çıkmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Veri toplamak amacıyla kullanılan ÖMÖÖ’de yer alan maddeler likert tipi ve beşli olarak derecelendirilmiştir. Dereceleme maddeleri; “Her zaman”, “Sıklıkla”, “Nadiren”, “Çok Az”, “Hiçbir Zaman” şeklindedir. Yanıtlar “Her Zaman”dan “Hiçbir Zaman” a ve 5’den 1’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 kullanılmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevapların yüzde-frekansı hesaplanmış, değişkenler için ise bağımsız gruplar için t testi (Independent Sample t Test) ve tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Anova testinde anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan karşılaştırmalarda scheffe testi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine ve araştırmada kullanılan istatistiksel tekniklerinin açıklamalarına yer verilmiştir.

4.1. ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ORTAMLARININ ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİME UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın birinci alt problemi öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda ölçekte yer alan alt boyutlara verdikleri cevapların nasıl olduğu ile ilgilidir.

Birinci alt problem 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının, öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda;

a-Psiko-sosyal ortam/okulun sosyal iklim boyutuna,

b-Alt-yapı ve donanım boyutuna,

c-Mekan boyutuna,

d-Zaman boyutuna ilişkin görüşleri nasıldır? şeklinde düzenlenmiştir.

4.1.1. Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutu

Çalışmanın bu bölümünde birinci alt problemin birinci boyutunu oluşturan psiko-sosyal ortam/okulun sosyal iklim boyutuna ilişkin veriler incelenmiştir.

Tablo 21’de öğrencilerin öğrenci merkezli öğrenme ortamları ölçeğinin psiko-sosyal ortam boyutuna ilişkin verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 21- 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin “Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim” Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Sınıf	n	\bar{x}	Ss
6.	828	4.03	0,708
7.	887	4.01	0,691

Tablo 21’de görüldüğü üzere, çalışmaya katılan 828, 6. sınıf öğrencisinin, psiko-sosyal ortam boyutuna verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}= 4,03$ ’tür. Bu değer, psiko-sosyal ortam boyutunda bulunan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre, 6. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde olumlu bir psiko-sosyal ortamın “sıklıkla” yaratıldığını düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan 887, 7. sınıf öğrencilerinin psiko-sosyal ortam boyutuna verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=4,01$ hesaplanmıştır. Bu değer; psiko-sosyal ortam boyutunda bulunan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre, 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde olumlu bir psiko-sosyal ortamın “sıklıkla” yaratıldığını düşünmektedirler.

Tablo 22’de psiko-sosyal ortam ile ilgili 13 maddeye cevap veren 6. ve 7. sınıf öğrenci sayıları, cevapların ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 22- 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin “Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutundaki Maddelere” Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Madde	Sınıf	n	\bar{x}	Ss
1.	Öz güven kazandığım bir sosyal ortam vardır.	6.	828	4,19	0,979
		7.	887	4,19	1,001
2.	Bulunmaktan memnun olduğum bir psiko-sosyal çevre oluşturulmuştur.	6.	828	3,86	1,189
		7.	887	3,83	1,114
3.	Bireysel farklılıklarım (Kişiler arası farklılıklarım) göz önünde bulundurulmaktadır.	6.	828	3,95	1,223
		7.	887	3,79	1,338
4.	Öğretmenlerle düşüncelerimi karşılıklı olarak paylaşabildiğim ve güvenimin pekiştiği bir psiko-sosyal ortam vardır.	6.	828	4,01	1,213
		7.	887	4,13	1,089
5.	Görevimi, sorumluluğumu ve haklarımı öğrenebileceğim ortamlar oluşturulmuştur.	6.	828	4,22	1,096
		7.	887	4,23	1,021
6.	Öğrendiklerimle kültürel değerleri bütünleştirmemi destekleyen bir ortam vardır.	6.	828	4,03	1,119
		7.	887	4,09	1,079
7.	Bildiklerimi kullanmamı destekleyen bir psiko-sosyal ortam vardır.	6.	828	3,97	1,159
		7.	887	3,97	1,146
8.	Kendimi tanımamı destekleyici bir psiko-sosyal ortam vardır.	6.	828	4,00	1,148
		7.	887	3,96	1,149
9.	Hedef ve ideallerimi belirleyebileceğim bir sosyal çevre vardır.	6.	828	4,16	1,101
		7.	887	4,06	1,125
10.	Herhangi bir alanda yetki ve sorumluluk alabildiğim sosyal ortam vardır.	6.	828	4,10	1,111
		7.	887	4,03	1,113
11.	Çalışmalarım hakkında bilgi almak için öğretmenlere ulaşım danışabildiğim bir ortam vardır.	6.	828	4,32	1,046
		7.	887	4,35	0,999
12.	İçsel motivasyonumu artırıcı ortamlar oluşturulmuştur.	6.	828	3,75	1,222
		7.	887	3,72	1,214
13.	Kendi başıma öğrenmekten mutlu olacağım bir ortam vardır.	6.	828	3,86	1,324
		7.	887	3,75	1,345

Madde 1’de yer alan “*Öz güven kazandığım bir sosyal ortam vardır.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,19$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer psiko-sosyal boyut için elde edilen $\bar{x}=4,03$ değerinden büyüktür. Bu değer psiko-sosyal ortam boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. sınıf öğrencileri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde öz güven kazandıkları bir sosyal ortamın oluşturulduğunu düşünmektedirler. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,19$ hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,01$ değerinden büyüktür. Bu değer psiko-sosyal ortam boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde öz güven kazandıkları bir ortamın sağlandığını düşünmektedirler.

Madde 2’de yer alan “*Bulunmaktan memnun olduğum bir psiko-sosyal çevre oluşturulmuştur.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,86$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden küçüktür. Bu değer; psiko-sosyal ortam boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre, 6. sınıf öğrencileri, ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde bulunmaktan memnun olacakları bir psiko-sosyal çevrenin yaratılmasında, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,83$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,01$ değerinden küçüktür. Bu değer bu boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 7. sınıf öğrencileri, ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde bulunmaktan memnun olacakları

bir psiko-sosyal çevrenin yaratılmasında, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 3'te yer alan "*Bireysel farklılıklarım (kişiler arası farklılıklarım) göz önünde bulundurmaktadır.*" ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,95$ hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden küçüktür. Bu değer bu boyutunda yer alan ifadelerden "*sıklıkla*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. sınıf öğrencileri, ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmada, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,79$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=4,01$ değerinden küçüktür. Bu değer bu boyutta yer alan ifadelerden "*sıklıkla*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre, 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasında, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 4'te yer alan "*Öğretmenlerle düşüncelerimi karşılıklı olarak paylaşabildiğim ve güvenimin pekiştiği bir psiko-sosyal ortam vardır.*" ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,01$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden küçüktür. Bu değer bu boyutta yer alan ifadelerden "*sıklıkla*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. sınıf öğrencileri, ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerle düşüncelerini karşılıklı olarak paylaşabildikleri ve güvenlerinin pekiştiği bir psiko-sosyal ortamın oluşturulmasında boyutun diğer maddelerine göre

daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,13$ hesaplanmıştır. Bu değer ise psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden büyüktür. Bu değer bu boyutta yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 7. sınıf öğrencileri, ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerle düşüncelerini karşılıklı olarak paylaşabildikleri ve güvenlerinin pekiştiği bir psiko-sosyal ortamın oldukça iyi oluşturulduğunu düşünmektedirler.

Madde 5’te yer alan “*Görevimi, sorumluluğumu ve haklarımı öğrenebileceğim ortamlar oluşturulmuştur.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,22$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, psiko-sosyal ortam için elde edilen $\bar{x}=4,03$ değerinden büyüktür. Bu değer bu boyutta yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. sınıf öğrencileri, ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde görev, sorumluluk ve haklarımı öğrenebilecekleri ortamların oldukça iyi oluşturulduğunu düşünmektedirler. 7. sınıf öğrencilerin ortalaması $\bar{x}=4,23$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinde büyüktür. Bu değer bu boyutta yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Ayrıca bu madde psiko-sosyal ortam boyutunda yer alan maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip ikinci maddedir. Buna göre 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde sosyal bilgiler dersinde görev, sorumluluk ve haklarımı öğrenebilecekleri ortamların oldukça iyi oluşturulduğunu düşünmektedirler.

Madde 6’ta yer alan “*Öğrendiklerimle, kültürel değerleri bütünleştirmemi destekleyen bir ortam vardır.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması

$\bar{x}=4,03$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer piko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değeriyle eşit çıkmıştır. Bu değer bu boyutta yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. sınıf öğrencileri; ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde sosyal bilgiler dersinde öğrendikleriyle kültürel değerleri bütünleştirmelerini destekleyen bir ortamın oldukça iyi sağlandığını düşünmektedirler. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,09$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=4,01$ değerinden büyüktür. Bu değer bu boyutta yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 7. sınıf öğrencileri, ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde öğrendikleriyle, kültürel değerleri bütünleştirmelerini destekleyen bir ortamın oldukça iyi oluşturulduğunu düşünmektedirler.

Madde 7’de yer alan “*Bildiklerimi kullanmamı destekleyen bir psiko-sosyal ortam vardır.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,97$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko sosyal ortam boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden küçüktür. Ayrıca bu boyutta yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=3,97$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer de psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=4,01$ değerinden küçüktür. Bu değer ise, bu boyutta yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde bildiklerini kullanmalarını destekleyen bir psiko-sosyal ortamın oluşturulmasında, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 8’de yer alan “*Kendimi tanımamı destekleyici bir psiko-sosyal ortam vardır.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,00$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko- sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden küçüktür. Bu değer bu boyutta yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=3,96$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer de psiko- sosyal ortam boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,01$ değerinden küçüktür. Bu değer ise “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde kendilerini tanımalarını destekleyici bir psiko-sosyal ortamın oluşturulmasında, boyutun diğer alt maddelerine göre yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 9’da yer alan “*Hedef ve ideallerimi belirleyebileceğim bir sosyal çevre vardır.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,16$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden büyüktür. Bu değer bu boyutta yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,06$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=4,01$ değerinden büyüktür. Bu değer bu boyutta yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Bu göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde hedef ve ideallerini belirleyecekleri bir sosyal çevrenin oluşturulduğunu düşünmektedirler.

Madde 10’da yer alan “*Herhangi bir alanda yetki ve sorumluluk alabildiğim sosyal ortam vardır.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,10$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer ise psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=4,03$

değerinden büyüktür. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=4,03$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer de psiko- sosyal ortam boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,01$ değerinden büyüktür. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ortalamaları bu boyutta yer alan “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde herhangi bir alanda yetki ve sorumluluk alabildikleri bir sosyal ortam oluşturulduğunu düşünmektedirler.

Madde 11’de yer alan “*Çalışmaları hakkında bilgi almak için öğretmenlere ulaşip danışabildikleri bir ortam vardır.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,32$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden büyüktür. Ayrıca bu madde, bu boyut içinde yer alan maddeler arasında 6. sınıflara ait en yüksek ortalamaya sahip maddedir. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=4,35$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,01$ değerinden büyüktür. Bu madde, 7. sınıf öğrencilerinin cevapladığı bu boyutta yer alan maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip maddedir. 6. ve 7. sınıfa ait ortalama değerler bu boyutta yer alan ifadelerden “*her zaman*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde çalışmaları hakkında bilgi almak için öğretmenlere rahatlıkla ulaşabildikleri bir ortamın sağlandığını düşünmektedirler.

Madde 12’de yer alan “*İçsel motivasyonumu artırıcı ortamlar oluşturulmuştur.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,75$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=4,03$

değerinden küçüktür. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,72$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=4,01$ değerinden küçüktür. Ayrıca bu madde 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin cevapladığı bu boyutta yer alan maddeler arasında en küçük değere sahip maddedir. Bu boyutta yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde sosyal bilgiler dersinde içsel motivasyonlarını artırıcı ortamların oluşturulmasında, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 13’te yer alan “*Kendi başıma öğrenmekten mutlu olacağım bir ortam vardır.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,861$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden küçüktür. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=3,75$ hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,01$ değerinden küçüktür. 6. ve 7. sınıf öğrencilerine ait bu değerler bu boyutta yer alan “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde, kendi başlarına öğrenmekten mutlu olacakları bir ortamın oluşturulmasında boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

4.1.2. Altyapı ve Donanım Boyutu

Çalışmanın bu bölümünde birinci alt problemin ikinci boyutunu oluşturan altyapı ve donanıma ilişkin veriler incelenmiştir.

Tablo 23'te öğrencilerin ÖMÖÖ'nün altyapı ve donanım boyutuna ilişkin verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 23- 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin “Altyapı ve Donanım” Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Sınıf	n	\bar{x}	Ss
6.	828	3.99	0,813
7.	887	3.86	0,894

Tablo 23'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 828, 6. sınıf öğrencisinin altyapı ve donanım boyutuna verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,99$ 'tur. Bu değer; altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Bu göre, 6. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın “sıklıkla” yeterli düzeyde oluşturulduğunu düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan 887, 7. sınıf öğrencisinin altyapı ve donanım boyutuna verdikleri cevapların ortalaması ise $\bar{x}=3,86$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın “sıklıkla” yeterli düzeyde oluşturulduğunu düşünmektedirler.

Tablo 24'te altyapı ve donanım boyutuyla ilgili 8 maddeye cevap veren 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sayıları, cevapların ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 24- 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin “Altyapı ve Donanım Boyutundaki Maddelere” Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Madde	Sınıf	n	\bar{x}	Ss
14.	Araştırma sonuçlarına ulaşmamı kolaylaştırmaktadır.	6.	828	4,21	1,113
		7.	887	4,18	1,099
15.	Gelişen teknolojinin olanaklarından yararlanmamı desteklemektedir.	6.	828	4,05	1,157
		7.	887	3,80	1,293
16.	Öğrenme faaliyetlerimi, ses, video ve gerçek nesnelere desteklemektedir.	6.	828	3,60	1,353
		7.	887	3,38	1,462
17.	Sorumluluklarımı yerine getirmemi destekleyicidir.	6.	828	4,36	1,034
		7.	887	4,28	1,077
18.	Verilen teknoloji desteğiyle kendimi güvende hissetmem sağlanmıştır.	6.	828	3,97	1,188
		7.	887	3,83	1,301
19.	Ürün ortaya koymamı ve üründeki eksikliği gözlememe destek sağlamaktadır.	6.	828	3,93	1,177
		7.	887	3,82	1,205
20.	İstek ve beklentilerim, sağlanan teknoloji desteğiyle hayata geçmektedir.	6.	828	3,84	1,249
		7.	887	3,68	1,322
21.	Ön bilgilerimi, deneyimlerimi hatırlatıcı ve harekete geçirici niteliktedir.	6.	828	3,97	1,214
		7.	887	3,91	1,230

Madde 14’te alan “Araştırma sonuçlarına ulaşmamı kolaylaştırmaktadır.” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,21$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,99$ değerinden büyüktür. Bu değer bu boyutunda yer alan ifadelerden “her zaman” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. sınıf öğrencileri, ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın araştırma

sonuçlarına ulaşmalarını kolaylaştırmada oldukça iyi bir durumda olduğunu düşünmektedirler. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,18$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,86$ değerinden büyüktür. Bu değer bu boyutunda yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 7. sınıf öğrencileri, ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın araştırma sonuçlarına ulaşmalarını kolaylaştırmada oldukça yeterli bir düzeyde olduğunu düşünmektedirler.

Madde 15’te yer alan “*Gelişen teknolojinin olanaklarından yararlanmamı desteklemektedir.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,05$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,99$ değerinden büyüktür. Bu değer altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın gelişen teknolojinin olanaklarından yararlanmalarını desteklemede yeterli bir düzeyde olduğunu düşünmektedirler. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=3,80$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,86$ değerinden küçüktür. Bu değer altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın gelişen teknolojinin olanaklarından yararlanmalarını desteklemede boyutun diğer alt maddelerine göre yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 16’da yer alan “*Öğrenme faaliyetlerim ses, video ve gerçek nesnelere desteklemektedir.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,60$

olarak hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,99$ değerinden küçüktür. Bu değer bu boyutunda yer alan “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=3,38$ hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,86$ değerinden küçüktür. Bu değer bu boyutunda yer alan “nadiren” ifadesine karşılık gelmektedir. Ayrıca bu madde 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin altyapı ve donanım boyutunda cevapladıkları maddeler arasında en düşük değere sahip maddedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın öğrenme faaliyetlerinin ses, video ve gerçek nesnelere desteklenmesinde, boyutun diğer alt maddelerine göre oldukça yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 17’de yer alan “Sorumluluklarını yerine getirmemi destekleyicidir.” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,36$ hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,99$ değerinden büyüktür. Bu madde ÖMÖÖ’nün altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “her zaman” ifadesine karşılık gelmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin cevaplarının ortalaması ise $\bar{x}=4,28$ hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,86$ değerinden büyüktür. Bu değer altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “her zaman” ifadesine karşılık gelmektedir. Bu madde 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin alt yapı ve donanım boyutunda cevapladıkları maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip maddedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın sorumluluklarını yerine getirmelerini desteklemede oldukça iyi bir durumda olduğunu düşünmektedirler.

Madde 18’de yer alan “*Verilen teknoloji desteğiyle kendimi güvende hissetmem sağlanmıştır.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,97$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer bu boyut için hesaplanan $\bar{x}=3,99$ değerinden küçüktür. Bu değer bu boyutta yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=3,83$ hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,86$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ’nün altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamada, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 19’da yer alan “*Ürün ortaya koymamı ve üründeki eksikliği gözlemleme destek sağlamaktadır.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerin ortalaması $\bar{x}=3,93$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanı boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,99$ değerinden küçüktür. Bu değer bu boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,82$ hesaplanmıştır. Bu değer bu boyut için hesaplanan $\bar{x}=3,86$ değerinden küçüktür. Bu değer bu boyutta yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın ürün ortaya koymalarına ve üründeki eksikliği gözlemlenmelerinde boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 20’de yer alan “*İstek ve beklentilerim, sağlanan teknoloji desteğiyle hayata geçmektedir.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,84$ hesaplanmıştır. Bu değer bu boyut için hesaplanan $\bar{x}=3,99$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ’nün altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,68$ hesaplanmıştır. Bu değer bu boyut için hesaplanan $\bar{x}=3,86$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ’nün altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın istek ve beklentilerini sağlanan teknoloji desteğiyle hayata geçmesini sağlamada, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 21’de yer alan “*Ön bilgilerimi, deneyimlerimi hatırlatıcı ve harekete geçirici niteliktedir.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,97$ hesaplanmıştır. Bu değer bu boyut için hesaplanan $\bar{x}=3,99$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ’nün altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın ön bilgilerini, deneyimlerini hatırlatmada ve harekete geçirmede, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,91$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,86$ değerinden büyüktür. Bu değer altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarındaki sosyal bilgiler dersinde

kullanılan altyapı ve donanımın önbilgilerini, deneyimlerini hatırlatmada ve harekete geçirmede iyi bir nitelikte olduğunu düşünmektedirler.

4.1.3. Mekan (Fiziksel) Boyutu

Çalışmanın bu bölümünde birinci alt problemin üçüncü boyutunu oluşturan mekân boyutuna ilişkin veriler incelenmiştir.

Tablo 25’te öğrencilerin öğrenci merkezli öğrenme ortamları ölçeğinin mekân (fiziksel) boyutuna ilişkin verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 25- 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin “Mekân” Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Sınıf	n	\bar{x}	Ss
6.	828	3.96	0,860
7.	887	3.81	0,948

Tablo 25’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 828, 6. sınıf öğrencisinin mekân boyutuna verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,96$ hesaplanmıştır. Bu değer, mekân boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ’ünün mekân boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken ilgili özelliklerin “*sıklıkla*” yeterli olduğunu düşünmektedirler. Araştırmaya katılan 887, 7. sınıf öğrencisinin mekân boyutuna verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,81$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ’ünün mekân boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken ilgili özelliklerin “*sıklıkla*” yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 26’da mekân boyutuyla ilgili 8 maddeye cevap veren 6. ve 7. sınıf öğrenci sayıları, cevapların ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 26- 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin “Mekân Boyutundaki Maddelere” Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Madde	Sınıf	n	\bar{x}	Ss
22.	Becerilerimi sergileyebileceğim uygun alana yer verilir.	6.	828	4,07	1,255
		7.	887	4,02	1,236
23.	Kendi ürünlerimi üretebileceğim ve gözleyebileceğim alanlara yer verilir.	6.	828	3,83	1,216
		7.	887	3,66	1,297
24.	Bireysel hedef ve ideallerime ulaşmamı destekleyen alanlar oluşturulur.	6.	828	3,97	1,189
		7.	887	3,93	1,218
25.	Öğrendiklerime ilişkin ürünleri görebileceğim alanlar oluşturulur.	6.	828	3,95	1,173
		7.	887	3,77	1,265
26.	Kendi bilgilerimi oluşturacağım ve yalnız çalışabileceğim alanlara yer verilir.	6.	828	3,82	1,306
		7.	887	3,56	1,355
27.	Öğrendiğim bilgilerde derinlik kazanmamı destekleyen alanlara yer verilir.	6.	828	4,00	1,179
		7.	887	3,83	1,276
28.	Bilgiye erişmemi kolaylaştıracak alanlara yer verilir.	6.	828	4,02	1,160
		7.	887	3,81	1,280
29.	İşbirliğine dayalı grup çalışmalarını gerçekleştirebileceğim uygun alanlara yer verilir.	6.	828	3,98	1,201
		7.	887	3,87	1,252

Madde 22’de yer alan “*Becerilerimi sergileyebileceğim uygun alana yer verilir.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,07$ hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,96$ değerinden büyüktür. Bu değer bu boyutta yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=4,02$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,81$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖ’ünün mekân boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık

gelmektedir. Bu madde 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin mekân boyutunda cevapladıkları maddeler arasında en yüksek ortalama değere sahip maddedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde mekânlar düzenlenirken öğrencilerin becerilerini sergileyebilmeleri için uygun alanlara yeteri kadar yer verildiğini düşünmektedirler.

Madde 23'te yer alan "*Kendi ürünlerimi üretebileceğim ve gözleyebileceğim alanlara yer verilir.*" ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,83$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer mekan boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,96$ değerinden küçüktür. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=3,66$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,81$ değerinden küçüktür. 6. ve 7. sınıf öğrencilerine ait bu değerler bu boyutta yer alan ifadelerden "*sıklıkla*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken kendi ürünlerini üretebilecekleri ve gözleyebilecekleri alanlara yer verilmesinde, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 24'te yer alan "*Bireysel hedef ve ideallerime ulaşmamı destekleyen alanlar oluşturulur.*" ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,97$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,96$ değerinden büyüktür. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=3,93$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,81$ değerinden büyüktür. 6. ve 7. sınıfa ait bu değerler mekân boyutunda yer alan ifadelerden "*sıklıkla*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında, sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken öğrencilerin

bireysel hedef ve ideallerine ulaşmalarını destekleyen alanlara yeteri kadar yer verildiğini düşünmektedirler.

Madde 25'te yer alan “*Öğrendiklerime ilişkin ürünleri görebileceğim alanlar oluşturulur.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,95$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,96$ değerinden küçüktür. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=3,77$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,81$ değerinden küçüktür. 6. ve 7. sınıf öğrencilerine ait bu değerler ÖMÖÖÖ mekân boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında, sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken öğrencilerin öğrendiklerine ilişkin ürünleri görebilecekleri alanların oluşturulmasında, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 26'da yer alan “*Kendi bilgilerimi oluşturacağım ve yalnız çalışabileceğim alanlara yer verilir.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,82$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,96$ değerinden küçüktür. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=3,56$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,81$ değerinden küçüktür. Bu değerler mekân boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Ayrıca bu madde 6. ve 7. sınıf öğrencileri için mekân boyutunda hesaplanan bütün maddeler arasında en düşük değere sahip maddedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında, sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken, kendi bilgilerinin oluşturacakları ve

yalnız çalışabilecekleri alanlara yer verilmesinde boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 27’de yer alan “*Öğrendiğim bilgilerde derinlik kazanmamı destekleyen alanlara yer verilir.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,00$ hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,96$ değerinden büyüktür. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=3,83$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer mekan boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,81$ değerinden büyüktür. 6. ve 7. sınıfa ait bu değerler mekân boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında, sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken öğrencilerin öğrendikleri bilgilerde derinlik kazanmalarını sağlayan alanların yeterli düzeyde oluşturulduğunu düşünmektedirler.

Madde 28’de yer alan “*Bilgiye erişimimi kolaylaştıracak alanlara yer verilir.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,02$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,96$ değerinden büyüktür. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,81$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,81$ değeriyle eşit çıkmıştır. 6. ve 7. sınıfa ait bu değerler ÖMÖÖ’nün mekân boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında, sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken öğrencilerin bilgiye kolayca ulaşabilecekleri alanlara yeterli düzeyde yer verildiğini düşünmektedirler.

Madde 29’da yer alan “İşbirliğine dayalı grup çalışmalarını gerçekleştirebileceğim uygun alanlara yer verilir.” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,98$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,96$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖÖ’nün mekân boyutunda yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. sınıf öğrencileri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde okullarda sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken işbirliğine dayalı grup çalışmalarını gerçekleştirmeleri için uygun alanlara yer verilmesinde, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

7. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,87$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,81$ değerinden büyüktür. Bu değer mekân boyutunda yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında, sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken öğrencilerin işbirliğine dayalı grup çalışmalarını gerçekleştirmeleri için uygun alanlara yeteri kadar yer verildiğini düşünmektedirler.

4.1.4. Zaman Boyutu

Çalışmanın bu bölümünde birinci alt problemin dördüncü boyutunu oluşturan zaman boyutuna ilişkin veriler incelenmiştir.

Tablo 27’de öğrencilerin öğrenci merkezli öğrenme ortamları ölçeğinin zaman boyutuna ilişkin verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 27- 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin “Zaman” Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Sınıf	n	\bar{x}	Ss
6.	828	4.03	0,838
7.	887	3.93	0,896

Tablo 27’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 828, 6. sınıf öğrencisinin zaman boyutuna verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=4,03$ hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir.

Buna göre 6. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ’nün zaman boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde zaman planlaması yapılırken ilgili özelliklerin “*sıklıkla*” sağlandığını düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan 887, 7. sınıf öğrencilerinin zaman boyutuna verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,93$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir.

Buna göre 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ’nün zaman boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde zaman planlaması yapılırken ilgili özelliklerin “*sıklıkla*” sağlandığını düşünmektedirler.

Tablo 28’de zaman boyutu ile ilgili 11 maddeye cevap veren 6. ve 7. sınıf öğrenci sayıları, cevapların ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

**Tablo 28- 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin “Zaman Boyutundaki Maddelere”
Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

	Madde	Sınıf	n	\bar{x}	Ss
30.	Öğrenme sürecini izlemem ve geri bildirim almam için zaman ayrılır.	6.	828	4,27	1,104
		7.	887	4,24	1,121
31.	Bilgileri bütünleştirmem ilişki ağları kurmam için zaman verilir.	6.	828	4,02	1,123
		7.	887	3,95	1,157
32.	Hedef ve ideallerimi gerçekleştirebileceğim esneklikte bir program düzenlenir.	6.	828	3,94	1,252
		7.	887	3,83	1,240
33.	Yaşamdaki problemleri tanıyam ve bunlara çözüm üretebilmem için zaman verilir.	6.	828	4,01	1,186
		7.	887	3,96	1,182
34.	Bilgide derinlik kazanmamı sağlayacak çalışma zamanı verilir.	6.	828	4,11	1,112
		7.	887	3,93	1,229
35.	Teknoloji desteğiyle, farklı bilgi kaynaklarına ulaşabilmem için zaman verilir.	6.	828	3,98	1,195
		7.	887	3,83	1,323
36.	Kendi hızımda öğrenmelerine imkân verecek esneklikte programlar yapılır.	6.	828	3,95	1,211
		7.	887	3,78	1,287
37.	Ön bilgilerimi harekete geçirmem için fırsatlar hazırlanır.	6.	828	4,00	1,182
		7.	887	3,90	1,202
38.	Akranlarımla işbirliği içinde öğrenebilmem için zaman verilir.	6.	828	4,01	1,194
		7.	887	3,91	1,248
39.	Öğrendiklerimle ilgili araştırmam ve ürünleri incelemem için zaman ayrılır.	6.	828	4,01	1,154
		7.	887	3,92	1,248
40.	Yapılacak işlerin zamanıyla ilgili yeterince bilgiye sahip olmam sağlanır.	6.	828	4,08	1,188
		7.	887	4,03	1,236

Madde 30’da yer alan “*Öğrenme sürecini izlemem ve geri bildirim almam için zaman ayrılır.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,27$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden

büyüktür. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=4,24$ hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,93$ değerinden büyüktür. 6. ve 7. Sınıf öğrencilerine ait bu değerler zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*her zaman*” ifadesine karşılık gelmektedir. Ayrıca bu madde 6. ve 7. sınıf öğrencilerin zaman boyutu içinde cevapladıkları maddeler arasında en yüksek değere sahip maddedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde zaman planlaması yapılırken kendilerine öğrenme sürecini izlemeleri ve geri bildirim almaları için yeterli zamanın ayrıldığını düşünmektedirler.

Madde 31’de yer alan “*Bilgileri bütünleştirmem ilişki ağları kurmam için zaman verilir.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,02$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden küçüktür. Bu değer bu boyutta yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde zaman planlaması yapılırken bilgileri bütünleştirip ilişki ağları kurmaları için zaman verilmesinde, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,95$ hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyut için hesaplanan $\bar{x}=3,93$ değerinden büyüktür. 7. sınıf öğrencilerine ait bu değer ÖMÖÖ’nün zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde zaman planlaması yapılırken bilgileri bütünleştirip ilişki ağları kurmaları için yeteri kadar zaman verildiğini düşünmektedirler.

Madde 32’de yer alan “*Hedef ve ideallerimi gerçekleştirebileceğim esneklikte bir program düzenlenir.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,94$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden küçüktür. Ayrıca bu madde zaman boyutu içinde 6. Sınıf öğrencileri tarafından cevaplanan maddeler arasında en küçük değere sahip maddedir. 7. sınıf öğrencilerine ait ortalama ise $\bar{x}=3,83$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,93$ değerinden küçüktür. 6. ve 7. sınıf öğrencilerine ait bu değerler zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde zaman planlaması yapılırken hedef ve ideallerini gerçekleştirebilecekleri esneklikte bir programın oluşturulmasında boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 33’te yer alan “*Yaşamdaki problemleri tanımam ve bunlara çözüm üretebilmem için zaman verilir.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,01$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden küçüktür. Bu değer zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde zaman planlaması yapılırken yaşamdaki problemleri tanımaları ve bunlara çözüm üretebilmeleri için yeteri kadar zaman verilmesinde boyutun diğer alt maddelere göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler. 7. sınıf öğrencilerine ait ortalama ise $\bar{x}= 3,96$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyut için hesaplanan $\bar{x}=3,93$ değerinden büyüktür. Bu değer zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde

okullarında sosyal bilgiler dersinde zaman planlaması yapılırken öğrencilerin yaşadıkları problemleri tanıma ve bunlara çözüm üretebilmeleri için yeterli kadar zaman verildiğini düşünmektedirler.

Madde 34'te yer alan "*Bilgide derinlik kazanmamı sağlayacak çalışma zamanı verilir.*" ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,11$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden büyüktür. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=3,93$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,93$ değeriyle eşittir. 6. ve 7. sınıf öğrencilerine ait bu değerler zaman boyutunda yer alan ifadelerden "*sıklıkla*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖÖ zaman boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde zaman planlaması yapılırken bilgide derinlik kazanmalarını sağlayacak çalışma zamanının verildiğini düşünmektedirler.

Madde 35'te yer alan "*Teknoloji desteğiyle, farklı bilgi kaynaklarına ulaşabilmem için zaman verilir.*" ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,98$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden küçüktür. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=3,83$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,93$ değerinden küçüktür. 6. ve 7. sınıf öğrencilerine ait bu değerler zaman boyutunda yer alan ifadelerden "*sıklıkla*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde zaman planlaması yapılırken teknoloji desteğiyle, farklı bilgi kaynaklarına ulaşabilmeleri için zaman

verilmesinde, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 36'da yer alan "*Kendi hızımda öğrenmeme imkân verecek esneklikte programlar yapılır.*" ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=3,95$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden küçüktür. 7. sınıf öğrencilerine ait ortalama ise $\bar{x}=3,78$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,93$ değerinden küçüktür. Ayrıca bu madde zaman boyutu içinde 7. sınıf öğrencileri tarafından cevaplandırılan maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip maddedir. 6. ve 7. sınıf öğrencilerine ait bu değerler ÖMÖÖ'nün zaman boyutunda yer alan ifadelerden "*sıklıkla*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ zaman boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde zaman planlaması yapılırken kendi hızlarında öğrenmelerine imkân verecek esneklikte programlar yapılmasında, boyutun diğer alt maddelere göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 37'de yer alan "*Ön bilgilerini harekete geçirmeleri için fırsatlar hazırlanır.*" ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,00$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden küçüktür. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=3,90$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,93$ değerinden küçüktür. 6. ve 7. sınıf öğrencilerine ait bu değerler zaman boyutunda yer alan ifadelerden "*sıklıkla*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde zaman planlaması yapılırken öğrencilerin ön

bilgilerini harekete geçirmeleri için fırsatlar verilmesinde, boyutu oluşturan diğer alt maddelere göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 38’de yer alan “*Akranlarımla işbirliği içinde öğrenebilmem için zaman verilir.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,01$ hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden küçüktür. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=3,91$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,93$ değerinden küçüktür. 6. ve 7. sınıf öğrencilerine ait bu değerler zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde zaman planlaması yapılırken akranlarıyla işbirliği içinde öğrenebilmeleri için yeteri kadar zaman verilmesinde, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 39’da yer alan “*Öğrendiklerimle ilgili araştırmam ve ürünleri incelemem için zaman ayrılır.*” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,01$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden küçüktür. 7. sınıf öğrencilerine ait ortalama ise $\bar{x}=3,92$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,93$ değerinden küçüktür. 6. ve 7. sınıf öğrencilerine ait bu değerler zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde zaman planlaması yapılırken öğrendikleriyle ilgili araştırma ve ürünleri incelemeleri için zaman ayrılmasında, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 40'ta yer alan “Yapılacak işlerin zamanıyla ilgili yeterince bilgiye sahip olmam sağlanır.” ifadesini cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=4,08$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=4,03$ değerinden büyüktür. 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\bar{x}=4,03$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,93$ değerinden büyüktür. 6. ve 7. sınıf öğrencilerine ait bu değerler zaman boyutunda yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde okullarında sosyal bilgiler dersinde zaman planlaması yapılırken yapılacak işlerin zamanıyla ilgili yeterince bilgiye sahip olmalarının yeteri kadar sağlandığını düşünmektedirler.

4.2. ÖĞRENCİLERİN SINIF MEVCUDUNA GÖRE ALT BOYUTLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın ikinci alt problemi, öğrencilerin sınıf mevcuduna göre ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin verdikleri cevapların farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgilidir.

İkinci alt problem;

6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sınıf mevcuduna göre sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamların öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda;

a-Psiko-sosyal ortam /okulun sosyal iklim boyutuna,

b-Altyapı ve donanım boyutuna,

c-Mekan boyutuna,

d-Zaman boyutuna ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır? şeklinde düzenlenmiştir.

Araştırmada 1-15 arası öğrencisi olan sınıflar “*mevcudu az*”, 16-30 arası öğrencisi olan sınıflar “*mevcudu orta*”, 31 ve üzeri olan sınıflar ise “*kalabalık*” olarak kabul edilmiştir.

4.2.1. Psiko-Sosyal Ortam /Okulun Sosyal İklim Boyutu

İkinci alt problemin birinci boyutu olan psiko-sosyal ortam boyutu ile ilgili veriler Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29- Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutunda Öğrencilerin “Sınıf Mevcuduna” Göre Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	n	\bar{x}	Ss				
	1-15	1	66	4,23	,635			
	16-30	2	955	4,04	,673			
	31 ve üzeri	3	694	3,98	,736			
Sınıf Mevcudu	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark	
	Gruplararası	4,478	2	2,239	4,593	,010		
	Gruplarıçi	834,523	1712	,487			1-3	
	Toplam	839,000	1714					

Analiz sonuçları, psiko-sosyal ortam boyutunda sınıf mevcuduna göre, öğrencilerin görüşlerinin değiştiğini göstermektedir [$F_{(2-1712)} = 4,593$ $p < 0.05$]. Yani sınıfların mevcuduna göre, psiko-sosyal ortama ilişkin öğrenci görüşleri anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan analiz; sınıf mevcudu 15’in altında olan öğrenciler ($\bar{x}=4,23$) ile sınıf mevcudu 31 ve üzeri olan öğrenciler ($\bar{x}=3,98$) arasında olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, sınıf mevcudu 1-15 arasında olan okullardaki öğrencilerin, sınıf mevcudu 31 ve üzerinde olan okullardaki öğrencilere göre

okullarında sosyal bilgiler dersinde psiko-sosyal ortamın oluşturulduğunu algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bunun nedeni sınıf mevcudunun daha az olması olabilir.

4.2.2. Altyapı ve Donanım Boyutu

İkinci alt problemin, ikinci boyutu olan altyapı ve donanım ile ilgili veriler Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30- Altyapı ve Donanım Boyutunda Öğrencilerin “Sınıf Mevcuduna” Göre Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	n	\bar{x}	Ss			
	1-15	1	66	4,15	,822		
	16-30	2	955	3,99	,802		
	31 ve üzeri	3	694	3,81	,920		
Sınıf Mevcudu	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	17,483	2	8,741	12,013	,000	1-3
	Gruplariçi	1245,757	1712	,728			
	Toplam	1263,240	1714				

Analiz sonuçları, altyapı ve donanım boyutunda sınıf mevcuduna göre, öğrencilerin görüşlerinin değiştiğini göstermektedir [$F_{(2-1712)} = 12,013$ $p < 0.05$]. Yani sınıfların mevcuduna göre, altyapı ve donanıma ilişkin öğrenci görüşleri anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan analiz; sınıf mevcudu 15’in altında olan öğrenciler ($\bar{x}=4,15$) sınıf mevcudu 31 ve üzeri olan öğrenciler ($\bar{x}=3,81$) arasında olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, sınıf mevcudu 1-15 arasında olan okullardaki öğrencilerin, sınıf mevcudu 31 ve üzerinde olan okullardaki öğrencilere göre okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımı iyi olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bunun nedeni sınıf mevcudunun daha az olması ve öğrencilerin altyapı ve donanımdan daha iyi yararlanabilmeleri olabilir.

4.2.3. Mekan (Fiziksel) Boyutu

İkinci alt problemin üçüncü boyutu olan mekân (fiziksel) boyutuyla ilgili veriler Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31- Mekan Boyutunda Öğrencilerin “Sınıf Mevcuduna” Göre Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	n	\bar{x}	Ss		
Sınıf Mevcudu	1-15	1	66	4,23	,872	
	16-30	2	955	3,96	,842	
	31 ve üzeri	3	694	3,73	,978	
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	29,149	2	14,575	17,951	,000	
Gruplarıçi	1389,987	1712	,812			1-3
Toplam	1419,136	1714				2-3

Analiz sonuçları, mekân boyutunda sınıf mevcuduna göre, öğrencilerin görüşlerinin değiştiğini göstermektedir [$F_{(2-1712)}= 17,951$ $p<0.05$]. Yani sınıfların mevcuduna göre, mekâna ilişkin öğrenci görüşleri anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan analiz; sınıf mevcudu 15’in altında olan öğrenciler ile ($\bar{x}=4,23$) sınıf mevcudu 31 ve üzeri olan öğrenciler ($\bar{x}=3,73$) arasında; yine sınıf mevcudu 16-30 arasında olan öğrenciler ile sınıf mevcudu 31 ve üzeri olan öğrenciler ($\bar{x}=3,73$) arasında sınıf mevcudu düşük olanlar lehine olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, sınıf mevcudu 1-15 arasında olan okullardaki öğrenciler ve sınıf mevcudu 16-30 arasında olan okullardaki öğrencilerin, sınıf mevcudu 31 ve üzerinde olan okullardaki öğrencilere göre okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekan ile ilgili özellikleri daha iyi olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bunun nedeni sınıf mevcudu az olan okullardaki mekanlardan öğrencilerin daha rahat yararlanabilmeleri olabilir.

4.2.4. Zaman Boyutu

İkinci alt problemin dördüncü boyutu olan zaman boyutuyla ilgili veriler Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32- Zaman Boyutunda Öğrencilerin “Sınıf Mevcuduna” Göre Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	n	\bar{x}	Ss			
Sınıf Mevcudu	1-15	1	66	4,14	,730		
	16- 30	2	955	4,07	,793		
	31 ve üzeri	3	694	3,85	,962		
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	21,095	2	10,547	14,142	,000	1-3 2-3

Analiz sonuçları, zaman boyutunda sınıf mevcuduna göre, öğrencilerin görüşlerinin değiştiğini göstermektedir [$F_{(2-1712)}= 14,142$ $p<0.05$]. Yani sınıfların mevcuduna göre, zamana ilişkin öğrenci görüşleri anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan analiz; sınıf mevcudu 15’in altında olan öğrenciler ile ($\bar{x}=4,14$) sınıf mevcudu 31 ve üzeri olan öğrenciler ($\bar{x}=3,85$) arasında; yine sınıf mevcudu 16-30 arasında olan öğrenciler ile ($\bar{x}=4,07$) sınıf mevcudu 31 ve üzeri olan öğrenciler ($\bar{x}=3,85$) arasında sınıf mevcudu düşük olanlar lehine olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, sınıf mevcudu 1-15 arasında olan okullardaki öğrenciler ve sınıf mevcudu 16-30 arasında olan okullardaki öğrencilerin, sınıf mevcudu 31 ve üzerinde olan okullardaki öğrencilere göre okullarında sosyal bilgiler dersinde zaman planlamasıyla ilgili özellikleri daha iyi olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bunun nedeni sınıf mevcudu az olan okullardaki öğrencilere daha fazla zaman ayrılması olabilir.

4.3. ÖĞRENCİLERİN SINIF DÜZEYİNE GÖRE ALT BOYUTLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN İNCELENMESİ

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğrencilerin sınıf düzeyine göre ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin verdikleri cevapların farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgilidir.

Üçüncü alt problem;

6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyine göre sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamların öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda;

a-Psiko-sosyal ortam/okulun sosyal iklim boyutuna,

b-Altyapı ve donanım boyutuna,

c-Mekan boyutuna,

d-Zaman boyutuna ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır? şeklinde düzenlenmiştir.

4.3.1. Sınıf Düzeyi ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişki

Üçüncü alt problemin dört boyutunu oluşturan psiko-sosyal ortam, altyapı ve donanım, mekân, zaman boyutlarıyla ilgili veriler Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33- Öğrencilerin “Sınıf Düzeyi ve Alt Boyutlar” Arasındaki İlişkiyi Gösteren t- testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	Ss	t	p
Psiko-sosyal	6.	828	4,03	,708	,626	,531
	7.	887	4,01	,691		
Alt yapı	6.	828	3,99	,813	3,198	,001
	7.	887	3,86	,894		
Mekân	6.	828	3,96	,860	3,409	,001
	7.	887	3,81	,948		
Zaman	6.	828	4,03	,838	2,404	,016
	7.	887	3,93	,896		

Tablo 32'ye bakıldığında 6. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında “*altyapı boyutunda*” [$t_{(1715)} = 3,198$; $p < .05$], “*mekân boyutunda*” [$t_{(1715)} = 3,409$; $p < .05$], “*zaman boyutunda*” [$t_{(1715)} = 2,404$; $p < .05$] 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Psiko sosyal ortam boyutunda [$t_{(1715)} = ,626$; $p > .05$], ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yani 6. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri psiko-sosyal ortam boyutunu benzer düzeyde yeterli olarak algılamaktadır.

4.4. ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE ALT BOYUTLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın dördüncü alt problemi, öğrencilerin cinsiyetlerine göre ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin verdikleri cevapların farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgilidir.

Dördüncü alt problem;

6. ve 7. sınıf öğrencilerinin cinsiyetine göre sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda;

a-Psiko-sosyal ortam/okulun sosyal iklim boyutuna,

b-Altyapı ve donanım boyutuna,

c-Mekan boyutuna,

d-Zaman boyutuna ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır? şeklinde düzenlenmiştir.

4.4.1. Cinsiyet ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişki

Dördüncü alt problemin, dört boyutunu oluşturan psiko-sosyal ortam, altyapı ve donanım, mekân ve zaman boyutlarıyla ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi gösteren veriler Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34- Öğrencilerin “Cinsiyeti ve Alt Boyutlar” Arasındaki İlişkiyi Gösteren t- testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Psiko-sosyal	Kız	847	4,02	,731	-,091	,927
	Erkek	868	4,02	,667		
Alt yapı	Kız	847	3,91	,889	-,780	,435
	Erkek	868	3,94	,826		
Mekân	Kız	847	3,83	,953	-2,267	,023
	Erkek	868	3,93	,863		
Zaman	Kız	847	3,99	,885	,293	,770
	Erkek	868	3,98	,855		

Tablo 34’e bakıldığında kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında, “psiko-sosyal ortam” [$t_{(1715)} = -0,91$; $p > .05$], “altyapı ve donanım” [$t_{(1715)} = -,780$; $p > .05$], “zaman ” [$t_{(1715)} = -2,267$; $p > .05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. “Mekân boyutunda” [$t_{(1715)} = ,023$; $p < .05$] ise anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Yani kız öğrenciler ile erkek öğrenciler mekân boyutunu benzer şekilde algılamamaktadır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre mekan boyutunu daha iyi olarak algılamaktadırlar.

4.5. OKULLARIN SOSYO-EKONOMİK DÜZEYLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN ALT BOYUTLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın beşinci alt problemi, sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğrencilerin ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin verdikleri cevapların farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgilidir.

Beşinci alt problem;

Okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda;

a-Psiko-sosyal ortam /okulun sosyal iklim boyutuna,

b-Altyapı ve donanım boyutuna,

c-Mekan boyutuna,

d-Zaman boyutuna ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır? şeklinde düzenlenmiştir.

4.5.1. Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutu Arasındaki İlişki

Beşinci alt problemin birinci boyutunu oluşturan psiko-sosyal ortam boyutuyla ilgili veriler Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35-Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutunda Öğrencilerin “Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine ” Göre Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	n	\bar{x}	Ss			
	Üst Düzey	1	1096	3,96	,735		
	Orta Düzey	2	349	4,12	,606		
	Alt Düzey	3	270	4,14	,633		
Sosyo-Ekonomik Düzey	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	11,287	2	5,644	11,673	,000	
	Gruplarıçi	827,713	1712	,483			1-2
	Toplam	839,000	1714				1-3

Analiz sonuçları, psiko-sosyal ortam boyutunda öğrencilerin görüşlerinin değiştiğini göstermektedir [$F_{(2-1712)} = 11,673$ $p < 0.05$]. Yani okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğrencilerin psiko-sosyal ortama ilişkin öğrenci görüşleri anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan analiz; alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar ile ($\bar{x}=4,14$) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar ($\bar{x}=3,96$) arasında ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar ($\bar{x}=4,12$) ile üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar arasında olduğunu göstermektedir. Bu bulgular alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilerin, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilere göre okullarında psiko-sosyal ortamın daha rahat oluşturulduğunu algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bunun nedeni üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının daha fazla olması olabilir.

4.5.2. Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Altyapı ve Donanım Boyutu Arasındaki İlişki

Beşinci alt problemin ikinci boyutunu oluşturan altyapı ve donanım boyutuyla ilgili veriler Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36- Altyapı ve Donanım Boyutunda Öğrencilerin “Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine” Göre Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	n	\bar{x}	Ss			
Sosyo-Ekonomik Düzey	Üst Düzey	1	1096	3,78	,938		
	Orta Düzey	2	349	4,13	,612		
	Alt Düzey	3	270	4,24	,622		
Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası		64,350	2	32,175	45,945	,000	
Gruplarıçi		1198,890	1712	,700			1-2
Toplam		1263,240	1714				1-3

Analiz sonuçları, altyapı boyutunda, öğrencilerin görüşlerinin değiştiğini göstermektedir [$F_{(2-1712)}= 45,945$ $p<0.05$]. Yani okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre altyapı ve donanım boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan analiz; alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar ($\bar{x}=4,24$) ile üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar ($\bar{x}=3,78$) arasında ve orta ekonomik düzeye sahip okullar ($\bar{x}=4,13$) ile üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar arasında olduğunu göstermektedir. Bu bulgular alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar ile orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilerin, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilere göre okullarındaki altyapı ve donanım özelliklerini daha iyi olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bunun nedeni alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilerin görebildikleri kadarıyla altyapı ve donanımı değerlendirmeleri olabilir.

4.5.3. Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Mekan (Fiziksel) Boyutu Arasındaki İlişki

Beşinci alt problemin üçüncü boyutunu oluşturan mekân (fiziksel) boyut ile ilgili veriler Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37-Mekan Boyutunda Öğrencilerin “Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine” Göre Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	n	\bar{x}	Ss			
Sosyo- Ekonomik Düzyey	Üst Düzey	1	1096	3,74	,976		
	Orta Düzey	2	349	4,12	,724		
	Alt Düzey	3	270	4,11	,718		
Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası		54,309	2	27,154	34,062	,000	
Gruplarıçi		1364,827	1712	,797			1-2
Toplam		1419,136	1714				1-3

Analiz sonuçları, mekân boyutunda, öğrencilerin görüşlerinin değiştiğini göstermektedir [$F_{(2-1712)}= 34,062$ $p<0.05$]. Yani okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre mekâna ilişkin öğrenci görüşleri anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan analiz; alt sosyo- ekonomik düzeye sahip okullar ($\bar{x}=4,11$) ile üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar ($\bar{x}=3,77$) arasında ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar ($\bar{x}=4,12$) ile üst düzey sosyo-ekonomik okullar arasında olduğunu göstermektedir. Bu bulgular alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar ile orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilerin, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilere göre okullarındaki mekan boyutu ile ilgili özellikleri daha iyi olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bunun nedeni alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilerin okullarındaki mekanları olduğu kadarıyla değerlendirmeleri olabilir.

4.5.4. Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Zaman Boyutu Arasındaki İlişki

Beşinci alt problemin dördüncü boyutunu oluşturan zaman boyutuyla ilgili veriler Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38-Zaman Boyutunda Öğrencilerin “Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine” Göre Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	n	\bar{x}	Ss			
Sosyo- Ekonomik Düzy	Üst Düzey	1	1096	3,85	,945		
	Orta Düzey	2	349	4,18	,668		
	Alt Düzey	3	270	4,25	,645		
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	50,883	2	25,442	34,927	,000	
	Gruplariçi	1247,062	1712	,728			1-2
	Toplam	1297,945	1714				1-3

Analiz sonuçları, zaman boyutunda, öğrencilerin görüşlerinin değiştiğini göstermektedir [$F_{(2-1712)} = 34,927$ $p < 0.05$]. Yani okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre zamana ilişkin öğrenci görüşleri anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan analiz; alt sosyo-ekonomik düzye sahip okullar ($\bar{x}=4,25$) ile üst sosyo-ekonomik düzye sahip okullar ($\bar{x}=3,85$) arasında ve orta sosyo-ekonomik düzye sahip okullar ($\bar{x}=4,18$) ile üst sosyo-ekonomik düzye sahip okullar arasında olduğunu göstermektedir. Bu bulgular alt sosyo-ekonomik düzye sahip okullar ile orta sosyo-ekonomik düzye sahip okullardaki öğrencilerin, üst sosyo-ekonomik düzye sahip okullardaki öğrencilere göre okullarında zaman planlamasıyla ilgili özellikleri daha iyi olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bunun nedeni alt ve orta sosyo-ekonomik düzye sahip okullardaki öğrencilerin okullarındaki sınıf mevcutlarının daha az olması olabilir.

4.6. ÖĞRETMENLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ORTAMLARININ ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİME UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın altıncı alt problemi öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğuna ilişkin ölçekte yer alan alt boyutlara verdikleri cevapların nasıl olduğu ile ilgilidir.

Altıncı alt problem; öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda;

a-Psiko-sosyal ortam/okulun sosyal iklim boyutuna,

b-Altyapı ve donanım boyutuna,

c-Mekan boyutuna,

d-Zaman boyutuna ilişkin görüşleri nasıldır? şeklinde düzenlenmiştir.

4.6.1. Psiko-Sosyal Ortam /Okulun Sosyal İklim Boyutu

Altıncı alt problemin birinci boyutunu oluşturan psiko-sosyal ortam ile ilgili veriler Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim” Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Psiko-Sosyal Ortam	n	\bar{x}	Ss
Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	29	3,89	,548

Tablo 39’da sosyal bilgiler öğretmenlerinin sayısı, “Psiko-sosyal ortam” boyutuna ilişkin 13 maddeye verdikleri cevaplarının ortalamaları ve standart sapması verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin psiko-sosyal ortama ilişkin verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,89$, $Ss=,548$ hesaplanmıştır. Bu değer ÖMÖÖ’nün bu

boyutunda yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri çalıştıkları okullarında sosyal bilgiler dersinde psiko-sosyal ortamın “sıklıkla” sağlandığını düşünmektedirler.

Tablo 40’da görüldüğü psiko-sosyal ortam boyutuyla ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerine 13 adet madde yöneltilmiştir. Psiko-sosyal ortam boyutuyla ilgili maddelerin ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmiştir Her madde 29 sosyal bilgiler öğretmeni tarafından cevaplanmıştır.

Tablo 40-Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutundaki Maddelere” Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Madde	Yönergeler	n	\bar{x}	Ss
1.	Öz güven kazandıkları bir sosyal ortam vardır.	29	4,24	,576
2.	Bulunmaktan memnun olacakları bir psiko-sosyal çevre oluşturulmuştur.	29	4,00	,801
3.	Bireysel farklılıkları (Kişiler arası farklılıkları) göz önünde bulundurulmaktadır.	29	4,13	,833
4.	Öğretmenlerle düşüncelerini karşılıklı olarak paylaşabildikleri ve güvenlerinin pekiştiği bir psiko-sosyal ortam vardır.	29	4,20	,491
5.	Görev, sorumluluk ve haklarını öğrenebilecekleri ortamlar oluşturulmuştur.	29	4,20	,726
6.	Öğrendikleriyle, kültürel değerleri bütünleştirmelerini destekleyen bir ortam vardır.	29	3,51	,828
7.	Bildiklerini kullanmalarını destekleyen bir psiko-sosyal ortam vardır.	29	3,68	,760
8.	Kendilerini tanınmasını destekleyici bir psiko-sosyal ortam vardır.	29	3,68	,806
9.	Hedef ve ideallerini belirleyebilecekleri bir sosyal çevre vardır.	29	3,37	,941
10.	Herhangi bir alanda yetki ve sorumluluk alabildikleri sosyal ortam vardır.	29	3,75	,950
11.	Çalışmaları hakkında bilgi almak için öğretmenlere ulaşım danışabildikleri bir ortam vardır.	29	4,58	,568
12.	İçsel motivasyonlarını artırıcı ortamlar oluşturulmuştur.	29	3,72	,882
13.	Kendi başlarına öğrenmekten mutlu olacakları bir ortam vardır.	29	3,44	,783

Madde 1’de yer alan “*Öz güven kazandıkları bir sosyal ortam vardır.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=4,24$ hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,89$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖÖ’nün psiko-sosyal ortam boyutunda yer alan ifadelerden “*her zaman*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okulda sosyal bilgiler dersinde 6. ve 7. sınıf öğrencileri için öz güven kazandıkları bir psiko-sosyal bir ortamın oldukça iyi sağlandığını düşünmektedirler.

Madde 2’de yer alan “*Bulunmaktan memnun olacakları bir psiko-sosyal çevre oluşturulmuştur.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=4,00$ hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,89$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖÖ’nün psiko-sosyal ortam boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okulda sosyal bilgiler dersinde 6. ve 7. sınıf öğrencilerin bulunmaktan memnun olacakları bir ders ortamının yeterli düzeyde sağlandığını düşünmektedirler.

Madde 3’te yer alan “*Bireysel farklılıkları (kişiler arası farklılıkları) göz önünde bulundurulmaktadır.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=4,13$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,89$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖÖ’nün psiko-sosyal ortam boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okulda sosyal bilgiler dersinde 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulduğunu düşünmektedirler.

Madde 4'te yer alan “*Öğretmenlerle düşüncelerini karşılıklı olarak paylaşabildikleri ve güvenlerinin pekiştiği bir psiko-sosyal ortam vardır.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=4,20$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,89$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖ'nün psiko-sosyal ortam boyutunda yer alan ifadelerden “*her zaman*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları kurumda sosyal bilgiler dersinde 6. ve 7. sınıf öğrencilerin düşüncelerini paylaşma konusunda oldukça iyi bir durumda olduklarını düşünmektedirler.

Madde 5'te yer alan “*Görev, sorumluluk ve haklarını öğrenebilecekleri ortamlar oluşturulmuştur.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=4,20$ hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,89$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖ'nün psiko-sosyal ortam boyutunda yer alan ifadelerden “*her zaman*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları kurumda sosyal bilgiler dersinde 6. ve 7. sınıf öğrencilerin görev, sorumluluk ve haklarını öğrenebilecekleri bir ortamın oldukça iyi sağlandığını düşünmektedirler.

Madde 6'da yer alan “*Öğrendikleriyle, kültürel değerleri bütünleştirmelerini destekleyen bir ortam vardır.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,51$ hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,89$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ'nün psiko-sosyal boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okulda sosyal bilgiler dersinde 6. ve 7. sınıf öğrencilerin öğrendikleriyle, kültürel değerleri bütünleştirmelerini destekleyen bir ortamın

sağlanmasında, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 7’de yer alan “*Bildiklerini kullanmalarını destekleyen bir psiko-sosyal ortam vardır.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,68$ hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=3,89$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖÖ’nün psiko-sosyal ortam boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre, sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okulda sosyal bilgiler dersinde 6. ve 7. sınıf öğrencilerin bildiklerini kullanmalarını destekleyen bir psiko-sosyal ortamın oluşturulmasında, boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 8’de yer alan “*Kendilerini tanımasını destekleyici bir psiko-sosyal ortam vardır.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,68$ hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=3,89$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖÖ’nün psiko-sosyal boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre, sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okulda sosyal bilgiler dersinde 6. ve 7. sınıf öğrencilerin kendilerini tanımasını destekleyici bir psiko-sosyal ortamın sağlanmasında boyutu oluşturan diğer alt maddelere göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 9’da yer alan “*Hedef ve ideallerini belirleyebilecekleri bir sosyal çevre vardır.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,37$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=3,89$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖÖ’nün psiko-sosyal ortam boyutunda yer alan ifadelerden “*nadiren*” ifadesine karşılık gelmektedir. Ayrıca bu madde psiko-sosyal boyut içinde yer alan maddeler arasında

en düşük ortalamaya sahip maddedir. Buna göre, sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okulda sosyal bilgiler dersinde 6. ve 7. sınıf öğrencilerin hedef ve ideallerini belirleyebilecekleri bir sosyal çevrenin oluşturulmasında, boyutu oluşturan diğer alt maddelere göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 10'da yer alan *“Herhangi bir alanda yetki ve sorumluluk alabildikleri sosyal ortam vardır.”* ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,75$ hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=3,89$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ'nün psiko-sosyal boyutunda yer alan ifadelerden *“sıklıkla”* ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre, sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okulda sosyal bilgiler dersinde 6. ve 7. sınıf öğrencilerin herhangi bir alanda yetki ve sorumluluk alabildikleri sosyal ortamın sağlanmasında boyutu oluşturan diğer alt maddelere göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 11'de yer alan *“Çalışmaları hakkında bilgi almak için öğretmenlere ulaşip danışabildikleri bir ortam vardır.”* ifadesinin ortalaması $\bar{x}=4,58$ hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=3,89$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖ'nün psiko-sosyal ortam boyutunda yer alan ifadelerden *“her zaman”* ifadesine karşılık gelmektedir. Ayrıca bu madde sosyal bilgiler öğretmenlerinin psiko-sosyal ortam boyutunda cevapladıkları maddeler arasında en yüksek değere sahip maddedir. Buna göre, sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okulda sosyal bilgiler dersinde 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin çalışmaları hakkında bilgi almak için öğretmenlerine ulaşip danışabildikleri bir ortamın oldukça iyi düzeyde sağlandığını düşünmektedirler.

Tablo 22 (s.89) incelendiğinde, bu maddenin psiko-sosyal ortam/Okulun sosyal iklim boyutunda öğrenciler tarafından cevaplanan maddeler arasında da en yüksek ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğrenciler psiko-sosyal ortam boyutunda bu maddeyle ilgili benzer düşünmektedirler. Yani öğretmen ve öğrenciler, okullarında öğrencilerin öğretmenlere ulaşip danışabildikleri bir ortamın var olduğunu düşünmektedirler.

Madde 12’de yer alan “*İçsel motivasyonlarını artırıcı ortamlar oluşturulmuştur.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,72$ hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=3,89$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ’nün psiko-sosyal boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okulda sosyal bilgiler dersinde 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin içsel motivasyonlarını artırıcı ortamların sağlanmasında boyutu oluşturan diğer alt maddelere göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Tablo 22 (s.89) incelendiğinde bu maddenin psiko-sosyal ortam boyutunda öğrenciler tarafından cevaplanan maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Yani öğrenciler içsel motivasyonlarını artırıcı ortamların oluşturulmasında daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 13’te yer alan “*Kendi başlarına öğretmekten mutlu olacakları bir ortam vardır.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,44$ hesaplanmıştır. Bu değer psiko-sosyal ortam için hesaplanan $\bar{x}=3,89$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ’nün psiko-sosyal boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları kurumda

sosyal bilgiler dersinde 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kendi başlarına öğretmekten mutlu olacakları bir ortamın sağlanmasında boyutu oluşturan diğer alt maddeler göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

4.6.2. Altyapı ve Donanım Boyutu

Altıncı problemin ikinci boyutunu oluşturan altyapı ve donanım boyutuyla ilgili veriler Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41-Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Altyapı ve Donanım” Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Altyapı ve Donanım	n	\bar{x}	Ss
Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	29	3,76	,780

Tablo 41’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin sayısı, “Altyapı ve Donanım” boyutuna ilişkin 14 maddeye verdikleri cevaplarının ortalamaları ve standart sapması verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin altyapı ve donanım boyutuna ilişkin verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,76$ ve $Ss=,780$ hesaplanmıştır. Bu değer ÖMÖÖ’nün altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri çalıştıkları okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın “sıklıkla” yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 42’de görüldüğü üzere altyapı ve donanım boyutuyla ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerine 8 madde yöneltilmiştir. Altyapı ve donanım boyutuyla ilgili maddelerin ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmiştir. Her madde 29 sosyal bilgiler öğretmeni tarafından cevaplanmıştır.

Tablo 42-Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Altyapı ve Donanım Boyutundaki Maddelere” Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Madde	Yönergeler	n	\bar{x}	Ss
14.	Araştırma sonuçlarına ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır.	29	3,89	1,012
15.	Gelişen teknolojinin olanaklarından yararlanmalarını desteklemektedir.	29	3,86	,9533
16.	Öğrenme faaliyetlerini, ses, video ve gerçek nesnelere desteklemektedir.	29	3,86	1,059
17.	Sorumluluklarını yerine getirmelerini destekleyicidir.	29	3,79	,901
18.	Verilen teknoloji desteğiyle kendini güvende hissetmeleri sağlanmıştır.	29	3,62	,978
19.	Ürün ortaya koymalarına ve üründeki eksikliği gözlemlemelerine destek sağlamaktadır.	29	3,82	,759
20.	İstek ve beklentileri, sağlanan teknoloji desteğiyle hayata geçmektedir.	29	3,55	1,02
21.	Ön bilgilerini, deneyimlerini hatırlatıcı ve harekete geçirici niteliktedir.	29	3,68	,890

Madde 14’te yer alan “*Araştırma sonuçlarına ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,89$ hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,76$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖÖ’nün altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okulda sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin araştırma sonuçlarına ulaşmalarını kolaylaştırmada oldukça iyi bir düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca bu madde altyapı ve donanım boyutu içinde yer alan maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip maddedir.

Madde 15’te yer alan “*Gelişen teknolojinin olanaklarından yararlanmalarını desteklemektedir.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,86$ hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve

donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,76$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖÖ'nün altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okulda sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin gelişen teknolojinin olanaklarından yararlanmalarını destekleyen bir düzeyde olduğunu düşünmektedirler.

Madde 16'da yer alan “*Öğrenme faaliyetlerini ses video gerçek nesnelere desteklemektedir.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,86$ hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,76$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖÖ'nün alt yapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme faaliyetlerini ses, video ve gerçek nesnelere desteklemede yeterli olduğunu düşünmektedirler. Fakat Tablo 24 (s.98) incelendiğinde bu maddenin altyapı ve donanım boyutunda öğrenciler tarafından cevaplanan maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğrenciler altyapı ve donanım boyutunda bu maddeyle ilgili benzer düşünmemektedirler. Yani öğrencilere göre öğrenme faaliyetlerinin ses, video ve gerçek nesnelere desteklenmesinde eksiklikler bulunmaktadır.

Madde 17'de yer alan “*Sorumluluklarını yerine getirmelerini destekleyicidir.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,79$ hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,76$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖÖ'nün altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “sıklıkla”

ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirmelerini destekleyici nitelikte olduğunu düşünmektedirler. Tablo 24 (s.98) incelendiğinde bu maddenin alt yapı ve donanım boyutunda öğrenciler tarafından cevaplanan maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Yani öğrenciler okullarındaki altyapı ve donanımın sorumluluklarını yerine getirmelerini destekleyici nitelikte olduğunu düşünmektedirler.

Madde 18’de yer alan *“Verilen teknoloji desteğiyle kendini güvende hissetmeleri sağlanmıştır.”* ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,62$ hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,76$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ’nün altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden *“sıklıkla”* ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamada boyutu oluşturan diğer alt maddelere göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 19’da yer alan *“Ürün ortaya koymalarına ve üründeki eksiği gözlemlmelerine destek sağlamaktadır.”* ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,82$ hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,76$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖ’nün altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden *“sıklıkla”* ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ürün ortaya

koymalarına ve üründeki eksikliği gözlemlenmelerine destek sağlamada yeterli düzeyde olduğunu düşünmektedirler.

Madde 20’de yer alan “*İstek ve beklentileri, sağlanan teknoloji desteğiyle hayata geçmektedir.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,55$ hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,76$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ’nün altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Ayrıca bu madde sosyal bilgiler öğretmenlerinin cevapladığı altyapı ve donanım boyutunda yer alan maddeler arasında en düşük değere sahip maddedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın 6. ve 7. sınıf öğrencileri istek ve beklentilerini gerçekleştirmede boyutu oluşturan diğer alt maddelere göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 21’de yer alan “*Ön bilgilerini, hatırlatıcı ve harekete geçirici niteliktedir.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,68$ hesaplanmıştır. Bu değer altyapı ve donanım boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,76$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ’nün altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımın 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ön bilgilerini hatırlatmada ve harekete geçirmede, boyutu oluşturan diğer alt maddelere göre daha yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir.

4.6.3. Mekan (Fiziksel) Boyutu

Altıncı problemin üçüncü boyutunu oluşturan mekân (Fiziksel) boyutuyla ilgili veriler Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Mekân” Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mekan	n	\bar{x}	Ss
Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	29	3,65	,694

Tablo 43'te sosyal bilgiler öğretmenlerinin sayısı, “Mekân” boyutuna ilişkin 8 maddeye verdikleri cevaplarının ortalamaları ve standart sapması verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekân boyutuna ilişkin verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,65$ hesaplanmıştır.

Bu değer ÖMÖÖ'nün mekân boyutunda yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri çalıştıkları okullarda mekân boyutuyla ilgili özelliklerin “sıklıkla” yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 44'te görüldüğü üzere mekân boyutuyla ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerine 8 madde yöneltilmiştir. Mekân boyutuyla ilgili maddelerin ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmiştir. Her madde 29 sosyal bilgiler öğretmeni tarafından cevaplanmıştır.

**Tablo 44- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Mekân Boyutundaki Maddelere”
Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Madde	Yönergeler	n	\bar{x}	Ss
22.	Becerilerini sergileyebilmeleri için uygun alana yer verilir.	29	3,82	,889
23.	Kendi ürünlerini üretebilecekleri ve gözleyebilecekleri alanlara yer verilir.	29	3,79	,901
24.	Bireysel hedef ve ideallerine ulaşmalarını destekleyen alanlar oluşturulur.	29	3,68	,929
25.	Öğrendiklerine ilişkin ürünleri görebilecekleri alanlar oluşturulur.	29	3,79	,940
26.	Kendi bilgilerini oluşturacakları ve yalnız çalışabilecekleri alanlara yer verilir.	29	3,41	,907
27.	Öğrendikleri bilgilerde derinlik kazanmalarını destekleyen alanlara yer verilir.	29	3,51	,870
28.	Bilgiye erişimlerini kolaylaştıracak alanlara yer verilir.	29	3,58	,824
29.	İşbirliğine dayalı grup çalışmalarını gerçekleştirmelerine uygun alanlara yer verilir.	29	3,65	,813

Madde 22’de yer alan “*Becerilerini sergileyebilmeleri için uygun alana yer verilir.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,82$ hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,65$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖÖ’nün mekân boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Ayrıca bu madde mekân boyutu içinde cevaplanan maddeler arasında en yüksek değere sahip maddedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin becerilerini sergileyebilmeleri için uygun alanlara oldukça iyi yer verildiğini düşünmektedirler. Tablo 26 (s.104) incelendiğinde bu maddenin mekân boyutunda öğrenciler tarafında cevaplanan maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. öğretmen ve öğrenciler mekân boyutunda bu maddeyle ilgili benzer düşünmektedirler. Yani öğretmen ve öğrenciler,

okullarında öğrencilerin becerilerini sergileyebilmeleri için uygun alanlara yeteri kadar yer verildiğini düşünmektedirler.

Madde 23'te yer alan "*Kendi ürünlerini üretebilecekleri ve gözleyebilecekleri alanlara yer verilir.*" ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,79$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,65$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖ'nün mekân boyutunda yer alan ifadelerden "*sıklıkla*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kendi ürünlerini üretebilecekleri ve gözleyebilecekleri alanlara yeteri kadar yer verildiğini düşünmektedirler.

Madde 24'te yer alan "*Bireysel hedef ve ideallerine ulaşmalarını destekleyen alanlar oluşturulur.*" ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,68$ hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,65$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖ'nün mekân boyutunda yer alan ifadelerden "*sıklıkla*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ çerçevesinde çalıştıkları okullarda sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin hedef ve ideallerine ulaşmalarını destekleyen alanlara yeterli düzeyde yer verildiğini düşünmektedirler.

Madde 25'te yer alan "*Öğrendiklerine ilişkin ürünleri görebilecekleri alanlar oluşturulur.*" ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,79$ hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,65$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖ'nün mekân boyutunda yer alan ifadelerden "*sıklıkla*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda

sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrendiklerine ilişkin ürünlerini, görebilecekleri alanlara yeteri kadar yer verildiğini düşünmektedirler.

Madde 26'da yer alan "*Kendi bilgilerini oluşturacakları ve yalnız çalışabilecekleri alanlara yer verilir.*" ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,41$ hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,65$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ'nün mekân boyutunda yer alan ifadelerden "*sıklıkla*" ifadesine karşılık gelmektedir. Ayrıca bu madde mekân boyutu içinde cevaplanan maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip maddedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kendi bilgilerinin oluşturacakları ve yalnız çalışabilecekleri alanların oluşturulmasında boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler. Tablo 26 (s.104) incelendiğinde bu maddenin mekân boyutunda öğrenciler tarafından cevaplanan maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğrenciler mekân boyutunda bu maddeyle ilgili benzer düşünmektedirler. Yani öğretmen ve öğrenciler, okullarında öğrencilerin kendi bilgilerinin oluşturacakları ve yalnız çalışabilecekleri alanlara yeteri kadar yer verilmesinde eksiklikler olduğunu düşünmektedirler.

Madde 27'de yer alan "*Öğrendikleri bilgilerde derinlik kazanmalarını destekleyen alanlara yer verilir.*" ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,51$ hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,65$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ'nün mekân boyutunda yer alan ifadelerden "*sıklıkla*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde

çalıştıkları okullarda, sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrendikleri bilgilerde derinlik kazanmalarını destekleyen alanlara verilmesinde boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 28’de yer alan “*Bilgiye erişimlerini kolaylaştıracak alanlara yer verilir.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,58$ hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,65$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖÖ’nün mekân boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri çalıştıkları okullarda, ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin bilgiye erişimlerini kolaylaştıracak internet, laboratuvar gibi alanlara yer verilmesinde boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 29’da yer alan “*İşbirliğine dayalı grup çalışmalarını gerçekleştirmelerine uygun alanlara yer verilir.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,65$ hesaplanmıştır. Bu değer mekân boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,65$ değeriyle eşittir. Bu değer ÖMÖÖÖ’nün mekân boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda, sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar düzenlenirken 6. ve 7. öğrencilerinin yaşlılarıyla işbirliği dayalı grup çalışmaları gerçekleştirmeleri için uygun alanlara yer verildiğini düşünmektedirler.

4.6.4. Zaman Boyutu

Altıncı problemin dördüncü boyutunu oluşturan zaman boyutu ile ilgili veriler tablo 45’te gösterilmiştir.

Tablo 45- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Zaman” Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Zaman	n	\bar{x}	Ss
Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	29	3,87	,630

Tablo 45’te sosyal bilgiler öğretmenlerinin sayısı ve “Zaman” boyutuna ilişkin 11 maddeye verdikleri cevapların ortalaması ve standart sapması verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman boyutuna ilişkin verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,87$ hesaplanmıştır. Bu değer ÖMÖÖ’ün zaman boyutunda yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri çalıştıkları okullarında zaman boyutuyla ilgili özelliklerin “sıklıkla” yeterli olduğunu düşünmektedirler. Tablo 46’da görüldüğü üzere zaman boyutuyla ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerine 11 madde yöneltilmiştir. Her madde 29 sosyal bilgiler öğretmeni tarafından cevaplanmıştır.

Tablo 46- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Zaman Boyutundaki Maddelere” Verdikleri Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Madde	Yönergeler	n	\bar{x}	Ss
30.	Öğrenme sürecini izlemeleri ve geri bildirim almaları için zaman ayrılır.	29	4,10	,673
31.	Bilgileri bütünleştirecekleri ilişki ağları kurmaları için zaman verilir.	29	4,00	,597
32.	Hedef ve ideallerini gerçekleştirebilecekleri esneklikte bir program düzenlenir.	29	3,68	,849
33.	Yaşamdaki problemleri tanıma ve bunlara çözüm üretebilmeleri için zaman verilir.	29	3,79	,818
34.	Bilgide derinlik kazanmalarını sağlayacak çalışma zamanı verilir.	29	3,72	,797
35.	Teknoloji desteğiyle, farklı bilgi kaynaklarına ulaşabilmeleri için zaman verilir.	29	3,75	,872
36.	Kendi hızlarında öğrenmelerine imkân verecek esneklikte programlar yapılır.	29	3,82	,710
37.	Ön bilgilerini harekete geçirmeleri için fırsatlar hazırlanır.	29	3,96	,680
38.	Akranlarıyla işbirliği içinde öğrenebilmeleri için zaman verilir.	29	3,96	,944
39.	Öğrendikleriyle ilgili araştırma ve ürünleri incelemeleri için zaman ayrılır.	29	3,86	1,057
40.	Yapılacak işlerin zamanıyla ilgili yeterince bilgiye sahip olmaları sağlanır.	29	3,93	,883

Madde 30'da yer alan “*Öğrenme sürecini izlemeleri ve geri bildirim almaları için zaman ayrılır.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=4,10$ hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,87$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖÖ'nün zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Ayrıca bu madde, zaman boyutu içinde yer alan maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip maddedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda, sosyal bilgiler dersinde zaman planlanması yapılırken 6. ve 7. öğrencilerinin öğrenme sürecini izlemeleri ve geri bildirim almaları için yeterli zamanın oldukça iyi ayrıldığını düşünmektedirler. Tablo 28 (s.110) incelendiğinde bu maddenin zaman boyutunda öğrenciler tarafından da cevaplanan maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğrenciler zaman boyutunda bu maddeyle ilgili benzer düşünmektedirler. Yani öğretmen ve öğrenciler, okullarında öğrencilerin öğrenme sürecini izlemeleri ve geri bildirim almaları için yeterli zamanın ayrıldığını düşünmektedirler.

Madde 31'de yer alan “*Bilgileri bütünleştirecekleri ilişki ağları kurmaları için zaman verilir.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=4,00$ hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,87$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖÖ'nün zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda, sosyal bilgiler dersinde zaman planlanması yapılırken 6. ve 7. öğrencilerinin derslerde bilgileri bütünleştirecekleri ilişki ağlarını kurmaları için yeterli zaman ayrıldığını düşünmektedirler.

Madde 32’de yer alan “*Hedef ve ideallerini gerçekleştirebilecekleri esneklikte bir program düzenlenir.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,68$ hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,87$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ’nün zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Ayrıca bu madde zaman boyutu içinde yer alan maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip maddedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda, sosyal bilgiler dersinde zaman planlanması yapılırken 6. ve 7. öğrencilerinin hedef ve ideallerini gerçekleştirebilecekleri esneklikte bir program düzenlenmesinde boyutu oluşturan diğer alt maddelere göre yetersiz kaldığını düşünmektedirler. Tablo 28 (s.110) incelendiğinde bu maddenin zaman boyutunda 6. Sınıf öğrencileri tarafından cevaplanan maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Öğretmenler ve 6. sınıf öğrencileri zaman boyutunda bu maddeyle ilgili benzer düşünmektedirler. Yani öğretmen ve 6. sınıf öğrencileri, okullarında öğrencilerin hedef ve ideallerini gerçekleştirebilecekleri esneklikte bir programın düzenlenmesi konusunda eksiklikler olduğunu düşünmektedirler.

Madde 33’te yer alan “*Yaşamdaki problemleri tanıma ve bunlara çözüm üretebilmeleri için zaman verilir.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,79$ hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,87$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ’nün zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda, sosyal bilgiler dersinde zaman planlanması yapılırken 6. ve 7. öğrencilerinin yaşamdaki problemleri tanıma ve bunlara çözüm üretebilmeleri için

yeterli zamanın ayrılmasında boyutu oluşturan diğer alt maddelere göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 34'te yer alan “*Bilgide derinlik kazanmalarını sağlayacak çalışma zamanı verilir.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,72$ hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,87$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ'nün zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda, sosyal bilgiler dersinde zaman planlanması yapılırken 6. ve 7. öğrencilerinin bilgide derinlik kazanmaları sağlayacak çalışma zamanı verilmesinde boyutun diğer alt maddelerine göre yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 35'te yer alan “*Teknoloji desteğiyle, farklı bilgi kaynaklarına ulaşabilmeleri için zaman verilir.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,75$ hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,87$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ'nün zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda, sosyal bilgiler dersinde zaman planlanması yapılırken öğrencilerinin teknoloji desteğiyle, farklı bilgi kaynaklarına ulaşabilmeleri için yeterli zamanın verilmesinde boyutun diğer alt maddelerine göre yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Madde 36'da yer alan “*Kendi hızlarında öğrenmelerine imkân verecek esneklikte programlar yapılır.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,82$ hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,87$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ'nün zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık

gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda, sosyal bilgiler dersinde zaman planlanması yapılırken öğrencilerinin kendi hızlarında öğrenmelerine imkân verecek esneklikte programlar yapılmasında boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedirler. Tablo 28 (s.110) incelendiğinde bu maddenin zaman boyutunda 7. sınıf öğrencileri tarafından cevaplanan maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Yani 7. sınıf öğrencileri zaman boyutunda kendi hızlarında öğrenmelerine imkan verecek esneklikte programlar yapılması konusunda eksiklikler olduğunu düşünmektedirler.

Madde 37’de yer alan “*Ön bilgilerini harekete geçirmeleri için fırsatlar hazırlanır.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,96$ hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,87$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖÖ’nün zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda, sosyal bilgiler dersinde zaman planlanması yapılırken öğrencilerinin ön bilgilerini harekete geçirmeleri için yeterli fırsatlar yaratıldığını düşünmektedirler.

Madde 38’de yer alan “*Akranlarıyla işbirliği içinde öğrenebilmeleri için zaman verilir.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,96$ hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,87$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖÖ’nün zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda, sosyal bilgiler dersinde zaman planlanması yapılırken öğrencilerinin akranlarıyla işbirliği içinde öğrenebilmeleri için yeterli zamanın verildiğini düşünmektedirler.

Madde 39'da yer alan “*Öğrendikleriyle ilgili araştırma ve ürünleri incelemeleri için zaman ayrılır.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,86$ hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,87$ değerinden küçüktür. Bu değer ÖMÖÖ'nün zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ çerçevesinde çalıştıkları okullarda, sosyal bilgiler dersinde zaman planlanması yapılırken öğrencilerinin öğrendikleriyle ilgili araştırma ve ürünleri incelemeleri için zaman ayrılmasında boyutun diğer alt maddelerine göre daha yetersiz kaldığını düşünmektedir.

Madde 40'ta yer alan “*Yapılacak işlerin zamanıyla ilgili yeterince bilgiye sahip olmaları sağlanır.*” ifadesinin ortalaması $\bar{x}=3,93$ hesaplanmıştır. Bu değer zaman boyutu için hesaplanan $\bar{x}=3,87$ değerinden büyüktür. Bu değer ÖMÖÖ'nün zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri ÖMÖÖ boyutu çerçevesinde çalıştıkları okullarda, sosyal bilgiler dersinde zaman planlanması yapılırken öğrencilerinin yapacakları işlerin zamanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmalarının sağlandığını düşünmektedirler.

4.7. ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ KIDEMLERİ VE ALT BOYUTLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ

Araştırmanın yedinci alt problemi öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgilidir.

Yedinci alt problem; öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda;

a-Psiko-sosyal ortam/okulun iklim boyutuna,

b-Altyapı ve donanım boyutuna,

c-Mekan boyutuna,

d-Zaman boyutuna ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır? şeklinde düzenlenmiştir.

4.7.1. Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutu

Yedinci alt problemin birinci boyutunu oluşturan psiko-sosyal ortam/Okulun sosyal iklim boyutu ile ilgili veriler Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47- Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutunda Öğretmenlerin “Meslek Kıdemlerine” Göre Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	n	•	Ss			
Mesleki Kıdem	1-7 yıl	1	7	3,85			
	7-15 yıl	2	12	3,88			
	15 ve üzeri	3	10	3,92			
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anamlı Fark
	Gruplararası	,019	2	,009	,029	,971	-
	Gruplarıçi	8,402	26	,323			
Toplam	8,420	28					

Analiz sonuçları, psiko-sosyal ortam boyutunda, öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığını göstermektedir [$F_{(2-26)} = ,029$ $p > 0.05$]. Yani öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre psiko-sosyal ortam boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.7.2. Altyapı ve Donanım Boyutu

Yedinci alt problemin ikinci boyutunu oluşturan altyapı ve donanım boyutu ile ilgili veriler Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48-Alt Yapı ve Donanım Boyutunda Öğretmenlerin “Meslek Kıdemlerine” Göre Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	n	\bar{x}	Ss			
Mesleki Kıdem	1-7 yıl	1	7	3,92	1,13159		
	7-15 yıl	2	12	3,67	,51251		
	15 ve üzeri	3	10	3,75	,82916		
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	,282	2	,141	,219	,805	
	Gruplarıçi	16,760	26	,645			-
Toplam	17,042	28					

Analiz sonuçları, alt yapı ve donanım boyutunda, öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığını göstermektedir [$F_{(2-26)} = ,219$ $p > 0.05$]. Yani öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre alt yapı ve donanım boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.7.3. Mekan (Fiziksel) Boyutu

Yedinci alt problemin üçüncü boyutunu oluşturan mekan boyutu ile ilgili veriler Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49- Mekân Boyutunda Öğretmenlerin “Meslek Kıdemlerine” Göre Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	n	\bar{x}	Ss			
Mesleki Kıdem	1-7 yıl	1	7	3,82	,95431		
	7-15 yıl	2	12	3,76	,36330		
	15 ve üzeri	3	10	3,42	,79757		
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	,856	2	,428	,880	,427	
	Gruplarıçi	12,641	26	,486			-
Toplam	13,497	28					

Analiz sonuçları, mekan boyutunda, öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığını göstermektedir [$F_{(2-26)} = ,880$ $p > 0.05$]. Yani öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre mekân boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.7.4. Zaman Boyutu

Yedinci alt problemin dördüncü boyutunu oluşturan zaman boyutu ile ilgili veriler Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50- Zaman Boyutunda Öğretmenlerin “Meslek Kıdemlerine” Göre Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	n	\bar{x}	Ss			
Mesleki Kıdem	1-7 yıl	1	7	3,88	,73051		
	7-15 yıl	2	12	3,96	,55411		
	15 ve üzeri	3	10	3,75	,69241		
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anamlı Fark
	Gruplararası	,253	2	,127	,302	,742	
	Gruplarıçi	10,894	26	,419			-
	Toplam	11,147	28				

Analiz sonuçları, zaman boyutunda, öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığını göstermektedir [$F_{(2-26)} = ,302$ $p > 0.05$]. Yani öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre zaman boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.8. ÖĞRETMENLERİN CİNSİYETİ İLE ALT BOYUTLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ

Araştırmanın sekizinci alt problemi öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusuna ilişkin görüşlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgilidir.

Sekizinci alt problem;

Öğretmenlerin cinsiyete göre sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygunluğu konusunda;

a-Psiko- sosyal ortam/okulun sosyal iklim boyutuna,

b-altyapı ve donanım boyutuna,

c- mekan boyutuna,

d-zaman boyutuna ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır? şeklinde düzenlenmiştir.

4.8.1. Cinsiyet ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişki

Tablo 51’de öğretmenlerin cinsiyeti ile alt boyutlar arasındaki ilişki gösterilmiştir.

Tablo 51- Öğretmenlerin “Cinsiyeti ile Alt Boyutlar” Arasındaki İlişkiyi Gösteren t- testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Psiko-sosyal	Bay	18	3,85	,511	-,506	,617
	Bayan	11	3,95	,623		
Alt yapı	Bay	18	3,79	,882	-,249	,805
	Bayan	11	3,71	,612		
Mekân	Bay	18	3,69	,749	-,341	,735
	Bayan	11	3,60	,624		
Zaman	Bay	18	3,97	,657	1,15	,358
	Bayan	11	3,70	,572		

Tablo 51’de görüldüğü gibi bay ve bayan öğretmenler arasında “*Psiko sosyal boyutta*” ” [$t_{(1715)} = -,506$; $p < .05$], “*altyapı boyutunda*” [$t_{(1715)} = -,249$; $p < .05$], “*mekân boyutunda*” ” [$t_{(1715)} = -341$; $p < .05$], “*zaman boyutunda*” [$t_{(1715)} = 1,15$; $p < .05$] anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yani bay ve bayan öğretmenler psiko-sosyal ortam, alt yapı ve donanım, mekân, zaman boyutunu benzer şekilde algılamaktadır.

4.9. BELİRLENEN ALT BOYUTLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ VE SIRALAMA

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi alt boyutlar arasında bir ilişki ve sıralamanın olup olmadığı ile ilgilidir.

Dokuzuncu alt problem;

Belirlenen alt boyutlar arasında bir ilişki ve sıralama var mıdır? şeklinde düzenlenmiştir.

Tablo 52- Ölçekteki Alt Boyutlar Arasındaki İlişki Testi

	Psiko-sosyal 1	Altyapi 1	Mekân 1	Zaman 1
Altyapi 1	,640(**)			
Mekan 1	,612(**)	,741(**)		
Zaman 1	,651(**)	,710(**)	,786(**)	

**p<0.1

Tablo 52’de görüldüğü gibi öğrencilerin verdikleri cevaplara göre ölçekteki alt boyutlara ilişkin pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. Altyapı boyutu ile psiko sosyal boyut arasında ($r=,640$; $p<.01$), mekân boyutu ile psiko sosyal boyut arasında ($r=,612$; $p<0.1$), mekân boyutu ile alt yapı boyutu arasında ($r=,741$; $p<0.1$), zaman boyutu ile psiko-sosyal boyut arasında ($r=,651$; $p<.01$), zaman boyutu ile alt yapı ve donanım boyutu arasında ($r=,710$; $p<.01$), yine zaman boyutu ile mekan boyutu ($r=,786$; $p<.01$) arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. ARAŞTIRMANIN SONUÇLARI

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitim açısından değerlendirilmesidir. Araştırmada bu değerlendirme yapılırken öğretmen ve öğrenci görüşleri, Acat (2005b) tarafından geliştirilen, ÖMÖÖÖ kullanılarak tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları ölçekte yer alan dört boyut için ayrı ayrı verilmiştir.

5.1.1. Psiko- Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklim Boyutu ile İlgili Sonuçlar

Psiko-sosyal ortam boyutunu cevaplayan 6. sınıf öğrencilerin ortalaması 4,03 iken 7. sınıf öğrencilerin ortalaması 4,01 olarak belirlenmiştir. Ortalamalar 4'ün üzerinde olup, bu değer ÖMÖÖÖ'nün psiko-sosyal ortam boyutu çerçevesinde yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri genel olarak okullarında sosyal bilgiler dersinde olumlu bir psiko-sosyal ortamın var olduğunu algılamaktadırlar. Bu sonuç cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

Çatak (2008) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin kendi düşüncelerini rahatça söyleyebileceği öğrenme ortamların yaratıldığı sonucuna varmıştır. Ağlagül (2009) ise çalışmada öğretmenlerin öğrenme ortamı düzenlerken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ilkelerini uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2010) yapmış olduğu çalışmada, bir programın başarısını sağlayan en önemli ölçütlerden bir tanesinin uygulandığı eğitim ortamının niteliği olduğunu, fiziksel ve psikolojik

yönlere öğrencilerin kendilerini rahat hissetmedikleri eğitim ortamlarında öğretim programlarının uygulamasının başarısız olacağını belirtmiştir.

Dorman (2001) sınıf ortamı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada akademik başarı ile sınıf ortamı arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan diğer çalışmalarda da etkili sınıf ortamlarının akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Fraser ve Fisher (1983), Solomonidou ve Kalantzi (2008), Gibels ve diğerleri (2008), Dorman (2004) yapmış olduğu çalışmada psikolojik sınıf ortamı ile öz yeterlilik arasında yakın bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hand, Treagust ve Vance (1997) yaptıkları bir araştırmada, yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencilerin kendi fikir ve bilgilerini özgürce kullanma imkânı bulduklarını, sınıf içinde değişen rol ve sorumluluklarının farkına vardıklarını, öğrenme ve öğretme sürecine katılmada kendilerine olan güvenlerinin ve isteklerinin arttığını tespit etmişlerdir.

Literatürde öğretmenlerin, öğrenci merkezli yaklaşıma uygun öğrenme ortamlarını oluşturamadığı sonucuna ilişkin çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin Akşit (2011) yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci merkezli yaklaşımları derslerinde tam olarak uygulamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Aygören (2009) yapmış olduğu çalışmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin yeterliliklere sahip olmadıklarını belirlemiştir. Aytunga (2009) da yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretmen eğitim programlarında yapılandırmacı öğrenme ortamlarının büyük ölçüde gerçekleştirilemediği sonucuna ulaşmıştır. Oysaki Plourde ve Alawiye (2003) tarafından yapılan araştırmada, aday

öğretmenlerin oluşturmacı yaklaşımla ilgili bilgileri arttıkça, sınıfta oluşturmacı yaklaşımın ilkelerine daha çok başvurabilecekleri sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya göre sınıf mevcudu az olan okullardaki öğrenciler psiko-sosyal ortamın daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Yani öğrenci sayısı ne kadar azalır, psiko- sosyal ortam o kadar rahat oluşturulmaktadır. Benzer şekilde, Dündar (2008) çalışmasında kalabalık sınıf mevcudunun yapılandırmacı öğrenme ortamlarında olumsuz etki yarattığını ifade etmiştir. Sonuçlardan diğeri ise; alt sosyo-ekonomik düzeye ve orta ekonomik düzeye sahip okullarda öğrenim gören öğrencilerin, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda öğrenim gören öğrencilere göre okullarında daha olumlu bir psiko-sosyal ortamın var olduğunu algılamasıdır.

Genel olarak olumlu bir psiko-sosyal ortamın yaratıldığı sonucuna ulaşılsa da bazı maddeler psiko-sosyal ortam boyutunun genel ortalamasının altında kalmıştır. ÖMÖÖ'nün psiko-sosyal ortam boyutunda yer alan "*İçsel motivasyonumu artırıcı ortamlar oluşturulmuştur.*" maddesi en düşük ortalamaya sahip maddedir. Bu sonuç okullarda öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırıcı ortamların yaratılmasında eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise psiko- sosyal ortam boyutuna verdikleri cevapların ortalaması 3,89 olup öğrenci merkezli öğrenme ortamları boyutunda yer alan ifadelerden "*sıklıkla*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri okullarındaki sosyal bilgiler dersinde oluşturulan psiko-sosyal ortamı yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ve cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre

bu sonucun farklılık göstermemesi Emrem (2008) çalışmasıyla örtüşürken, Aygören (2009)'in çalışmasıyla örtüşmemektedir.

Emrem (2008) çalışmasında olumlu öğrenme ortamı yaratmak için öğretmen-öğrenci etkileşiminde öğretmenin mesleki kıdeminin etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Ancak Aygören (2009) yapmış olduğu çalışmada 2005 yılından önce göreve başlayan sınıf öğretmenlerin kendilerini yapılandırmacı öğrenme ortamları ve etkinlik oluşturmada, 2005 yılından sonra göreve başlayan öğretmenlerden daha yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Psiko-sosyal ortam boyutu ile diğer boyutlar arasında da pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Altyapı ve Donanım Boyutu ile İlgili Sonuçlar

Altyapı ve donanım boyutunu cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması 3,99 ve 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması 3,86 olarak belirlenmiştir. Ortalamalar 4'ün altında olup, bu değer öğrenci merkezli öğrenme ortamları ölçeğinin altyapı ve donanım ortam boyutu çerçevesinde yer alan “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri genel olarak okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımı yeterli olarak algılamaktadırlar. Simpson (2001) araştırmasında öğrenenlerin, genellikle sınıflarının öğrenme ve öğretim ortamından memnun olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin öğrenme ortamı algısı cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Yani kız ve erkek öğrenciler altyapı ve donanım boyutunu benzer şekilde algılamaktadır. Toney (2001) araştırmasında; öğrencilerin öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Öğrencilerin alt yapı ve donanım boyutu algısı sınıf düzeyinde ise farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle 6. sınıf öğrencileri, 7. sınıf öğrencilerine göre okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımı daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Araştırmaya göre sınıf mevcudu 15'ten az olan okullardaki öğrenciler altyapı ve donanımı daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Yani öğrenci sayısı az olan okullarda altyapı ve donanım daha yeterli olarak algılanmaktadır.

Güneş (2008) yapmış olduğu çalışmada okulların alt yapı yetersizlikleri, sınıf mevcudlarının kalabalık olması ve ders saatlerinin sınırlı olmasının, öğretmenlerin öğrenme ortamı oluşturmalarında öğretmenleri olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Güzel (2009) ise yapmış olduğu çalışmada okulların öğrenci merkezli eğitim için gerekli altyapıya sahip olduğu, fakat altyapının ihtiyacı karşılamada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin derslerde kendilerini ifade edebilecek yeterli zamanı bulamadıklarını tespit etmiştir. Çınar (2006) çalışmasında yeni programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli altyapı ve olanakların yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Çatak (2008) yapmış olduğu çalışmada yeni programda kullanılması öngörülen yöntem tekniklerin uygulanması için, gerekli teknolojik alt yapının okullarda mevcut olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dündar (2008) çalışmasında sosyal bilgiler dersinde araç gereçlerden yeterince yararlanılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda öğrenim gören öğrencilerin, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda öğrenim gören öğrencilere göre okullarındaki altyapı ve donanımı daha iyi olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda öğrenim gören öğrenciler

okullarındaki altyapı ve donanımı yetersiz olarak algılamaktadırlar. Dönmez (2008) yapmış olduğu çalışmada, okullarda etkili ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmeye yardım edecek mekân özelliklerinin sınırlı olduğu, merkeze uzak okullarda olumlu psikolojik ortam özellikleri oluşturulduğu, köy okullarında bulunan altyapı ve donanımın öğrencinin ihtiyaçlarını karşıladığı, zaman özelliklerinin köy okullarında daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Altyapı ve donanım boyutunda da bazı maddelerin bu boyutun genel ortalamasının altında kaldığı görülmüştür. Öğrenci merkezli öğrenme ölçeğinin altyapı ve donanım boyutunda yer alan “*Öğrenme faaliyetlerim, ses, video ve gerçek nesnelere desteklenmektedir.*” maddesi en düşük ortalamaya sahip maddedir. Bu sonuç okullarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinin ses, video ve gerçek nesnelere desteklenmesinde eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise altyapı ve donanım boyutuna verdikleri cevapların ortalaması 3,76 olup, öğrenci merkezli öğrenme ortamları ölçeğinin altyapı ve donanım boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri çalıştıkları okullarda sosyal bilgiler dersinde kullanılan altyapı ve donanımı yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ve cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir. Akpınar (2004) öğrenme ortamının gerekli eğitim teknolojileriyle donatılarak öğrenmenin sağlanmasının öğretmenlerin tutumlarına bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2006) yapmış olduğu çalışmada hem kadın hem de erkek öğretmenlerin, öğrenme ortamlarını genellikle yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenledikleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme

açısından cinsiyete göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ray (2000) çalışmasında öğretmenlerin çalıştığı okuldaki fiziki ortamın onların yapılandırmacı uygulamalarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Altyapı ve donanım boyutu ile diğer boyutlar arasında da pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Mekan (Fiziksel) Boyutu ile İlgili Sonuçlar

Mekân boyutunu cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması 3,96 ve 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması 3,81 olarak belirlenmiştir. Ortalamalar 4'ün altında olup, bu değer ÖMÖÖ'nün mekân boyutunda yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre 6. ve 7. sınıf öğrencileri genel olarak okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânları yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu sonuç cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Yani araştırma erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre okullarındaki mekânları daha yeterli olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Yine araştırma sonucuna göre 6. sınıf öğrencilerin, 7. sınıf öğrencilerine göre mekân boyutunu daha olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Literatür incelendiğinde, özellikle öğrenme ortamlarında mekân boyutunun yetersizliğine ilişkin çalışmalar yer almaktadır. Dündar (2008) çalışmasında öğrencilerin okul dışında araştırma imkânlarının yetersiz olması gibi sıkıntıların olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çatak (2008) yapmış olduğu çalışmada sınıfların fiziki durumunun etkinliklerin uygulanması için elverişli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf mevcudu az olan okullardaki öğrencilerin okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânları daha yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarındaki öğrenciler, üst

sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilere göre okullarındaki mekânları daha yeterli olarak algılamaktadırlar.

Mekân boyutunda bazı maddelerin bu boyutun genel ortalamasının altında kaldığı görülmüştür. ÖMÖÖ'nün mekân boyutunda yer alan "*Kendi bilgilerimi oluşturacağım ve yalnız çalışabileceğim alanlara yer verilir.*" maddesi en düşük ortalamaya sahip maddedir. Bu sonuç okullarda öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturacakları ve yalnız çalışabilecekleri alanların oluşturulmasında yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Türe (2010) yapmış olduğu çalışmada yapı/mimari planı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmadığı için okul/yatakhane binalarının yapı/mimari özellikleri, öğrencilerin, yaşamsal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayamadığı sonucuna varmıştır. Ekinci (2007) yapmış olduğu çalışmada araç gereç eksikliğinin ve kalabalık sınıfların, okulların konumunun, çevre koşullarının olumsuz oluşunun yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğretimin gerçekleştirilmesini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise mekân boyutuna verdikleri cevapların ortalaması 3,65 olup, öğrenci merkezli öğrenme ortamları ölçeğinin mekân boyutunda yer alan ifadelerden "*sıklıkla*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki sosyal bilgiler dersinde kullanılan mekânlar ile ilgili özellikleri yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki kıdem ve cinsiyetlerine göre de farklılık göstermemektedir. Yani öğretmenler mesleki kıdemleri ve cinsiyetleri fark etmeksizin çalıştıkları okullardaki mekânları yeterli olarak algılamaktadırlar. İlgen (2010) yapmış olduğu çalışmada erkek ve kadın öğretmenlerin sınıflarında oluşturdukları yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarında herhangi bir farklılaşmaya rastlamamıştır.

Yine bu çalışmanın sonunda mekân boyutu ile diğer boyutlar arasında da pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4. Zaman Boyutu ile İlgili Sonuçlar

Zaman boyutunu cevaplayan 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması 4,03 ve 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması 3,93 olarak belirlenmiştir. 6. sınıf öğrencilerine ait ortalama 4'ün üstünde olup, bu değer ÖMÖÖ'nün zaman boyutunda yer alan ifadelerden “*sıklıkla*” ifadesine karşılık gelmektedir. Araştırma 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin genel olarak okullarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan zaman ile ilgili özellikleri daha yeterli olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Yani kız ve erkek öğrenciler zaman boyutunu benzer şekilde algılamaktadır. Bu sonuç sınıf düzeyine göre ise farklılık göstermektedir. 6. sınıf öğrencileri, 7. sınıf öğrencilerine göre zaman boyutuyla ilgili özellikleri daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Bir başka sonuç ise sınıf mevcudu az olan okullarda öğrencilere zaman konusunda daha fazla fırsat sunulduğudur. Araştırma alt sosyo-ekonomik düzeye ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarındaki öğrencilerin, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre okullarında zamanla ilgili özellikleri daha yeterli olarak algıladıklarını ortaya koymuştur.

Yapılan diğer çalışmalarda ise öğrenme ortamlarında zaman boyutunun önemli olduğu ancak zamanın yetersiz olmasından dolayı problemler yaşandığı sonucu yer almaktadır. Çatak (2008) yapmış olduğu çalışmada etkinliklerin planlanması uzun zaman aldığı için, öğretmenlerin zaman problemiyle karşı karşıya kaldıklarını tespit etmiştir. Etkinliklerin uygulanmasına zaman yetmemekte, sınıf mevcudları etkinliklerin uygulanmasına elverişli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Dündar (2008) çalışmasında ders sürelerinin yetmemesi, zaman sıkıntısının olması gibi sıkıntıların olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karadüz (2010) yaptığı çalışmada yapılandırmacı öğrenme ortamlarında derinlemesine ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesine yönelik uygulamalara yeterli zamanın ayrılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Zaman kaygısıyla yapılan öğrenme etkinliklerinin yapılandırmacı anlayışla çeliştiği belirlenmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde yapılan çalışmalarda da öğrencilerin etkinlikler zaman olsa da etkinlikleri tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Örneğin, Tsai (2000), 10. sınıf fen bilimleri dersinde yaptığı araştırmasında, öğrenenlerin, etkileşimde buldukları, işbirliği yaptıkları, oluşturmacı öğrenme ortamlarını tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Yine Simpson (2001), 8. sınıf düzeyinde yapılan çalışmada, yapılandırmacı yaklaşımla ders işleyen öğrenenlerin, öğrenme ve öğretme ortamından memnun oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Zaman boyutunda bazı maddelerin bu boyutun genel ortalamasının altında kaldığı görülmüştür. ÖMÖÖ' nün zaman boyutunda yer alan "*Hedef ve ideallerimi gerçekleştirebileceğim esneklikte bir program düzenlenir.*" maddesi 6. sınıf öğrencilerinin cevapladığı en düşük ortalamaya sahip maddedir. Bu sonuca göre programların öğrencilerin hedef ve ideallerini gerçekleştirecekleri esneklikte tam mansıyla düzenlenmediği söylenebilir. Genel ortalamasının altında kalan diğer madde olan "*Kendi hızımda öğrenmeme imkan verecek esneklikte programlar yapılır.*" maddesi ise 7. sınıf öğrencilerinin cevapladığı en düşük ortalamaya sahip maddedir. Bu sonuca göre öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine imkan veren programların yapılması konusunda eksiklikler bulunmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise zaman boyutuna verdikleri cevapların ortalaması 3,87 olup, ÖMÖÖ'nün zaman boyutunda yer alan ifadelerden “sıklıkla” ifadesine karşılık gelmektedir. Araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerin çalıştıkları okullarda sosyal bilgiler dersinde kullanılan zaman ile ilgili özellikleri olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ve cinsiyetine göre de farklılık göstermemektedir. Yani öğretmenler mesleki kıdemleri ve cinsiyetleri fark etmeksizin çalıştıkları okullardaki zaman boyutu ile ilgili özellikleri yeterli olarak algılamaktadırlar.

Yapılan çalışmalarda ise zamanın yetersizliğine ilişkin sonuçlar da yer almaktadır. Deniz (2005) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin mevcut müfredatı ve bütün hedef davranışlarını kazandırabilmesi için daha geniş bir zaman dilimine ihtiyacı olduğu sonucuna varmıştır. Baştepe (2009) etkili ve verimli eğitim-öğretim süreci ve ortamları öğrencilerin eğitimsel başarısını artırırken, verimsiz ve etkisiz eğitim-öğretim süreci ve ortamları da öğrencilerimizin bilgi, beceri ve eğitimsel düzeylerini olumsuz yönde etkilediği ve eğitimsel başarılarını azattığı sonucuna varmıştır.

Yine bu çalışmanın sonucunda, zaman boyutu ile diğer boyutlar arasında da pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

5.2. ÖNERİLER

Aşağıda öğretmen ve öğrencilere uygulanan öğrenci merkezli öğrenme ortamları ölçeğinin sonucuna göre oluşturulan araştırma bulgularına yönelik öneriler ve ilerideki araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

1. Okullarda öğrenci merkezli eğitimi gerçekleştirecek altyapı ve donanım hizmetleri iyileştirilmelidir.
2. Altyapı ve donanımın yeterli olduğu okullarda sosyal bilgiler sınıflarında e-öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.
3. Okul ve sınıf ortamı öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına uygun olarak yapılandırılmalıdır.
4. Görev yapan öğretmenlere öğrenci merkezli eğitimi gerçekleştirebilmeleri için oluşturmaları gereken öğrenme ortamları ile ilgili hizmet içi eğitim verilmelidir.
5. Öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için sınıf mevcutları azaltılmalıdır.
6. Öğrencilerin okullardaki altyapı ve donanımdan daha fazla yararlanabilmesi için okulların mevcutları azaltılmalıdır.
7. Okullarda öğrencilerin yalnız başına çalışabilecekleri alanlara yer verilmelidir.
8. Öğrencilerin hedef ve ideallerini gerçekleştirebilecekleri ve kendi hızlarında ilerleyebilecekleri programlar oluşturulmalıdır. Öğrencilerin bunu gerçekleştirebilmesi için mevcut müfredat yoğunluğu azaltılmalıdır.

5.2.2. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma ile öğretmen ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarına ilişkin düşüncelerinin ÖMÖÖ ile genel olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yeni çalışmalar ile ÖMÖÖ daha da geliştirilerek bütün dersler için kullanılabilir hale getiren çalışmalar yapılabilir.
2. ÖMÖÖ farklı zaman aralıklarıyla öğretmen ve öğrencilere uygulanarak aradaki farklılığı karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.
3. Öğretmen ve öğrenci düşüncelerini farklı ölçme araçları ve yöntemleriyle değerlendiren çalışmalar yapılabilir.
4. Bütün derslerin öğrenme ortamlarını kapsayan içerikte bir ölçek geliştirilip ülke genelinde öğretmen ve öğrenci görüşlerini değerlendiren bir araştırma yapılabilir.
5. Farklı dersler için öğrenme ortamlarının özelliklerini değerlendiren ölçekler geliştirilip aynı gruplara uygulanarak derslerin öğrenme ortamlarının yeterliliklerini karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.
6. Bu çalışmada, Kırşehir ilindeki ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitim açısından düşünceleri nitel bir yöntemle tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler ve öğretmenler ile düşüncelerini tespit etmek için bire bir görüşmeler içeren araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- ACAT, Bahaddin; **Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenme Ortamı Boyutlarının Düzenlenmesi**, V. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Sakarya, 2005a.
- ACAT, Bahaddin; Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenme Ortamı Boyutlarını Değerlendirmeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması, 6. tr International Educational Teknology Conference, Estern Mediterranean University, Volume :1, 1-18, 2005b.
- AÇIKGÖZ, ÜN, Kamile; **Aktif Öğrenme**; Biliş Yayınları, İzmir, 2007.
- ADAİR, John; **Etkili Zaman Yönetimi**, Babıalı Kültür Yayıncılık, İstanbul, 2006.
- AĞLAGÜL, Demet; *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2009.
- AKPINAR, Yavuz; **Eğitim Teknolojisiyle İlgili Öğrenmeyi Etkileyebilecek Bazı Etmenlere Karşı Öğretmen Yaklaşımları**, The Turkish Online Journal of Educational Technology -TOJET, ISSN: 1303-6521, Vol:3, Issue :3, Article 15, July 2004.
- AKŞİT, İbrahim; *İlköğretimde Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar (Denizli - Erzurum Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, 2011.
- AKYOL, Semra; *Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi (İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi)*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2011.
- ALBAYRAK, A. Sait; **Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2006.
- ALKAN, Cevat ve KURT, Mehmet; **Özel Öğretim Yöntemleri**, Anı Yayıncılık; Ankara, 2007.
- ALKAN, Cevat, **Eğitim Teknolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2011.

- ARI, Ramazan; ÜRE, Ömer ve YILMAZ, Hasan; **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (Eğitimin Psikolojik Temelleri)**, 2. Baskı, Mikro Basım-Yayım-Dağıtım, Konya, Tarihsiz.
- AYDEDE, M.Nur; KESERCİOĞLU, Teoman ve ARABACIĞOLU, Sertaç; Students' Opinions Regarding the Usage of Computer Technologies in Constructivist Learning. *International Journal of Human Sciences* [Online]. 7:1, 2010.
- AYDIN, Hasan; **Felsefi Temeller Işığında Yapılandırmacılık**, Nobel Yayınları; Ankara, 2007.
- AYGÖREN, Fatih; *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının, Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Çine İlçesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, 2009.
- AYTAÇ, Tufan; 21. Yüzyılın Başında Değişen Öğretmen Rollerini, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi Sayı:45, Kasım, Available: <http://www.insanbilimleri.com/en>, 15.10.2011 tarihinde ulaşıldı, 2003.
- AYTUNGA, Oğuz; **Öğretmen Eğitimi Programlarındaki Uygulamaların Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğunun Öğretmen Adayı Görüşleriyle Değerlendirilmesi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 42, Sayı: 1, 129-155, 2009.
- BACANLI, Hasan; **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayınları, Ankara, Ekim, 2003.
- BADEMCI, Vahit; "Testin Güvenirliği" veya "Test Güvenilirdir" Diye İfade Etmek Doğru Değildir. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt:2, 367-373, 2004.
- BAKİOĞLU, Ayşen; **Çağdaş Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayınları, Ankara, 2009.
- BALOĞLU, Nuri; **Etkili Sınıf Yönetimi**, Baran Ofset Matbaacılık, Ankara, 2001.
- BAŞAR, Hüseyin; **Sınıf Yönetimi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
- BAŞBAY, Alper ve BEKTAŞ, Yelda; **Çok Kültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri**, Ege Üniversitesi, Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt: 34, Sayı: 152, 2009.

- BAŞTEPE, İsmail; *Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:8, Sayı:29, 76-83, www.esosder.org. 2009.
- BOSTAN, Leyla; *Lise Biyoloji Öğretmenlerinin “Öğrenci Merkezli Öğretim ve Uygulamalı Çalışmalar” Hakkındaki Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2007.
- BULUT, İlhami; *Yeni ilköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı: 56, 521-546, 2008.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007.
- CELEP, Cevat; *Öğrenme Ortamı Olarak Okul ve Sınıf*, Eğitime Bakış Dergisi, Sayı:11, 2008.
- CIRIK, İlker; *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Güzel Yurdumuz Türkiye” Ünitesi İçin Sosyo-Kültürel Oluşturmacı ve Gelenekse Öğrenme Ortamının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Kalıcılığına ve Görüşlerine Etkisi*, Yüksek Lisan Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2005.
- ÇAĞLAYAN, Ahmet; **Öğrenci Merkezli Eğitim**, Gülhane Yayınları, İstanbul, Kasım, 2006.
- ÇAKIR, Sabri; **Toplumsal Bilimlerde Yeni Yöntem Arayışı ve Temel Yaklaşımlar**, Fakülte Kitabevi, Isparta, 2006.
- ÇATAK, Kerem; *6. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Öğretimi Programındaki Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Muğla İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla, 2008.
- ÇELEBİ, Celalettin; *Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2006.
- ÇELİK, Vehbi; **Okul Kültürü Ve Yönetimi**, Pegem A Yayıncılık, Kasım, 2002.

- ÇELİKKAYA, Tekin; *Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5.sınıf örneği)*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2008.
- ÇELİKTEK, Mehmet; **Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi**, Ankara, 2009.
- ÇELİKTEK, Mustafa ve ŞANAL Mustafa; *Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 19, 2005.
- ÇINAR, Orhan; TEYFUR, Emine ve TEYFUR, Mehmet; İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri, Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7, Sayı:11, 2006.
- DEMİREL, Özcan; **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007.
- DEMİREL, Özcan; **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, Ekim, 2004.
- DEMİREL, Özcan; **Öğretme Sanatı**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2011.
- DENİZ, İsmail; *Öğrenci Merkezli Fen Bilgisi Eğitiminin Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli, 2005.
- DOĞAN, Yakup; *Fen ve Teknoloji Dersi Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:7, Sayı:1, 86-106, Haziran, <http://efdergi.yyu.edu.tr>. 2010.
- DORMAN, Jeffrey; Associations Between Classroom Environment and Academic Efficacy, Learning Environment Research, No:4, 243-257, 2001.
- DORMAN, Jeffrey and JOAN, Adams, Associations Between Students' Perceptions of Classroom Environment and Academic Efficacy in Australian and British Secondary Schools. Westminster Studies in Education, Vol: 27, No:1, April 2004.
- DORMAN, Jeffrey and FİŞHER, Darrell L. and WALDRİP, Bruce; *Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: a LISREL analysis*. In: Fisher, Darrell L. and Khine, Myint Swe, (eds.) Contemporary approaches to research on learning environments: worldviews. World Scientific, Hackensack, NJ, United States, pp. 1-28. ISBN

981256508;

9812565116

(pbk)

(www.worldscibooks.com/etextbook/5946/5946_chap1.pdf) 2006.

DÖNMEZ, İsmail; *İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Merkezli Eğitim Açısından Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2008.

DUMAN, Bilal ve İKİEL, Cecis; *Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:12, Sayı:2, Sayfa:245–262, Elazığ, 2002.

DÜNDAR, Şahin; *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2008.

EARGED, Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, Milli Eğitim Basım Evi, Ankara, 2007.

EKİNCİ, Arzu; *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi (Eskişehir İli)*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2007.

EMREM, Sevgin; *Olumlu Öğrenme Yaratma Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.

ERBİL, Oğuz; **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2003.

ERBİL, Oğuz; **Öğrenci Merkezli Uygulama Modeli**, İzmir İktisat Kongresi, Eğitimde Uygulamalar Bölümü Tebliği, 2004.

ERDEN, Münire; **Eğitim Bilimlerine Giriş**, Arkadaş Yayınları, Ankara, 2011.

ERDEN, Münire; **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 2005.

ERDEN, Münire; **Sınıf Yönetimi**, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2008.

ERTÜRK, Selahattin; **Eğitimde Program Geliştirme**, Yelkentepe Yayınları, Ankara, 1986.

- FRASER, Barry J. and FİŞHER, Darell L., “Student Achievement as a Function of Personenvironment fit: A Regression Surface Analysis”, *British Journal Of Educational Psychology*, No:53, 89-998, 1983.
- FRASER, Barry J.; Science Learning Environments: Assessments, Effects and Determinants. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* 527–564, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer,1998.
- GİJBELS, Davind; MİEN Segers and ELKE, Struyf; Constructivist Learning Environments and the (im) Possibility to Change Students’ Perceptions of Assesment Demands and Approaches to Learning. Springer Science Business Media B.Vol: 36.431-443, 2008.
- GLİCKMAN, Carl D., Revolution, Education, and The Practice of Democracy,The Educational Forum, Vol:63, No:1, 6-22, 1998.
- GÖMLEKSİZ, M.Nuri ve KAN, A.Ülkü; *Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke Ve Yaklaşımlar*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Elazığ, 2007.
- GÜMÜŞ, Mehmet; *Yapılandırmacı Eğitim Sürecinde Öğretmen Öğrenci İlişkilerindeki Değişim ve Dönüşüm*, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Kütahya, 2007.
- GÜNEŞ, Gönül; *Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretme Öğrenme Ortamına Yansımaları*, Doktora Tezi, Karadeniz Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2008.
- GÜNGÖRDÜ, Ersin; **Coğrafyada Öğretim Yöntemleri ve Çağdaş Öğretim Yaklaşımları**, Asil Yayıncılık, Ankara, 2006.
- GÜVEN, Bülent- KARATAŞ, İlhan; İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamı Tasarımları, İlköğretim-Online Dergisi, Cilt:3, Sayı:1, 25-34.<http://ilkoğretimonline.org.tr> ,13. 10. 2011 tarihinde ulaşıldı, 2004.
- GÜZEL, Ali; *İlköğretim Okullarında Uygulanan Öğrenci Merkezli Eğitim Modeliyle İlgili Yönetici ve Öğretmen görüşleri (Ankara İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2009.
- HAND, Brian; TREAGUST, David; and VANCE, Keith; Student Perceptions of Social Constructivist Classroom, *Science Education*, Vol:81, No:5, 561–577, 1997.

- HOLMES, Elizabeth Eli, **Democracy In Elementary School Classrooms**, Social Education, 55, 176-178, 1991.
- ILGAR, Lütfü; **Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi**, Beta Basım A.Ş, İstanbul, 2005.
- İLGEN, Hamdullah; *Sınıf Öğretmenlerinin ve İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamını Değerlendirmeleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2010.
- KALAYCI, Şeref; **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2005.
- KAPLAN, Meryem; *Kırsalda Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Öğrenme Açısından Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Haziran, 2010.
- KARAÇALI, Ayşe; *Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, Cilt:7, Sayı:1, 145-155, 2006.
- KARADÜZ, Adnan; *Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:7, Sayı:14, 135-154, 2010.
- KARAKÜÇÜK, Suna; *Okul Rehberlik Servislerinin Fiziksel/mekânsal Koşullarının İncelenmesi (Rehber Öğretmenlerin Mekânsal Algıları Bağlamında)*, Cumhuriyet üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 28, 421-440, 2010.
- KARİP, Emin; **Sınıf Yönetimi**, Pegem Akademi, Ankara, Eylül, 2010.
- KAYA, Alim vd; **Eğitim Psikolojisi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007.
- KILDAN, A.Oğuzhan; *Okul Öncesi Eğitim Ortamları*, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:15, Sayı:2, 2007.
- KINCAL, Remzi Y.; *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Babil Yayınları, Erzurum, 2001.
- KIRAN, Hüseyin; **Etkili Sınıf Yönetimi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2009.

KIZILCA, Mesut; *Lise 3'üncü Sınıfta Türk Dili Ve Edebiyatı Dersinde "Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının" nın Öğrenci Merkezli Öğretim Modeliyle İşlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

KİM, Heui B.; FISHER Darrell L. and FRASER, Barry J., Assessment and Investigation of Constructivist Science Learning Environments in Korea, <http://surveylearning.moodle.com/cles/papers/Korea30DF.htm> adresinden 23.10.2011 tarihinde ulaşıldı, 1999.

KORKUT, Burcu; *Fen Eğitiminde Öğrenci Merkezli Öğretimin 8. Sınıf "Yaşamımızı Etkileyen Manyetizma" Ünitesinde Geleneksel Yöntemle Karşılaştırılması Üzerine Bir Deneysel Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2006.

KÜÇÜKAHMET, Leyla; **Program Geliştirme ve Öğretim**, Nobel Yayınları, Ankara, 2007.

KÜÇÜKAHMET, Leyla; **Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayınları, Ankara, Mart, 2004.

KÜNGÜL, Tuba; *Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeyleri İle Algıladıkları Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2008.

LAN, Tian-Syung and CHIU, Shu Chun; **Research of Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment E-Learning on Social Study for Elementary School Students**. Journal of Mathematics and Statistics 7 (2): 112-115, 2011 ISSN 1549-3644, 2011.

LORD, Thomas R.; A Comparison Between Traditional and Constructivist Teaching in Environmental Science. Journal of Environmental Education, Vol:30, No:3, 22-28,1999.

MENTİŞ TAŞ, Ayşe; *Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Program Standartlarının Belirlenmesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 37, Sayı:1, 28-54, 2004.

ÖZDEN, Yusuf; **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem A Yayınları, Ankara, 1999.

ÖZER, Bayram; *Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yönteminin Öğretiminde Planlama Değerlendirme Dersinde Akademik Başarı ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi*, Doktora Tezi, Fırat üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, 2007.

ÖZTÜRK, Cemil vd; **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem A Akademi, Ankara, 2009.

ÖZTÜRK, Çağrı; *Coğrafya Öğretiminde 5e Modelinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2008.

PEHLİVAN, Hülya; **Ekili Öğretim İçin Öğretmen Davranışları**, Asil Yayınları, Ankara, 2008.

PLOURDE, Lee A. and ALAWİYE, Osman, “Constructivism And Elementary Preservice Science Teacher Preparation: Knowledge To Application”. *College Student Journal*, Vol:37, No:3, 334-339, 2003.

PROSSER, Michael; TRİGWELL, Keith and TAYLOR, Philip; A Phenomenographic Study of Academics’ Conceptions of Science Learning and Teaching, *Learning and Instruction*, Vol:4, 217-231, 1994.

RAY, Juile A.; *Rural and Urban Teachers’ Understanding of Constructivism and its influence on Their Teaching Practices*. Unpublished Dissertation. University of Missouri-Columbia, USA, 2000.

SABAN, Ahmet; **Öğrenme Öğretme Süreci**, Nobel Yayınları, Ankara, Ekim, 2009.

SAFRAN, Mustafa; **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, Kasım, 2009.

SBDÖP(**Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı**) MEB, Ankara, 2005.

SCHOLLES, Mary; Games Worth Playing: Effective Science Teaching Through Active Learning *South African Journal of Science*, September-October; Vol:98, 497-499, 2002.

SENEMOĞLU, Nuray; **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, Pegem Akademi, Ankara, 2009.

SİMPSON, Gary; Learner Characteristics, Learning Environments And Constructivist Epistemologies”, *Australian Science Teachers Journal*. Vol:47, No:2, 17-23, 2001.

- SMİTH, Jane; **Daha İyi Zaman Yönetimi**, Timaş Yayınları, İstanbul,1998.
- SOLOMONİDOU, Christina, Spyridoula KALANTZİ, Teaching Thermal Phenomena by the Use of Educational Software of Constructivist Inspiration. **International Journal of Learning**. Vol: 15, No: 6, 253-261, 2008.
- SÖNMEZ, Veysel; **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2011.
- SÖNMEZ, Veysel; **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2010.
- TAŞKIRAN, U.Şafak; *Bilgi ve İletişim Teknoloji Dersinin Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımıyla İşlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar Eskişehir ili Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül, 2006.
- TAYLOR, Peter C., FRASER, Barry J. and FİSHER, Darrell L., Monitoring Constructivist Classroom Learning Environments. *International Journal of Education Research*, 27, 293-302,1997.
- TONEY, Patricia Lamer; *Studnet's Perceptions of Constructivist Pedagogy*. Unpublished Dissertation, Georgia State University, USA, 2001.
- TSAİ, Chin-Chung, Relationships Between Student Scientific Epistemological Beliefs and Perceptions of Constructivist Learning Environments, *Educational Research*, Vol:42, No:42,193-205, 2000.
- TTKB(Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı), **17. Millî Eğitim Şûrası**. Türk Milli Eğitim Sisteminde Kademeler Arası Geçişler, Yönlendirme ve Snav Sistemi, Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi Raporlar, Görüşmeler ve Kararlar, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı, 2007.
- TÜRE, Ersin; *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Eğitim Ortamlarının Fiziksel/Mekansal Koşulları Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans tezi; Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, 2010.
- ÜNAL, Çiğdem; **Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Coğrafya Eğitimine Yansımaları**, Eser Ofset Matbaacılık, Erzurum, 2008.
- ÜNVER, Gülşen; *Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Öğretimi, Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Becerilerini Geliştirme*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2002.

ÜREDİ T. Işıl ve ÜREDİ, Lütü; **Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Üzerinde Etkili Olabilecek Bir Değişken: Öğretim Stili Tercih** e-Journal of New World Sciences Academy, Vol: 4, No: 4, 2008.

VERNETTE, Paul, Foote Chandra, Bird Cliff, Mesibov Don, Harris-Ewing Sharon, Battaglia Cathy, Understanding Constructivism: a Primer for Parents and School Board Members Education, http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_1_122/ai_n28879472/, 2001.

VURAL, Birol; **Aile-Okul Birlikteliği**, Hayat Yayınları, İstanbul, 2004.

VURAL, Birol; **Nitelikli Sınıf ve Stressiz Eğitim Ortamları**, Hayat Yayıncılık, İstanbul, 2005.

WU, Ying-Tien and TSAI, Ching-Chung, *Effects of Constructivist-Oriented Instruction on Elementary School Students' Cognitive Structures*, Journal of Biological Education, Vol:39, No:3, 113–117, 2005.

YALIN, H. İbrahim; **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Nobel Yayınları, Ankara, 2003.

YANPAR, Tuğba; **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.

YILMAZ, Bülent; *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Ten ve Teknoloji Dersinde Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2006.

EKLER

EK 1- Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamları Ölçeği

EK 2- Ölçeğin Öğretmenler İçin Uyarlanmış Hali

EK 3- Ölçeğin Öğrenciler İçin Uyarlanmış Hali

EK 4- Resmi İzin Yazıları

EK 1- Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamları Ölçeği

Değerli katılımcı, aşağıda “Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamları Ölçeği” verilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin halen okuduğunuz/çalıştığınız eğitim kurumunda gözlenme sıklığını, ilgili maddenin karşısında yer alan seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir. Ölçek dört bölümden oluşmaktadır.İlgili bölümün başındaki ifadeyi o bölümdeki her bir maddenin başına koyarak maddeyi okuyunuz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. M. Bahaddin ACAT

I. Psiko-Sosyal Ortam/Okulun Sosyal İklimi Halen Okuduğunuz/Çalıştığınız Kurumda Fen ve Teknoloji dersinde Öğrencilerin;	Her Zaman	Sıklıkla	Nadiren	Çok Az	Hiçbir Zaman
1. Öz güven kazandıkları bir sosyal ortam vardır.					
2. Bulunmaktan memnun olacakları bir psiko-sosyal çevre oluşturulmuştur.					
3. Bireysel farklılıkları (Kişiler arası farklılıkları) göz önünde bulundurulmaktadır.					
4. Öğretmenlerle düşüncelerini karşılıklı olarak paylaşabildikleri ve güvenlerinin pekiştiği bir psiko-sosyal ortam vardır.					
5. Görev, sorumluluk ve haklarını öğrenebilecekleri ortamlar oluşturulmuştur.					
6. Öğrendikleriyle, kültürel değerleri bütünleştirmelerini destekleyen bir ortam vardır.					
7. Bildiklerini kullanmalarını destekleyen bir psiko-sosyal ortam vardır.					
8. Kendilerini tanımasını destekleyici bir psiko-sosyal ortam vardır.					
9. Hedef ve ideallerini belirleyebilecekleri bir sosyal çevre vardır.					
10. Herhangi bir alanda yetki ve sorumluluk alabildikleri sosyal ortam vardır.					
11. Çalışmaları hakkında bilgi almak için öğretmenlere ulaşım danışabildikleri bir ortam vardır.					
12. İçsel motivasyonlarını artırıcı ortamlar oluşturulmuştur.					
13. Kendi başlarına öğrenmekten mutlu olacakları bir ortam vardır.					

II. Altyapı ve Donanım Boyutu (Işık ve ısı sistemleri, bilgisayar ağları, telefon, internet, laboratuvar araçları, projeksiyon ve tepegöz gibi araçlar, görsel araçlar, havalandırma sistemi, kütüphane sistemi vb.)					
Halen Okuduğunuz/Çalıştığınız Kurumda Fen ve Teknoloji dersinde kullanılan Altyapı ve Donanım öğrencilerin;					
14. Araştırma sonuçlarına ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır.					
15. Gelişen teknolojinin olanaklarından yararlanmalarını desteklemektedir.					
16. Öğrenme faaliyetlerini, ses, video ve gerçek nesnelere desteklemektedir.					
17. Bilgide derinlik kazanmalarını sağlayacak niteliktedir.					
18. Doğal bağlamı görmelerini sağlayacak niteliğe sahiptir.					
19. Farklı alanlarda öğrendiklerini bütünleştirmelerine olanak tanımaktadır.					
20. Kendi bilgilerini oluşturmalarını destekleyecek yeterlidir.					
21. Birbirleriyle zaman sınırlılığı olmaksızın etkileşim kurmalarını sağlamaktadır.					
22. Bilgi kaynaklarına zaman sınırlaması olmaksızın ulaşmalarını sağlayıcı niteliktedir.					
23. Sorumluluklarını yerine getirmelerini destekleyicidir.					
24. Verilen teknoloji desteğiyle kendini güvende hissetmeleri sağlanmıştır.					
25. Ürün ortaya koymaları ve üründeki eksikliği gözlemlemelerine destek sağlamaktadır.					
26. İstek ve beklentileri, sağlanan teknoloji desteğiyle hayata geçmektedir.					
27. Ön bilgilerini, deneyimlerini hatırlatıcı ve harekete geçirici niteliktedir.					

III. Mekân Boyutu (Derslikler, koridorlar, kantin, işlik, laboratuvar, öğretmen odaları idare binaları, diğer binalar, okul bahçesi, kütüphane, okul dışı alanlar, iş yerleri vb.) Halen Okuduğunuz/Çalıştığınız Kurumda Fen ve Teknoloji dersinde kullanılan Mekânlar Düzenlenirken Öğrencilerin;					
28. Becerilerini sergileyebilecekleri uygun alana yer verilir.					
29. Kendi ürünlerini üretebilecekleri ve gözleyebilecekleri alanlara yer verilir.					
30. Bireysel hedef ve ideallerine ulaşmalarını destekleyen alanlar oluşturulur.					
31. Öğrendiklerine ilişkin ürünleri görebilecekleri alanlar oluşturulur.					
32. Bilgileri gerçek yaşamda kullanabilecekleri uygulama alanları düzenlenir.					
33. İletişim kurmalarını kolaylaştıracak şekilde düzenleme yapılır.					
34. Farklı bilgi kaynaklarına erişimlerini kolaylaştıran alanlar oluşturulur.					
35. Kendi bilgilerini oluşturacakları ve yalnız çalışabilecekleri alanlara yer verilir.					
36. Öğrendikleri bilgilerde derinlik kazanmalarını destekleyen alanlara yer verilir.					
37. Bilgiye erişimlerini kolaylaştıracak alanlara yer verilir.					
38. İşbirliğine dayalı grup çalışmalarını gerçekleştirmelerine uygun alanlara yer verilir.					
39. Sorunlarını öğretmenlerle rahatça görüşebilecekleri uygun alanlar oluşturulur.					

IV. Zaman Boyutu Halen Okuduğunuz/Çalıştığımız Kurumda Fen ve Teknoloji dersinde Zaman Planlaması Yapılırken Öğrencilerin:					
40. Öğrenme sürecini izlemeleri ve geri bildirim almaları için zaman ayrılır.					
41. Bilgileri bütünleştirecekleri ilişki ağları kurmaları için zaman verilir.					
42. Hedef ve ideallerini gerçekteştirebilecekleri esneklikte bir program düzenlenir.					
43. Yaşamdaki problemleri tanıma ve bunlara çözümler üretmelerini için zaman verilir.					
44. Bilgide derinlik kazanmalarını sağlayacak çalışma zamanı verilir.					
45. Teknoloji desteğiyle, farklı bilgi kaynaklarına ulaşabilmeleri için zaman verilir.					
46. Kendi hızlarında öğrenmelerine imkân verecek esneklikte programlar yapılır.					
47. Ön bilgilerini harekete geçirmeleri için fırsatlar hazırlanır.					
48. Akranlarıyla işbirliği içinde öğrenebilmeleri için zaman verilir.					
49. Öğrendikleriyle ilgili araştırma ve ürünleri incelemeleri için zaman ayrılır.					
50. Yapılacak işlerin zamanıyla ilgili yeterince bilgiye sahip olmaları sağlanır.					

EK 2- Ölçeğin Öğretmenler İçin Uyarlanmış Hali

Değerli Katılımcı; aşağıda sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamları ilgili 50 madde ve dört bölümden oluşan “Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamları Ölçeği” verilmiştir. Maddelerin halen çalıştığınız okulda gözlenme sıklığını, ilgili maddenin başına koyarak maddeyi okuyup size uygun gelen seçeneği (x) ile işaretleyiniz. Ölçeğe isminizi yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Durdane ÖZTÜRK

Cinsiyetiniz: Bay: () Bayan: ()	Kıdem: 0-5 () 6-10 () 11-15() 16-20() 21 ve üstü ()
--	--

I.PSİKO-SOSYAL ORTAM/OKULUN SOSYAL İKLİM BOYUTU	Her Zaman	Sıklıkla	Nadiren	Çok Az	Hiçbir Zaman
Halen Çalıştığınız Kurumda Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin ;					
1. Öz güven kazandıkları bir sosyal ortam vardır.					
2. Bulunmaktan memnun olacakları bir psiko-sosyal çevre oluşturulmuştur.					
3. Bireysel farklılıkları (Kişiler arası farklılıkları) göz önünde bulundurulmaktadır.					
4. Öğretmenlerle düşüncelerini karşılıklı olarak paylaşabildikleri ve güvenlerinin pekiştiği bir psiko-sosyal ortam vardır.					
5. Görev, sorumluluk ve haklarını öğrenebilecekleri ortamlar oluşturulmuştur.					
6. Öğrendikleriyle, kültürel değerleri bütünleştirmelerini destekleyen bir ortam vardır.					
7. Bildiklerini kullanmalarını destekleyen bir psiko-sosyal ortam vardır.					
8. Kendilerini tanımalarını destekleyici bir psiko-sosyal ortam vardır.					
9. Hedef ve ideallerini belirleyebilecekleri bir sosyal çevre vardır.					
10. Herhangi bir alanda yetki ve sorumluluk alabildikleri sosyal ortam vardır.					
11. Çalışmaları hakkında bilgi almak için öğretmenlere ulaşım danışabildikleri bir ortam vardır.					
12. İçsel motivasyonlarını artırıcı ortamlar oluşturulmuştur.					
13. Kendi başlarına öğrenmekten mutlu olacakları bir ortam vardır.					

II. ALTYAPI VE DONANIM BOYUTU					
(Işık ve ısı sistemleri, bilgisayar ağları, telefon, internet, laboratuvar araçları, projeksiyon ve tepegöz gibi araçlar, görsel araçlar, havalandırma sistemi, kütüphane sistemi vb.)					
Halen Çalıştığınız Kurumda Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Altyapı ve Donanım Öğrencilerin;					
14. Araştırma sonuçlarına ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır.					
15. Gelişen teknolojinin olanaklarından yararlanmalarını desteklemektedir.					
16. Öğrenme faaliyetlerini, ses, video ve gerçek nesnelere desteklemektedir.					
17. Sorumluluklarını yerine getirmelerini destekleyicidir.					
18. Verilen teknoloji desteğiyle kendini güvende hissetmeleri sağlanmıştır.					
19. Ürün ortaya koymaları ve üründeki eksiği gözlemlmelerine destek sağlamaktadır.					
20. İstek ve beklentileri, sağlanan teknoloji desteğiyle hayata geçmektedir.					
21. Ön bilgilerini, deneyimlerini hatırlatıcı ve harekete geçirici niteliktedir.					

III. MEKÂN BOYUTU (Derslikler, koridorlar, kantin, işlik, laboratuvar, öğretmen odaları idare binaları, diğer binalar, okul bahçesi, kütüphane, okul dışı alanlar, iş yerleri v.b)					
Halen Çalıştığınız Kurumda Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Mekanlar Düzenlenirken Öğrencilerin;					
22. Becerilerini sergileyebilecekleri uygun alana yer verilir.					
23. Kendi ürünlerini üretebilecekleri ve gözleyebilecekleri alanlara yer verilir.					
24. Bireysel hedef ve ideallerine ulaşmalarını destekleyen alanlar oluşturulur.					
25. Öğrendiklerine ilişkin ürünleri görebilecekleri alanlar oluşturulur.					
26. Kendi bilgilerini oluşturacakları ve yalnız çalışabilecekleri alanlara yer verilir.					
27. Öğrendikleri bilgilerde derinlik kazanmalarını destekleyen alanlara yer verilir.					
28. Bilgiye erişimlerini kolaylaştıracak alanlara yer verilir.					
29. İşbirliğine dayalı grup çalışmalarını gerçekleştirmelerine uygun alanlara yer verilir.					

IV. ZAMAN BOYUTU					
Halen Çalıştığınız Kurumda Sosyal Bilgiler Dersinde Zaman Planlaması Yapılırken Öğrencilerin:					
30. Öğrenme sürecini izlemeleri ve geri bildirim almaları için zaman ayrılır.					
31. Bilgileri bütünleştirecekleri ilişki ağları kurmaları için zaman verilir.					
32. Hedef ve ideallerini gerçekleştirebilecekleri esneklikte bir program düzenlenir.					
33. Yasamdaki problemleri tanıma ve bunlara çözüm üretebilmeleri için zaman verilir.					
34. Bilgide derinlik kazanmalarını sağlayacak çalışma zamanı verilir.					
35. Teknoloji desteğiyle, farklı bilgi kaynaklarına ulaşabilmeleri için zaman verilir.					
36. Kendi hızlarında öğrenmelerine imkân verecek esneklikte programlar yapılır.					
37. Ön bilgilerini harekete geçirmeleri için fırsatlar hazırlanır.					
38. Akranlarıyla işbirliği içinde öğrenebilmeleri için zaman verilir.					
39. Öğrendikleriyle ilgili araştırma ve ürünleri incelemeleri için zaman ayrılır.					
40. Yapılacak işlerin zamanıyla ilgili yeterince bilgiye sahip olmaları sağlanır.					

EK 3- Ölçeğin Öğrenciler İçin Uyarlanmış Hali

Sevgili Öğrenciler; aşağıda sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamları ile ilgili 50 madde ve dört bölümden oluşan “Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamları Ölçeği” verilmiştir. Maddelerin halen okuduğunuz okulda gözlenme sıklığını, ilgili bölümün başındaki ifadeyi o bölümdeki her bir maddenin başına koyarak maddeyi okuyup size uygun gelen seçeneği (x) ile işaretleyiniz. Ölçeğe isminizi yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Durdane ÖZTÜRK

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()		Sınıf düzeyi: 6. sınıf () 7. sınıf ()				
Sınıf mevcudunuz: 1-5 ()		16-30 ()	31-45 ()	45 ve Üstü ()		
I.PSİKO-SOSYAL ORTAM/OKULUN SOSYAL İKLİM BOYUTU		Her zaman	Nadiren	Sıklıkla	Çok Az	Hiçbir Zaman
Halen Okuduğum Kurumda Sosyal Bilgiler Dersinde;						
1. Öz güven kazandığım bir sosyal ortam vardır.						
2. Bulunmaktan memnun olduğum bir psiko-sosyal çevre oluşturulmuştur.						
3. Bireysel farklılıklarım (Kişiler arası farklılıklarım) göz önünde bulundurulmaktadır.						
4. Öğretmenlerle düşüncelerimi karşılıklı olarak paylaşabildiğim ve güvenimin pekiştiği bir psiko-sosyal ortam vardır.						
5. Görevimi, sorumluluğumu ve haklarımı öğrenebileceğim ortamlar oluşturulmuştur.						
6. Öğrendiklerimle, kültürel değerleri bütünleştirmemi destekleyen bir ortam vardır.						
7. Bildiklerimi kullanmamı destekleyen bir psiko-sosyal ortam vardır.						
8. Kendimi tanımamı destekleyici bir psiko-sosyal ortam vardır.						
9. Hedef ve ideallerimi belirleyebileceğim bir sosyal çevre vardır.						
10. Herhangi bir alanda yetki ve sorumluluk alabildiğim sosyal ortam vardır.						
11. Çalışmalarım hakkında bilgi almak için öğretmenlere ulaşım danışabildiğim bir ortam vardır.						
12. İçsel motivasyonumu artırıcı ortamlar oluşturulmuştur.						
13. Kendi başıma öğrenmekten mutlu olacağım bir ortam vardır.						

II. ALTYAPI VE DONANIM BOYUTU					
(Işık ve ısı sistemleri, bilgisayar ağları, telefon, internet, laboratuvar araçları, projeksiyon ve tepegöz gibi araçlar, görsel araçlar, havalandırma sistemi, kütüphane sistemi vb.)					
Halen Okuduğum Kurumda Sosyal bilgiler Dersinde Kullanılan Altyapı ve Donanım;					
14. Araştırma sonuçlarına ulaşmamı kolaylaştırmaktadır.					
15. Gelişen teknolojinin olanaklarından yararlanmamı desteklemektedir.					
16. Öğrenme faaliyetlerimi, ses, video ve gerçek nesnelere desteklemektedir.					
17. Sorumluluklarımı yerine getirmemi destekleyicidir.					
18. Verilen teknoloji desteğiyle kendimi güvende hissetmem sağlanmıştır.					
19. Ürün ortaya koymama ve üründeki eksiği gözlemlememe destek sağlamaktadır.					
20. İstek ve beklentilerim, sağlanan teknoloji desteğiyle hayata geçmektedir.					
21. Ön bilgilerimi, deneyimlerimi hatırlatıcı ve harekete geçirici niteliktedir.					

III. MEKAN BOYUTU					
(Derslikler, koridorlar, kantin, işlik, laboratuvar, öğretmen odaları idare binaları, diğer binalar, okul bahçesi, kütüphane, okul dışı alanlar, iş yerleri vb.)					
Halen Okuduğum Kurumda Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Mekanlar Düzenlenirken;					
22. Becerilerimi sergileyebileceğim uygun alana yer verilir.					
23. Kendi ürünlerimi üretebileceğim ve gözleyebileceğim alanlara yer verilir.					
24. Bireysel hedef ve ideallerime ulaşmamı destekleyen alanlar oluşturulur.					
25. Öğrendiklerime ilişkin ürünleri görebileceğim alanlar oluşturulur.					
26. Kendi bilgilerimi oluşturacağım ve yalnız çalışabileceğim alanlara yer verilir.					
27. Öğrendiğim bilgilerde derinlik kazanmamı destekleyen alanlara yer verilir.					
28. Bilgiye erişmemi kolaylaştıracak alanlara yer verilir.					
29. İşbirliğine dayalı grup çalışmalarını gerçekleştirebileceğim uygun alanlara yer verilir.					

1V. ZAMAN BOYUTU					
Halen Okuduğum Kurumda Sosyal Bilgiler Dersinde Zaman Planlaması Yapılırken;					
30. Öğrenme sürecini izlemem ve geri bildirim almam için zaman ayrılır.					
31. Bilgileri bütünleştirmem ilişki ağları kurmam için zaman verilir.					
32. Hedef ve ideallerimi gerçekleştirebileceğim esneklikte bir program düzenlenir.					
33. Yaşamdaki problemleri tanımam ve bunlara çözüm üretebilmem için zaman verilir.					
34. Bilgide derinlik kazanmamı sağlayacak çalışma zamanı verilir.					
35. Teknoloji desteğiyle, farklı bilgi kaynaklarına ulaşabilmem için zaman verilir.					
36. Kendi hızımda öğrenmeme imkân verecek esneklikte programlar yapılır.					
37. Ön bilgilerimi harekete geçirmem için fırsatlar hazırlanır.					
38. Akranlarımla işbirliği içinde öğrenebilmem için zaman verilir.					
39. Öğrendiklerimle ilgili araştırmam ve ürünleri incelemem için zaman ayrılır.					
40. Yapılacak işlerin zamanıyla ilgili yeterince bilgiye sahip olmam sağlanır.					

EK 4- Resmi İzin Yazıları

T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.40.00.02-
Konu : Durdane ÖZTÜRK

015860 12.11.2010

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 10.11.2010 tarihli ve 1054/4558 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Durdane ÖZTÜRK'ün ilköğretim 6.7. sınıf öğrencilerine "Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Merkezli Eğitim Açısından Değerlendirilmesi" konulu anketi uygulama isteği bildirilmektedir.

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Durdane ÖZTÜRK'ün merkez ve merkeze bağlı ilköğretim 6.7. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere yönelik "Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Merkezli Eğitim Açısından Değerlendirilmesi" konulu araştırmasını, Kasım 2010- Ocak 2011 ayları arasında uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mesut AYRIKSA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
12/11/2010

Mustafa HARPUTLU
Vali Vekili

11.11.2010/N.TEKİNARSLAN

11.11.2010/Şef S.AKGÜL

11.11.2010/Md. Yrd.Ş.KARADENİZ



Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR
Bilgi için : Md. Yrd. Ş. KARADENİZ
Telefon: (0 386) 213 51 50
Faks: (0 386) 213 1003
kirsehimem@meb.gov.tr
http://kirsehir.meb.gov.tr

