

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSLERİNDE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMLARI

Mücahit ARPACI*

Özet

Bu çalışma, ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarını cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde bulunan toplam 8 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, random olarak seçilen toplam 441 ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrencisi katılmış olup, araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amacına dayalı olarak, yüzde, standart sapma, bağımsız gruplar Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H istatistik test teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim öğrencilerinin "orta düzeyde" yapılandırmacı öğrenme ortamı algısına sahip oldukları saptanmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarının cinsiyete ve öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğretim ortamına ilişkin algılarının öğrenim görülen okulun yerleşim birimine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, Yapılandırmacı öğrenme ortamı, ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi.



Constructivist Educational Environments In Primary Religion And Morals Lessons

Abstract

The purpose of this study is to analyze the perceptions of students on the constructivist learning environments in Religion and Morals lesson according to the grade and gender variables. The study is conducted in 8 primary schools in Diyarbakır in 2010-2011 educational year. Randomly defined 441 students of Religion and Morals lesson took part in the survey and general screening model is utilized. Parallel to the aims of the study, statistically; percentages, standard de-

* Yrd. Doç. Dr., Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKAB Bölümü,
mucahitarpaci@hotmail.com

viations, independent groups Mann Whitney-U test and Kruskal Wallis-H tests are used. Data collection is done by the use of "Evaluation Scale of Constructivist Learning Environments". The results of the study imply that the participants have a perception of "Agree" level. Moreover, the perceptions are detected to be statistically significant according to the participants' gender and grade.

Key Words: Constructivism, Constructivist learning environment, Primary Religion and Morals Lesson.

Giriş

Din öğretiminin günümüzde etkili olabilmesi için değişen koşul ve ihtiyaçlara karşılık verecek şekilde kendisini yenilemesi gerekir. Bu durumun gerçekleşebilmesi programların, toplumsal ilgi ve ihtiyaçları karşılayabilecek nitelikte hazırlanmasıyla mümkündür. Eğitim sisteminin başarısı, değişen koşullara uyum sağlayarak gerekli yapılanma ve işleyiş şeklini gerçekleştirmesinin yanı sıra ders programlarının çağımızdaki gelişmeler doğrultusunda yeniden yapılmasına bağlı olacaktır. Bu bağlamda, programlar günümüzdeki gelişmeler ve yenilikler doğrultusunda düzenlenerek, bireyleri bu değişimlere uyum sağlayacak biçimde yetiştirecek potansiyele sahip olmalıdır.

Eğitim anlayışının değiştiği günümüzde, geleneksel yöntem ve tekniklerin, öğrencilerde bilimsel süreç becerilerini oluşturmada yetersiz kaldığı bilinmektedir¹. Bu bağlamda din öğretimine yöneltilen eleştiriler, öğretmen ve konu merkezli olması; daha çok zihin eğitime önem vermesi, ezberci olması, kitaba bağlılık, demokratik bir ortamda öğretme-öğrenme sürecinin işlememesi, eğitimin öğrencilere ansiklopedik bilgi kazandırmak için verilmesi ve bilgilenmenin ezber yoluyla öğrenciye aktarılması gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Ayrıca din öğretimi, kültürel mirasın aynen aktarılması ve problemlerin çözümünde yeni bilgiler üretilmeden, bilgiyi yığıldığı, konu esasına dayalı program anlayışını benimsediği yönünde tenkit edilmiştir. Halbuki, günümüzde insanlar hızla değişen ve bu değişimin gerektirdiği donanımlı ve nitelikli insanlar isteyen bir dünyadır. Din dersi alan öğrencinin de okulda aldığı bilgileri kullanarak

¹ Halil Turgut, "Fen Bilgisi Öğretiminde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı ile Modelendirilmiş Etkinliklerin Öğrencide Kavramsal Gelişime ve Başarıya Etkisi.", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2001, s 1

yeniden bir inşa ve üretme sürecine sokarak problemlerinin çözümünde kullanması beklenmektedir².

İslam düşünmeyi, eleştirmeyi, niçin ve nasıl sorgulamayı öğütleyen bir dindir. Din öğretiminin de en önemli amacı, yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek, onların toplumda yaygın olan zihniyetler üzerinde düşüncelerini sağlamak, soran sorgulayan bireyler olarak yetiştirmektir. Bu yönüyle din öğretiminde öğrenciler, körü körüne inanan ve uygulayan olmamalı, onlar, bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayacak biçimde yetiştirilmelidirler³. Bu amaca uygun olarak din dersi, öğrencinin kendi akıl yürütme gücünü kullanarak varlık karşısında tavır almasına katkıda bulunabilir. Öğrencilere iyi düzenlenmiş Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programları aracılığı ile aktif öğrenme ortamında, doğru dini anlayışı, bilgi, tutum, anlayış ve değerler kazandırılabilir. 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan 2010-2011 yılında güncellenerek devam eden yeni ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı ile bu ihtiyacın karşılanmasının hedeflendiği vurgulanmaktadır. İlköğretim programlarının yenilenmesi çalışmalarıyla beraber Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı yeniden geliştirilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğinin belirlenmesinde dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınarak İslam'ın kök değerleri çerçevesinde mezheplerüstü (herhangi bir mezhebi esas almayan, mezhebî tartışmalara girmeyen) ve dinler açılımlı anlayış olarak ifade edilebilecek bir yaklaşım benimsenmiştir. Geliştirilen programla öncelikle öğrencilerin din ve ahlak hakkında objektif bilgi sahibi olmaları, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programı vasıtasıyla kazanmaları hedeflenen bilgi, beceri, tutum, değer, kavram ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla bir arada yaşama bilincine ulaşmaları hedeflenmiştir. Bu programla; öğrencilerin din ve ahlak hakkında sağlıklı bilgi sahibi olmaları, temel becerilerini geliştirmeleri ve böylece Millî Eğitimin Genel Amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunulması hedeflenmektedir⁴.

² Mualla Selçuk, "Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri", *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, MEB Basımevi, İstanbul 2000, s. 19.

³ Recai Doğan, Cemal Tosun, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2002, s. 98.

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Yayınları, Ankara 2010.

Günümüzde insan öğrenmesi konusunda önemli değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişikliklere paralel olarak öğretim tasarımı da davranışçılıktan bilişselciliğe ve bilişselcilikten de yapılandırmacılığa doğru bir değişim olmuştur⁵. Yeni İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programlarının eğitim bilimsel yaklaşımının yapılandırıcılık olduğu belirtilmektedir⁶. Yeni program ile yapılandırıcılık, aktiflik, öğrenci merkezlik ve tematik yaklaşımın yanı sıra çoklu zeka kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş öğrenme yaklaşımları benimsenmiştir.

Yapılandırıcılık, 20. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlamıştır. Ancak yapılandırıcılıkla ilgili asıl dönüm noktası 20. yüzyılın ikinci yarısında ve son zamanlarda öne çıkan Piaget, Vygotsky, Asubel, Bruner gibi araştırmacıların çalışmalarıyla gerçekleşmiştir⁷. Yapılandırıcılığın ne olduğuna ve ne içerdiğine yönelik açık bir fikir geliştirmek için ilk önemli girişimler Piaget ve John Dewey tarafından yapılmıştır⁸. Yapılandırıcılık, aslında bir eğitim kuramı olarak ortaya çıkmamış, bilme ve bilgiye ilişkin bir kuram olarak doğmuştur⁹.

154 | db

Bu kuramın özü; bilginin, bireyin zihninde ve bireysel özelliklerine göre anlamlandırıldığı, yapılandırıldığıdır. Yapılandırıcılık, öğrenenin öğrenme sürecindeki temel rolünü açıklayan bir öğrenme teorisidir¹⁰. Yapılandırıcılık kuramına dayalı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Öğrenen, yeni bir bilgiyle karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kuralları kullanır ya da algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur¹¹.

Yapılandırıcılık, özünde bir bilme kuramı olsa da, öğrenmeye ilişkin yol gösterici özelliğinden dolayı günümüzde “öğrenme ku-

⁵ Gürcü Koç, Melek Demirel, “Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara 2004, S 27,174-180.

⁶ MEB DÖGM, *2010 İlköğretim Programı*, s.9.

⁷ Kamile, Ün, *AÇIKGÖZ, Aktif öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir 2003, ss.20

⁸ Yüksel Özden, *Öğrenme ve öğretme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2005, ss 56

⁹ Özcan Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*, Pegem A Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara 2005, ss 233.

¹⁰ Martin G. Brooks ve Jacqueline GrennonBrooks, “Thecourage to be constructivist”, *Educational Leadership*, 1999 57 (3), 18-24.

¹¹ Brooks, J. G. ve Brooks, M. J. (1993). The Case for Constructivist Classrooms. Virginia, ASCD Alexandria, ss 9

ramı” olarak kabul edilmektedir¹² Birey, dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur. Başka bir tanımla, yapılandırımcılıkta öğrenme, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda öznel arası süreçlerle yeniden oluşturulmasıdır¹³. Yapılandırımcılık, öğrenenlerin kendi gerçekliğini oluşturdukları ya da kendi deneyim ve algılarına dayanarak anlamı yorumladıkları bir yaklaşım olarak tanımlamak mümkündür¹⁴. Yapılandırımcılık, başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırmasını önermektedir¹⁵. Yapılandırımcı öğrenme kuramına göre öğrenme, zihinsel bir süreçtir ve öğrenmenin gerçekleşmesi, yeni bilgilerle önceki bilgiler arasında bağlantı kurulmasıyla gerçekleşir. Yapılandırımcı öğrenme kuramının amacı, sunulan bilgi üzerinde düşünen, yeni bilgiler oluştururken varsayımlar kuran, alternatif çözüm yollarına bağlı ortaya çıkabilecek sonuçları sorgulayan, günlük yaşamdaki sorunlara eleştirel bir yaklaşımla bakan, özgür düşünmeyi destekleyen, eleştirel insan tipini yetiştirmektir.¹⁶ Bilgi ve gerçeğin insanın aklının dışında olmadığı ve bilginin birey tarafından yapılandırıldığı bu teorinin savunduğu temel unsurlardır¹⁷. Yapılandırımcılıkta bilginin alınması, depolanması, biriktirilip ezberlenmesi değil analiz edilmesi önemlidir. Bilgi bilenden bağımsız değildir. Öğrenenlerin sahip oldukları bilgi birikimi farklıdır ve farklı bireyler aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebilirler. Yapılandırımcılığa göre bilgi, bireyin deneyimleri ve inanışları ile öğrenenin zihninde oluşturulur. Bu nedenle yapılandırımcılıkta mutlak doğruların olmadığı ve bilginin, kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan birey tarafından yapılandırıldığı, çevreden pasif bir biçimde alınmadığı savunulur¹⁸. Bilgi işe yaradığı

¹² Şefik Yaşar, “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Eskişehir Güz 1998, Cilt 8, Sayı 1-2, s.68-75.

¹³ Bünyamin Yurdakul, *Yapılandırımcılık İçinde Eğitimde Yeni Yönelimler* (Ed:Özcan Demirel). s: 39-65, Pegem A Yayıncılık Ankara 2005, s. 40

¹⁴ David H. Jonassen, “Objectivism versus Constructivism: Do we need a New Philosophical Paradigm?”, *Educational Technology Research and Development*, Springer 1991 39(3), s. 5-14.

¹⁵ Ahmet Saban, *Öğrenme Öğretme Sürecinde Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayınları, Ankara 2000, s. 120.

¹⁶ Ömer Beydoğan, “Öğretim stratejilerindeki değişimler ve öğretmenlerin değişen rolleri”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Mayıs 2002, S. 237, s.34-39.

¹⁷ Bilal Duman, Cercislikiel, “Yapıcı öğrenme kuramına göre sosyal bilgiler öğretimi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Elazığ 2002 C.12 (2), s. 245-262.

¹⁸ Gürcü Koç, Melek Demirel, “Davranışçılıktan yapılandırımcılığa: Eğitimde yeni bir paradigma”, s. 174-180.

ve bireyi amacına ulaştırdığı ölçüde anlamlı ve önemlidir. Bilgi öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları sonucu oluşur. Bu nedenle bilgi, sübjektiftir, deneyseldir ve bireyseldir¹⁹.

Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak oluşturulmuş ve belirlenmiş stratejilerin temel alındığı eğitim ortamları; bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlamaktadır. Böylece bireyler, daha önce öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler²⁰.Yapılandırmacı öğrenmede hedef, sunulan bilgi üzerinde düşünen, yeni bilgiler oluştururken varsayımlar kuran, alternatif çözüm yollarına bağlı ortaya çıkabilecek sonuçları sorgulayan, günlük yaşamdaki sorunlara eleştirel bir yaklaşımla bakan, özgür düşünmeyi destekleyen, eleştirel insan tipini yetiştirmektir²¹.Yapılandırmacı kuram, okullarımızda yer edinen geleneksel öğretim anlayışının değişmesine ve mevcut eğitim durumlarının yeniden düzenlenmesine sebep olmuştur.

156| db

Öğrenme ortamı, öğrenme sürecinde uygun öğretim yaklaşımlarının seçilerek öğretim çevrelerinin tasarlanması, öğretim etkinliklerinin uygulanması ve sürecin değerlendirilmesini içeren bir kavramdır.²² Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin anlam oluşturma sürecine aktif katılımı öngörülmektedir. Bu ortamlarda, öğrenenler anlam araştırmacıları ve problem çözümler olarak görülürlerken, öğretmenler ise bilginin sunucuları olarak değil, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına ve anlamı keşfetmelerine yardımcı olan danışmanlar ve bu süreci kolaylaştırıcılar olarak görülmektedirler²³.Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini

¹⁹ Fitnat KAPTAN, Hünkar Korkmaz, "Yapısalcılık (constructivism) kuramı ve fen öğretimi", *Çağdaş Eğitim*, Mayıs 2000 S.265, s.22-27

²⁰ Şefik Yaşar, Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci, s.68-75.

²¹ Ömer Beydoğan, Öğretim stratejilerindeki değişimler ve öğretmenlerin değişen rolleri, s. 34-39.

²² Ömer F. Keser, Ali R. Akdeniz, (2001) "Öğrenme Ortamı Tasarımında Mevcut Durumun Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma", *Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyum Kitabı Sayfa 528-534*

²³ Dunlop, J. C. & Grabinger, R. S. (1996) "Rich environments for the active learning in higher education". Wilson, G. B. (Ed.). *Constructing learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

koyma fırsatı elde ederler²⁴. Crawford ve Witte²⁵ yapılandırmacı öğrenme ortamı olarak bir sınıfın şu beş özelliği taşıması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlar; öğrenme bireyin kendi deneyimleriyle ilişkilendirilmelidir, deneyimler, yaşayarak, keşfederek, problem çözerek ve laboratuvar çalışmaları yaparak öğrenilir, kavramlar yerine konularak öğrenilenler uygulanır, işbirliği, grup üyeleri arasında iletişim kurarak, paylaşarak, sorumluluk alarak öğrenilir, öğrenilen bilgiler yeni durum ve kavramlara uyarlanır. Yapılandırmacı anlayışa uygun düzenlenen öğrenme ortamları, bireyin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almasını gerektirir; çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamları bireyin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına imkan sağlayacak biçimde düzenlenir. Bu tür öğretim ortamları sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler²⁶. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenen; neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceğine karar veren, kendi öğrenme ihtiyacını belirleyen, bu ihtiyaçlarının karşılanmasında aktif olarak katılan kişidir²⁷.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi için çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Bu ölçeklerin ilk örneği, Harvard Fizik Projelerinde başlayan öğrenme çevrelerini incelemek için ölçek geliştirilmesi çalışmasıdır. Walberg 1968'de LEI (Learning Environment Inventory) ve Moos 1979'da geliştirilen CES (Classroom Environment Scale) ölçeklerini hazırlamıştır. Bu ölçekleri 1979'da Rentoul ve Fraser tarafından geliştirilen ICEQ (Individualised Classroom Environment Questionnaire), 1981'de Fisher ve Fraser tarafından geliştirilen MCI (My Class Inventory) ölçekleri takip etmiştir. Fer ve Cırık²⁸ Tenenbaum ve diğerlerinin ölçeğinin dil eşdeğerliğinin, geçerliğinin ve güvenilirliğinin üzerinde çalışarak, ölçeği

²⁴ Şefik Yaşar, Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci, s. 68-75.

²⁵ Michael Crawford, M.; Mary M. Witte, (1999) "Strategies for mathematics: Teaching in context", *Educational Leadership*, 57(3) [Online]: Retrieved on 7 November 2007 at URL: www.ascd.org

²⁶ Şefik Yaşar, *Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci*, s.68-75.

²⁷ Bünyamin Yurdakul, "Bilişötesi ve yapılandırmacı öğrenme çevreleri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Bahar 2005 11(42), 279-298.

²⁸ Seval Fer, İlker Cırık, "Öğretmenlerde ve öğrencilerde, yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir?", *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), s. 1-26

Türkçe'ye uyarlamışlardır. Ayrıca Bukova-Güzel ve Alkan²⁹ tarafından Türkçeye uyarlanan Taylor ve Fraser tarafından 1991'de geliştirilen CLES (Constructivist Learning Environment Survey) ölçeği bulunmaktadır.

Yeni geliştirilen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının odaklandığı en önemli noktalar, din dersinde alınan bilginin hayat ile bütünleşmesi, öğrencinin problemlerini çözmeye kullanılabilesine imkan vermesi, sınıfın sadece dini bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmanın yapıldığı bir ortamının oluşturulmasını hedeflemiş olmasıdır. Yani din dersi alan bir öğrencinin din ile ilgili öğrendiği bilgileri hiçbir işe yaramamak üzere depolamasını değil, bu bilgiyi kullanmasını ve yeni bilgiler üretmesi amaçlanmaktadır. Din dersi öğretim programının genel ve özel amaçları incelendiğinde bilişsel öğrenmelerle ilgili kullanılan yüklemeler analiz, sentez, değerlendirme ve uygulama basamaklarıdır. Yine yeni program öğretmene biçilen rolü de kılavuzluk ve rehberlik olarak tanımlamaktadır ki böyle bir sınıf ortamında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin hedeflerine ulaşmasında en büyük katkılardan biri de öğrenme-öğretme sürecinde yapısalci yaklaşımın diğer yaklaşımlarla beraber işe koşulmasıyla mümkün olacaktır³⁰.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programlarında eğitim bilimsel yaklaşım olarak yapılandırmacı paradigmanın uygulanmasıyla birlikte öğretme ve öğrenme kavramları, dini bilgi algısı, öğretmen ve öğrenci rolleri, öğrenme ortamları gibi kavramlar yeni bir anlam kazanmıştır. Mevcut programın uygulama sürecinin başarılı yürütülebilmesi için bu kavramların içeriğinin öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi oldukça önemli hale gelmiştir. Programdaki temel anlayış değişikliğinden dolayı bütün derslerde olduğu gibi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi de öğrenme ortamını mevcut programın öğrenme yaklaşımına göre tasarlanmalıdır. Öğrenme öğretme sürecini oluşturan bütün öğelerin mevcut felsefi anlayışın gereklerine göre düzenlenip yürütülmesi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı paradigmanın önerdiği öğrenme ortamını sağlamasına bağlıdır. Alanda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrenme ortamlarına ilişkin her hangi bir araştırma bulunmamaktadır. Yapılan araştırmalar

²⁹ Esra Bukova-Güzel, Hüseyin Alkan, "Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2005 5(2), s. 385-420.

³⁰ Recai Doğan, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, s.99

yapılandırmacılığın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile ilişkisi, felsefesi ve derse uygulanabilirliği ile ilgili olmuştur³¹. Bu bağlamda öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algı düzeyleri nasıldır? Bu algı, bazı değişkenler açısından anlamlılık göstermekte midir? sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından tespit edilmesidir.

Alt Problemler

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile ilgili yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının dağılımı nasıldır?

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarında öğrenim gördüğü sınıf düzeyinde anlamlı bir fark var mıdır?

Sınırlılıklar

Çalışma araştırmaya katılan öğrenciler ve kullanılan ölçekte yer alan maddelerle sınırlıdır.

³¹ Bknz. Okumuşlar, Muhittin, *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*, Yediveren Kitap, Konya 2008, Yıldız Kızılabdullah, "Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi", A.Ü.İ.F. Dergisi, (Ankara 2008), C. XLIX, S. II, ss. 209-229, Yapılandırmacılık yaklaşımının ilköğretiminin din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi, Recep Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme" Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7 (1) Ocak 2007, s. 177-210., Davut Karaman, Din öğretimi ve yapılandırmacı öğrenme kuramı; ortaöğretim dkab dersinin değerlendirilmesi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek lisans tezi, Sakarya 2008. Mahmut Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, DEM Yayınları, İstanbul 2011. „Mahmut Zengin, "Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı" „Değerler Eğitimi Dergisi „Vol. 8 „s. 225 – 258., Halit Ev, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme -İmkân ve Sınırlılıklar-“, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2010, sayı: 32, s. 111-137.

Yöntem

Araştırma genel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Bu araştırma betimsel nitelikli bir çalışma olup, araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar³². Tarama modelinin tercih edilme nedenlerinden biri olarak birçok bireyden oluşan bir örneklemden bilgi edinilmesi gösterilebilir³³. Bu çalışma, ilişkisel tarama ne³⁴uygundur. Bu tür modellerde ihtiyaç duyulan veriler, hedef kitle olarak tanımlanan çalışma evrenindeki birey ya da objelerden çeşitli araçlar kullanılarak toplanır. Soruna ilişkin mevcut durum herhangi bir müdahale olmaksızın betimlenmeye çalışılır.³⁵

Bu çalışmada Diyarbakır ili merkez ilçelerdeki öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğrenme ortamlarına yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada Argün ve Aşkar³⁶tarafından geliştirilen *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Diyarbakır il merkezinde ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde bulunan 10 resmi ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 441 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemin seçiminde evrenin temsil yeteneği göz önünde bulundurularak okulların seçilmesinde sosyo-ekonomik durum göz önüne alınarak okullar belirlenmiş ve bu okullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler örnekleme seçilmeye çalışılmıştır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf gibi bilgileri tablo 1'de görülmektedir.

³² Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları (19 Baskı) 2009, s. 77

³³ Şener Büyüköztürk ve Diğerleri, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayınları (11. Baskı) 2012, s. 177

³⁴ Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, s. 79-81.

³⁵ Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, s. 79-81.

³⁶ Selay Argün, Petek Aşkar, "Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2010 39, s. 32-43.

Tablo 1 Örnekleme İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	208	47,2
	Kadın	233	52,8
Sınıf	6. Sınıf	132	29,9
	7. Sınıf	172	39,0
	8. Sınıf	137	31,1
Toplam		441	100

Araştırmaya katılanların %52,8'i kız, %47,2'si erkek öğrencidir. 6. sınıfta öğrenim görmekte olanları oranı %29,9, 7. sınıfta öğrenim görmekte olanları oranı %39, 8. sınıfta öğrenim görmekte olanları oranı %31,1'dir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak öğrenci demografik bilgilerini ilgilendiren sorular ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda, öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördüğü sınıf düzeyine ilişkin sorular bulunmaktadır.

Araştırmamızda, Argün ve Aşkar³⁷ tarafından geliştirilen *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Yedili Likert tipinde hazırlanan bu ölçek, 247 öğrenci üzerine uygulanarak geliştirilmiş olup, yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek 28 maddeden oluşan son halini almıştır. Açıklanan toplam varyans %66,65 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait Cronbach alfa katsayısının .96, RMSEA değerinin ise .076 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen her bir öğrenciye ait toplam puanlar 29 ile 199 arasında değişmiştir. Ölçek yorumlanırken, elde edilen puanın yüksekliği oranında dersin yapılandırmacı olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde ölçekten alınan puanın düşüklüğü de, dersin daha az yapılandırmacı olduğunu göstermektedir. Ölçekte 6 faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, öğrenci merkezli, düşündürücü, işbirlikli, yaşamla ilgili, öğretim ve değerlendirmenin bir aradılığı ve farklı bakış açıları boyutlarıdır. Ölçekteki sorular Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine uyarlanarak yedili likert tipi ölçek beşli hale

³⁷ SelayArgün, Petek Aşkar, *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi*, s. 32-43.

getirilerek öğrencilere uygulanmıştır. Güvenirlik çalışması için hesaplanan Croanbach Alpha değerleri, Öğrenci merkezli .73, Düşündüren .82, İşbirlikli .75, Yaşamla ilgili .76, Öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı .69, Farklı bakış açıları .80, toplam ölçek .94 tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde, velilerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddeler; 4.20-5.00 “Tamamen Katılıyorum”, 3.40-4.19 “Katılıyorum”, 2.60-3.39 “Kararsızım”, 1.80-2.59 “Katılmıyorum”, 1.00-1.79 “Hiç Katılmıyorum” aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır. Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığı Levene (varyansların eşitliği), Shapiro-Wilks ve Kolmogorov-Smirnov (verilerin normal dağılım durumu) testleri ile incelenmiştir³⁸. Verilerin analizinde, öğrencilerin DKAB dersi yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla, ölçeğe verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi bazı özelliklerine göre, öğrencilerin DKAB dersi yapılandırmacı öğrenme ortamı hakkındaki algılarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Verilerin analizinde, Mann-Whithney U, çoklu grup karşılaştırmalarında ise Kruskal-Wallis H testi ile istatistiksel anlamlılık tespit edilen çoklu gruplara ikili gruplar halinde Mann-Whithney U testleri yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 2 Tablo 8 Öğrenci Merkezlilik Boyutu Maddeleri Katılım Düzeyleri

Öğrenci Merkezlilik Boyutu	\bar{X}	SS
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde fikirlerimin değerli olduğunu hissediyorum.	3,81	1,16
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde derse katılımcı olmam için fırsat veriliyor.	3,83	1,23
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile ilgili konularda seçim yapma şansı veriliyor.	3,47	1,26
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde kendi öğrenmemle ilgili kararları ben veriyorum.	3,44	1,30

³⁸ Şener Büyüköztürk, *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9.Basım), Pegem Akademi, Ankara 2008, s.145

Yapılandırmacı öğrenme kuramında bilgi öğrenci tarafından yapılandırılmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme kuramının amacı, sunulan bilgi üzerinde düşünen, yeni bilgiler oluştururken varsayımlar kuran, alternatif çözüm yollarına bağlı ortaya çıkabilecek sonuçları sorgulayan, günlük yaşamdaki sorunlara eleştirel bir yaklaşımla bakan, özgür düşünmeyi destekleyen, eleştirel insan tipini yetiştirmektir³⁹. Yapılandırmacı öğrenme ortamında aktif olması gereken öğrencidir. Bu nedenle bu boyuttaki sorular öğrenen merkezli olmayı ölçen sorulardan oluşmaktadır. Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, boyutta yer alan maddelere “Katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin katılım düzeyinin en yüksek “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde fikirlerimin değerli olduğunu hissediyorum” maddesi olmuştur. En düşük katılım düzeyi ise “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde kendi öğrenmemle ilgili kararları ben veriyorum” maddesine olmuştur.

Tablo 3 Düşündüren Ders Ortamı Boyutu Maddeleri Katılım Düzeyleri

db | 163

Düşündüren Ders Ortamı Boyutu	\bar{X}	SS
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde din ile ilgili sorularımın cevaplarını araştırarak bulabiliyorum.	3,82	1,16
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrenmekte olduğum konu üzerine düşünüyorum.	3,79	1,12
İşlenen konuyla ilgili olarak aklıma yeni fikirler, sorular geliyor.	3,80	1,16
Din hakkındaki fikirlerimi oluştururken derinlemesine düşünüyorum.	3,56	1,18
Ders içerisinde verdiğim yanıtları sorguluyorum.	3,54	1,18
Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi beni düşünmeye sevk ediyor.	3,63	1,27
Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yapısı, -nasıl öğrendiğim- hakkında düşünmemi sağlıyor.	3,63	1,20

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının taşınması gereken özelliklerden biri kompleks olmasıdır; ortam, gerçeğin yapılandırmacı karmaşık doğasını hesaba katmalı, öğrenme ortamı, öğrenenin uğ-

³⁹ Ömer Beydoğan, *Öğretim stratejilerindeki değişimler ve öğretmenlerin değişen rolleri*, s. 34-39.

raşmasını sağlayıcı nitelikte hazırlanmalıdır⁴⁰. Bu boyuttaki sorular yapılandırmacı öğrenme ortamının sorgulama, yansıma ve çözmek için uğraşma ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, boyutta yer alan maddelere “Katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin katılım düzeyinin en yüksek olduğu madde “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde din ile ilgili sorularımın cevaplarını araştırarak bulabiliyorum” maddesi olmuştur. En düşük katılım düzeyi ise, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yapısı, -nasıl öğrendiğim-hakkında düşünmemi sağlıyor” maddesine olmuştur.

Tablo 4 İşbirlikli Boyutu Maddeleri Katılım Düzeyleri

İşbirlikli Ders Ortamı Boyutu	\bar{X}	SS
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki fikirlerimi öğretmenle paylaşıyorum.	3,70	1,24
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde düşüncelerimi paylaşmaktan çekinmiyorum.	3,62	1,32
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kapsamında diğer öğrencilerle iletişime geçiyorum.	3,45	1,29
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışıyoruz.	3,39	1,25

164 | db

Öğrencilerin sadece kendi başına dersle etkileşime girmeleri öğrenmeleri için yeterli değildir. Öğrencilerin birbirleriyle iletişim ve işbirliğine girmeleri öğrenmelerini kolaylaştırır. Yapılandırmacı öğrenme ortamları için önemli hususlardan biri iletişim ve işbirliğidir. İşbirliği ve iletişim yapılandırmacı öğrenme ortamlarının taşınması gereken iki özelliğidir⁴¹. Öğrenenin çevresiyle etkileşimde bulunmasının, daha zengin yaşantılar geçirmesini, daha zengin yaşantıların da daha iyi öğrenmesini sağlayacağını belirtmiştir⁴². Bu boyuttaki sorular yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencilerin iletişim ve işbirliği durumu ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, boyutta yer alan maddelere “Katılıyorum” ve “Orta derecede katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmek-

⁴⁰ Selay Argün, Petek Aşkar, *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi*, s. 32-43.

⁴¹ David Jonassen, *Designing constructivist learning environments*. In C. M. Reigeluth, (Eds.), *Instructional-design theories and models, A new paradigm of instructional theory*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey 1999 Volume II, s.215-239

⁴² Şefik Yaşar, *Yapılandırmacı kuram ve öğrenme-öğretme süreci*, s. 68 - 75.

tedir. Öğrencilerin katılım düzeyinin en yüksek olduğu madde “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki fikirlerimi öğretmenle paylaşıyorum” maddesi olmuştur. En düşük katılım düzeyi ise “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışıyoruz” maddesine olmuştur.

Tablo 5 Yaşamla İlgili Boyutu Maddeleri Katılım Düzeyleri

Yaşamla ilgili Ders Ortamı Boyutu	\bar{X}	SS
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrendiklerimin hayatta işime yarayacağını düşünüyorum.	4,05	1,29
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde işlenen konularla yaşam arasındaki bağı kurabiliyorum.	3,80	1,12
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrendiklerimi nerede uygulayabileceğimi biliyorum.	3,76	1,22
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrendiklerimi, günlük yaşamla bağdaştırabiliyorum.	3,72	1,24

Yapılandırmacı sınıflar otantik öğrenmeye imkan tanıyacak biçimde düzenlenmelidir. Otantik, gerçek yaşam görevleri olarak bilinmektedir⁴³. Öğrenme ortamı öğrencilere farklı iletişim yolları ve farklı öğrenme imkanları sağlamak amacıyla üzerinde tartışılabilir anahtar fikirler, sorular ve farklı gerçek hayat problemleri sunabilmelidir. Bu sayede kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan öğrenci için öğrenme daha anlamlı hale gelmektedir. Öğrenme ortamı bilginin aktarıldığı değil, etkinliklerin yapıldığı, sorgulama ve araştırmaya imkan tanıyan, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yerdir. Bu boyuttaki sorular yapılandırmacı öğrenme ortamındaki bilgilerin yaşamla ilgisinin kurulması ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, boyutta yer alan maddelere “Katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin katılım düzeyinin en yüksek olduğu madde “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrendiklerimin hayatta işime yarayacağını düşünüyorum” maddesi olmuştur. En düşük katılım düzeyi ise “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrendiklerimi, günlük yaşamla bağdaştırabiliyorum” maddesine olmuştur.

⁴³ Jonnasen, *Instructional design theories and models: a new paradigm of instructional theory*, s. 215-239.

Tablo 6 Öğretim ve Değerlendirmenin Bir Aradalığı Boyutu Maddeleri Katılım Düzeyleri

Öğretim ve Değerlendirmenin Bir Aradalığı Boyutu	\bar{X}	SS
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sınavları, konu hakkında yeni bilgiler edinmemi sağlıyor.	3,77	1,22
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kapsamındaki değerlendirmelerin öğrenmeye katkısı oluyor.	3,73	1,33
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin değerlendirme kısmını, öğretici nitelikte buluyorum.	3,69	1,17
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde sınav soruları derinlemesine düşünmeden çözülüyor.	3,34	1,34

Öğrenme, öğrenenin bilgiyi anlaması, yorumlaması, farklı bakış açılarını tanıyıp, kendi bakış açısını geliştirmesi, geliştirdiği bu bakış açısını savunabilmesi ve bu öğrenmenin günlük yaşam bağlamında, öğrenenin de bu bağlama katılımı ile gerçekleşmesi görüşüne dayanır.⁴⁴ Yapılandırmacı değerlendirme test edilen bilgiyi hatırlamak yerine bilgiyi yeni durumlara uygulama, açıklama ve kestirimleri içermektedir. Değerlendirme yalnızca öğrenme ürünlerine vurgu yapılarak ya da her zaman ya doğru ya da yanlış olan çözümler dikkate alınarak yapılmamakta; özellikle göreve uygunluk ve öğrenme yollarını yansıtmaya değerlendirmede önemli ölçütlerdir. Değerlendirmenin, öğretim sürecinden ayrı olarak düşünülmemesi, öğretim ile birlikte yapılması uygundur⁴⁵. Bu boyuttaki sorular yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin bir arada yapılması ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, boyutta yer alan maddelere “Katılıyorum” ve “Orta derecede katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin katılım düzeyinin en yüksek olduğu madde “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sınavları, konu hakkında yeni bilgiler edinmemi sağlıyor.” maddesi olmuştur. En düşük katılım düzeyi ise “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde sınav soruları derinlemesine düşünmeden çözülüyor” maddesine olmuştur.

⁴⁴ Cevat Alkan, Deniz Deryakulu, Nurettin Şimşek, *Eğitim teknolojilerine giriş: Disiplin Süreç Ürün*, Önder Matbaacılık, Ankara 1995.

⁴⁵ Özcan Demirel, *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2005.

Tablo 7 Farklı Bakışlar Boyutu Maddeleri Katılım Düzeyleri

Farklı Bakış Açıları Boyutu	\bar{X}	SS
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sayesinde, duyduklarımı, okuduklarımı kabul etmeden önce düşünmem gerektiğini fark ediyorum.	3,89	1,22
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde karşılaştığım soruların, birden fazla doğru cevabı olabileceğini görüyorum.	3,78	1,24
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sayesinde, fikirlerin kişilere göre değişebileceğini öğreniyorum.	3,63	1,26
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki bir problemin çözümü için farklı yollar üretebiliyorum.	3,54	1,22
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sayesinde, fikirlerin zamana göre değişebileceğini fark ediyorum.	3,54	1,24

Yapılandırıcılıkta mutlak doğruların olmadığı ve bilginin, kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan birey tarafından yapılandırıldığı, çevreden pasif bir biçimde alınmadığı savunulur⁴⁶. Bilgi işe yaradığı ve bireyi amacına ulaştırdığı ölçüde anlamlı ve önemlidir. Bu nedenle bilgi, sübjektiftir, deneyseldir ve bireyseldir⁴⁷. Bu sebeple öğrenciler farklı bakış açılarından bakma, değişik yollardan çözüme ulaşma konusunda cesaretlendirilmelidirler⁴⁸. Bu boyuttaki sorular yapılandırıcı öğrenme ortamındaki öğrenmelerle ilgili farklı bakış açıları geliştirme ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, boyutta yer alan maddelere “Katılıyorum” ve “Orta derecede katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin katılım düzeyinin en yüksek olduğu madde “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sayesinde, duyduklarımı, okuduklarımı kabul etmeden önce düşünmem gerektiğini fark ediyorum” maddesi olmuştur. En düşük katılım düzeyi ise “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sayesinde, fikirlerin zamana göre değişebileceğini fark ediyorum” maddesine olmuştur.

⁴⁶ Gürcü Koç, Melek Demirel, *Davranışçılıktan yapılandırıcılığa: Eğitimde yeni bir paradigma*, s. 174-180.

⁴⁷ Fitnat KAPTAN, Hünkar Korkmaz, *Yapısalcılık (constructivism) kuramı ve fen öğretimi*, s.22-27.

⁴⁸ Selay Argün, Petek Aşkar, *Yapılandırıcı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi*, s. 32-43.

Tablo 8 Cinsiyet İçin Yapılan T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	Z	p
Öğrenci merkezlilik	Erkek	208	208,72	43413,50	-1,921	,04
	Kız	233	231,96	54047,50		
Düşündürücü	Erkek	208	205,56	42756,00	-2,408	,01
	Kız	233	234,79	54705,00		
İşbirlikli	Erkek	208	210,22	43726,00	1,686	,09
	Kız	233	230,62	53735,00		
Yaşama ilgili	Erkek	208	197,21	41019,50	-3,726	,00
	Kız	233	242,24	56441,50		
Öğretim ve değerlendirme bir aradalığı	Erkek	208	208,66	43401,00	-1,930	,04
	Kız	233	232,02	54060,00		
Farklı bakış açıları	Erkek	208	211,66	44025,50	-1,459	,14
	Kız	233	229,34	53435,50		
Yapılandırıcı öğrenme ortamı	Erkek	208	204,60	42557,50	-2,553	,01
	Kız	233	235,64	54903,50		

168 | db

Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin öğrenci merkezlilik, öğretim ve değerlendirme bir aradalığı, düşündürücü, yaşama ilgili boyutu ve tüm ölçek puan sıra ortalaması cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. $Z = -1,921 < 0,05$ / $Z = -1,930 < 0,05$ / $Z = -2,408 < 0,05$ / $Z = -3,726 < 0,05$ / $Z = -2,553 < 0,05$. Diğer boyutlarda anlamlı fark yoktur.

Bu sonuçlara göre, araştırmaya katılan erkek öğrencilerin öğrenci merkezlilik boyutu puan sıra ortalaması (208,72), kızların ise ($\bar{X} = 231,96$)'dur. Kız öğrencilerin sıra ortalamalarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Düşündürücü boyutunda erkek öğrencilerin puan sıra ortalaması ($\bar{X} = 205,56$), kızların ise ($\bar{X} = 234,79$)'dur. Kız öğrencilerin sıra ortalamalarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaşama ilgili boyutta erkek öğrencilerin puan sıra ortalaması ($\bar{X} = 197,21$), kızların ise ($\bar{X} = 242,24$)'tür. Kız öğrencilerin sıra ortalamalarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim ve değerlendirme bir aradalığı boyutunda erkek öğrencilerin puan sıra ortalaması ($\bar{X} = 208,66$), kızların ise ($\bar{X} = 232,02$)'dir. Kız öğrencilerin sıra ortalamalarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bütün boyutlarda kız öğrencilerin puan sıra ortalaması erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9 Sınıf Değişkenine Göre Boyutların Puan Ortalaması İle ilgili Kruskal Wallis H testi Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra ortalaması	χ^2	p	Gruplar arası anlamlı fark
Öğrenci merkezlik	6. Sınıf	132	192,90	9,515	,009	6-7,8
	7. Sınıf	172	229,63			
	8. Sınıf	137	237,24			
Düşündürten	6. Sınıf	132	196,00	10,183	,006	6-8
	7. Sınıf	172	220,67			
	8. Sınıf	137	245,51			
İşbirlikli	6. Sınıf	132	192,69	10,939	,004	6-7,8
	7. Sınıf	172	241,12			
	8. Sınıf	137	223,02			
Yaşamla ilgili	6. Sınıf	132	198,29	9,741	,008	8-6,7
	7. Sınıf	172	218,35			
	8. Sınıf	137	246,21			
Öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı	6. Sınıf	132	191,75	10,405	,006	6-7,8
	7. Sınıf	172	229,47			
	8. Sınıf	137	238,54			
Farklı bakış açıları	6. Sınıf	132	194,16	9,177	,010	6-7,8
	7. Sınıf	172	226,83			
	8. Sınıf	137	239,54			
Yapılandırma öğrenme ortamını değerlendirme	6. Sınıf	132	190,92	11,450	,003	6-7,8
	7. Sınıf	172	227,54			
	8. Sınıf	137	241,78			

Tablo 9'da İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrencilerinin yapılandırma öğrenme ortamına ilişkin algıları öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analizde, öğrencilerin yapılandırma öğrenme ortamına ilişkin algılarının öğrenim görülen sınıf seviyesi değişkenine ve tüm ölçeğe göre bütün boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. $\chi^2 = 10,939$ $p < 0,01$ / $\chi^2 = 10,183$ $p < 0,01$ / $\chi^2 = 10,939$ $p < 0,01$ / $\chi^2 = 9,741$ $p < 0,01$ / $\chi^2 = 10,405$ $p < 0,01$ / $\chi^2 = 9,177$ $p < 0,01$ / $\chi^2 = 11,450$ $p < 0,01$.

Bütün boyutlarda, ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Yapılandırma öğrenme ortamı değerlendirme ölçeğinin öğrenci merkezlik boyutunda ortaya çıkan bu farklılığın hangi

gruplardan kaynaklandığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre, ortaya çıkan bu farklılığın 1-2 ve 1-3 gruplar arasında gerçekleştiği görülmüştür. Yapılan analizde ortaya çıkan anlamlı farklılığın 8. Sınıftaki öğrencilerin lehine olduğu saptanmış olup; 7. Sınıftaki öğrencilerin ($\bar{X} = 229,63$) ve 8.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=237,24$)yapılandırma öğrenme ortamına ilişkin algıları, 6.sınıf öğrencilere ($\bar{X}=192,90$) göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Yapılandırma öğrenme ortamı değerlendirme ölçeğinin düşündürülen ders ortamı boyutunda ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre, ortaya çıkan bu farklılığın 1-3 gruplar arasında gerçekleştiği görülmüştür. Yapılan analizde ortaya çıkan anlamlı farklılığın 8. Sınıftaki öğrencilerin lehine olduğu saptanmış olup; 8.sınıf öğrencilerinin ($245,51$)düşündürülen öğrenme ortamına ilişkin algıları, 6.sınıf öğrencilere ($\bar{X}=196,00$) göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde tespit edilmiştir.

170| db

Yapılandırma öğrenme ortamı değerlendirme ölçeğinin İşbirlikli öğrenme ortamı boyutunda ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre, ortaya çıkan bu farklılığın 1-2 ve 1-3 gruplar arasında gerçekleştiği görülmüştür. Yapılan analizde ortaya çıkan anlamlı farklılığın 7. Sınıftaki öğrencilerin lehine olduğu saptanmış olup; 7. Sınıftaki öğrencilerin ($\bar{X}=241,12$) ve 8.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=223,02$)yapılandırma öğrenme ortamına ilişkin algıları, 6.sınıf öğrencilere ($\bar{X}=192,69$) göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Yapılandırma öğrenme ortamı değerlendirme ölçeğinin yaşama ilgili öğrenme ortamı boyutunda ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre, ortaya çıkan bu farklılığın 1-2 ve 1-3 gruplar arasında gerçekleştiği görülmüştür. Yapılan analizde ortaya çıkan anlamlı farklılığın 8. Sınıftaki öğrencilerin lehine olduğu saptanmış olup; 8. Sınıftaki öğrencilerin ($\bar{X}=246,21$) yaşama ilgili öğrenme ortamına ilişkin algıları,7. Sınıftaki öğrencilere ($\bar{X} = 218,35$)ve6.sınıftaki öğrencilere($\bar{X} = 198,29$) göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Yapılandırma öğrenme ortamı değerlendirme ölçeğinin Öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı boyutunda ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre, ortaya çıkan bu fark-

lılığın 1-2 ve 1-3 gruplar arasında gerçekleştiği görülmüştür. Yapılan analizde ortaya çıkan anlamlı farklılığın 8. Sınıftaki öğrencilerin lehine olduğu saptanmış olup; 7. Sınıftaki öğrencilerin ($\bar{X} = 229,47$) ve 8.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=238,54$)yapılandırma öğrenme ortamına ilişkin algıları, 6.sınıf öğrencilere ($\bar{X}=191,75$) göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Yapılandırma öğrenme ortamı değerlendirme ölçeğinin farklı bakış açıları boyutunda ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre, ortaya çıkan bu farklılığın 1-2 ve 1-3 gruplar arasında gerçekleştiği görülmüştür. Yapılan analizde ortaya çıkan anlamlı farklılığın 8. Sınıftaki öğrencilerin lehine olduğu saptanmış olup; 7. Sınıftaki öğrencilerin ($\bar{X} = 226,83$) ve 8.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=239,54$)yapılandırma öğrenme ortamına ilişkin algıları, 6.sınıf öğrencilere ($\bar{X}=194,16$) göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Yapılandırma öğrenme ortamı değerlendirme ölçeğinde ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre, ortaya çıkan bu farklılığın 1-2 ve 1-3 gruplar arasında gerçekleştiği görülmüştür. Yapılan analizde ortaya çıkan anlamlı farklılığın 8. Sınıftaki öğrencilerin lehine olduğu saptanmış olup; 7. Sınıftaki öğrencilerin ($\bar{X}=227,54$) ve 8.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=241,78$)yapılandırma öğrenme ortamına ilişkin algıları, 6.sınıf öğrencilere ($\bar{X}=190,92$) göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Sonuç

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilerin yapılandırma öğrenme ortamına ilişkin algılarına genel olarak bakıldığında, öğrencilerin “Katılıyorum” düzeyinde olumlu yapılandırma öğrenme ortamı algısına sahip oldukları görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarında da genel olarak öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrenme ortamlarını “Katılıyorum” ve “orta derecede katılıyorum” düzeyinde olumlu algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi yapılandırma öğrenme ortamlarında en yüksek katılımları yaşam ile ilgili ders ortamlarının hazırlanmasıyla ilgili “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrendiklerimin hayatta işime yarayacağını düşünüyorum” maddesine olmuştur. En düşük katılım düzeyi ise öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı boyutundaki “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde sınav soruları derinlemesine düşünmeden çözülemiyor” maddesine olmuştur. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde tam anla-

mıyla yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulmadığı görülmektedir. Bu bulgu, yenilenen ilköğretim programlarında temele alınan yapılandırmacı yaklaşıma rağmen, programlardaki bu anlayışın sınıf ortamına tam olarak uygulanamadığı anlamına da gelebilir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin öğrencilerin algılarında tüm ölçek, öğrenci merkezlilik, öğretim ve değerlendirme bir aradalığı, düşündürücü, yaşamla ilgili boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bu bulguya göre, kız öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir. Bu durum erkek öğrencilerin bireysel davranış kalıplarına daha yatkın olmaları, işbirlikçi ve dayanışmaya dayalı ortamları tercih etmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre daha çok dayanışma, fikirlerini başkalarıyla paylaşma eğiliminde oldukları bilinen bir gerçektir.

172 | db

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarında sınıf düzeyi değişkeni açısından bütün boyutlarda ve tüm ölçekte anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenme ortamı dışında diğer boyutlarda sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin altıncı ve yedinci sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilere göre yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin daha olumlu algıya sahip oldukları bulunmuştur. İşbirlikli öğrenme ortamı boyutunda yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin altıncı ve sekizinci sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilere göre yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin daha olumlu algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin bilişsel algı düzeyleri de artmaktadır. Mevcut bilgilerden hareketle yorum ve analiz yapma, mantık yürütme, kıyas yapma gibi bilgi işlem gerektiren zihinsel süreçler, eğitim seviyesinin yükselmesi ile ilgili olduğu kadar bilişsel yeteneklerin gelişmesi ile ilgili bir durumdur.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada, öğrencilerin “katılıyorum ve orta derecede katılıyorum” düzeyinde yapılandırmacı öğrenme ortamına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin algı düzeylerinin yükseltilebilmesi için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenle-

rinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına yönelik olarak hizmet içi ve hizmet-öncesi eğitimden geçirilmesi ve bu eğitimlerin hem kuramsal, hem de uygulamalı boyutlarda yapılmasına önem verilmedir. Ayrıca öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına katılmalarının teşvik edilmesi, görüş ve önerileri, yaptıkları açıklamaları önemsenerek benlik saygılarının gelişmesine katkı sağlanmalıdır. Sınıfların yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun hale getirilebilmesi için sınıf mevcudunun düşürülmesi, sınıf içinde öğrenciler arasında iletişim ve işbirliğinin artırılması gerekmektedir. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun ders materyallerinin hazırlanması ve bunların bütün Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerine ulaştırılması sağlanmalıdır.

Bu araştırma Diyarbakır örneklemini ile sınırlıdır. Bu tür alan araştırmalarının daha geniş ölçekte uygulanarak yaygınlaştırılması ve sonuçlarından hareketle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrenme ortamlarının daha da iyi hale getirilmesi sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Beydoğan, Ö. (Mayıs 2002). Öğretim stratejilerindeki değişimler ve öğretmenlerin değişen rolleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34-39.
- Bilal Duman, C. İ.-2. (2002). Yapıcı öğrenme kuramına göre sosyal bilgiler öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 245-262.
- Brooks, J. G. (1993). *The Case for Constructivist Classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.
- Brooks, M. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara : Pegem Akademi.
- Cevat Alkan, D. D. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş: Disiplin Süreç Ürün*, . Ankara : Önder Matbaacılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya (7. Baskı b.)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık .
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*, . Ankara : Pegem A Yayıncılık.
- Diğerleri, Ş. B. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (11 b.)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Doğan, Recai, Tosun, Cemal, (2002). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dunlop, J. C. (1996). Rich environments for the active learning in higher education. . G. B. Wilson içinde, *Constructing learning environments: Case studies in instructional design Englewood Cliffs*. New Jersey: Educational Technology Pub.
- Esra Bukova-Güzel, H. A. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 385-420.
- Fitnat KAPTAN, H. K. (Mayıs 2000). Yapısalcılık (constructivism) kuramı ve fen öğretimi. *Çağdaş Eğitim*(265), 22-27.

- Gürcü Koç, M. D. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (27), s. 174-180.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 3(39), 5-14.
- Jonassen, D. H. (1999). Instructional-design theories and models, A new paradigm of instructional theory. *Designing constructivist learning environments*. In C. M. Reigeluth (s. 215). içinde New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (19 b.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Michael Crawford, M., & Witte, M. M. (1999). Strategies for mathematics: Teaching in context. *Educational Leadership*.
- Müdürlüğü, M. E. (2010). *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara : MEB Yayınları.
- Ömer F. Keser, A. R. (2001). Öğrenme Ortamı Tasarımında Mevcut Durumun Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma. *Yeni Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyum Kitabı* (s. 528-534). içinde
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara : Pegem A Yayıncılık.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Sürecinde Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Selçuk, M. (2000). Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar , İstanbul 2000, s. 19. M. D. Müdürlüğü içinde, *Din Öğretiminin Kuramsal Temeller* (s. 19). İstanbul: MEB Basımevi.
- Seval Fer, İ. C. (2006). Öğretmenlerde ve öğrencilerde, yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir? *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-26.
- Turgut, H. (2001). *Fen Bilgisi Öğretiminde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı ile Modellenmiş Etkinliklerin Öğrencide Kavramsal Gelişime ve Başarıya Etkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaşar, Ş. (Güz 1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık (Constructivism). Ö. Demire içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 39-65). Ankara: Pegem A Yayıncılık .
- Yurdakul, B. (Bahar 2005). Bilişötesi ve yapılandırmacı öğrenme çevreleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*(42), 279–298.

