

**Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördüğü Ortamların
Yapılandırmacı Öğrenme Açısından Değerlendirilmesi
(Bir Eğitim Fakültesi Örneği)***

**Assessment of Learning Environments of Pre-Service
Teachers In Terms of Constructivist Approach (An
Education Faculty Sample)**

Etem YEŞİLYURT

Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya / TÜRKİYE.
eyesilyurt@mevlana.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, onların öğrenim gördükleri öğrenme ortamlarını, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının özelliklerini dikkate alarak değerlendirmektir. Betimsel tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmanın örnekleme “basit rastlanstusul (tesadüfi) örnekleme yöntemi” ile seçilmiş ve araştırma 2011–2012 akademik yılı bahar döneminde Türkiye’nin Batı Anadolu bölgesinde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 291 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Arkün ve Aşkar (2010) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi ile veriler çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, onların öğrenim gördükleri öğrenme ortamlarının, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının özelliklerini taşıma veya bu özelliklere sahip olma noktasında önemli eksikliklerinin var olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ulaşılan sonuçlar doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yapılandırmacı öğrenme ortamı, Öğretmen adayı öğrenim süreci.*

* Bu makale yazar tarafından hazırlanan ve “II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde sözlü olarak sunulan “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Değerlendirilmesi” adlı bildirinin geliştirilmiş ve yeniden yapılandırılmış hâlidir.

ABSTRACT

In line with candidate teachers' opinions and by taking characteristics of constructivist learning into account the general objective of this research is to assess the environments where they receive education. In realization of the research survey method has been benefited from. Universe of the research has been constituted by candidate teachers who have been receiving education in spring semester of 2011-2012 academic year at the Education Faculty of a university in the Western Anatolia region of Turkey. In the research "simple random sampling method" has been selected as sampling method and the research has been carried out with 291 teacher candidates. Data of the research have been obtained by "Constructivist Learning Environment Assessment Scale" which was developed by Arkun and Askar (2010). Data is analyzed through frequency, percentage, mean average, standard deviation, independent samples t-test and one-way ANOVA analysis. As a result, in line with candidate teachers' opinions it has been determined that learning environments where they receive education have important deficiencies at the point of carrying or having the characteristics of constructivist learning environment. Based on obtained results, several suggestions are made.

Keywords: *Constructivist learning environment, learning process of teacher candidate.*

GİRİŞ

Yirminci yüzyıl; ekonomik, toplumsal, siyasal ve teknolojik değişimin hızla yaşandığı bir yüzyıl olmuştur. Toplumların yaşamında önemli dönüm noktalarını oluşturan bu faktörlerdeki değişim, bir yandan da eğitim sistemini etkilemiştir. Dolayısıyla eğitim sistemleri, bilişsel ve davranışçı eğitim yaklaşımından, yapılandırmacı eğitim yaklaşımına doğru kaymış ve temelleri yüzyıllar öncesine dayanan ancak kullanım açısından uygulamada yerini yeni almaya başlayan bu yaklaşım temeline oturmaya başlamıştır. Bu değişim havası, Türk eğitim sistemini de etkilemiş ve 2005-2006 akademik yılından itibaren ilköğretim programları yapılandırmacı eğitim kuramı çerçevesinde oluşturulmaya başlanmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel varsayımı, insanların bilgiyi mevcut olan bilgileri ile inançları, karşılaşmış oldukları yeni fikir veya durumlarla etkileşimleri sonucu meydana getirmeleri üzerine kurulmuştur (Airasian & Walsh, 1997; Akt. Yanpar, Hazer & Arslan, 2006). Bu yaklaşımın genel özellikleri; öğrenme odaklılık, bilginin içeriğe-alana bağımlı olması, gerçek ortamla bağlantı kurulması, bilginin önceden belirlenmemesi-esnek yapının oluşturulması, işbirlikli etkinliklerin uygulanması, öğrenci denetiminin

olması, her öğrencinin kendi gerçeğini keşfetmesi ve süreç değerlendirmesinin ağırlık kazanması şeklinde sıralanabilir (Gürol, 2002). Yapılandırmacı yaklaşım; kazanımların belirlenmesinde, içeriğin oluşturulmasında, eğitim durumlarının yürütülmesinde ve değerlendirmenin yapılmasında öğretmen-öğrenci işbirliğini esas almaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında, öğrenci öğrenme sürecinde merkezde yer almakta ve aktif bir rol üstlenmektedir (Spigner-Littles & Anderson, 1999). Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle iletişim biçimi önemlidir. Bu kuramda öğrencilere “evet”, “hayır” yanıtı verip onların yorum yapmaktan kaçınacağı sorular yerine, öğrencilere “bu konuyla ilgili ne düşünüyorsunuz?”, “neden böyle düşünüyorsunuz?”, “nasıl bu sonuca vardınız?” gibi sorular yöneltilmektedir (Alkove & McCarty, 1992; Akt. Gömleksiz & Elaldı, 2011). Yapılandırmacı öğrenme, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermektedir. Yapılandırmacı öğrenmede öğrenen, okumak ve dinlemek yerine; tartışmak, fikirleri savunmak, hipotez kurmak ve sorgulamak gibi süreçlere öğrenci etkin katılmaktadır (Karadağ ve diğ., 2008).

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenler, öğrencilerin kavramlar hakkında oluşturdukları anlamları, ön bilgileri ve şemaları kendi bilişsel süzgecinden geçirme fırsatı tanımaktadır. Bu işlemi takiben, öğretmenler öğrencilere yeni bilgiler sunmakta, sorular sormakta, onları araştırmaya teşvik etmekte, kavramlarla ilgili öğrencilerin yanılgılarını düzeltmeleri için onlara yardımcı olmaktadır (Moreno-Armella & Waldeg, 1993). Bu kuramda öğretmen, öğrencilere bilgi sunan bir otorite değil; öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmasına, hatalarını fark etmesine, önbilgilerini işleyerek rafine etmesine, diğer insanlarla ve bilgi kaynakları ile etkileşime girmesine yardımcı kişi konumundadır (Şimşek, 2004). Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerine göre tasarlanan öğrenme ortamlarının, öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkisinin olduğu yapılan bazı araştırmaların ortak sonucudur (Akyol & Fer, 2010; Bilen & Köse, 2012; Çelebi, 2006; Çetin & Günay, 2007; Demirci, 2009; Erdamar Koç & Demirel, 2008; Gönen & Andaç, 2009; Gültepe, Yıldırım & Sinan, 2008; Özerbaş, 2007; Savaş, 2006; Saygın, Atılboz & Salman, 2006; Ünal & Çelikkaya, 2009; Yanpar, Hazer & Arslan, 2006; Yavuz-Avcı, 2009; Yurdakul & Demirel, 2011).

Yapılandırmacı öğrenme ortamının kapsamında hem fiziksel mekânlar, hem de sosyal ve bilişsel faktörler yer almaktadır. Bu ortam, öğrenenlerin problem çözdükleri, birlikte çalıştıkları ve birbirlerine destek çıktıkları, öğrenmenin öğrencinin entelektüel etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmaların yapıldığı, düşünme, akıl yürütme, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yerdir (Kesal & Aksu, 2005; Şaşan, 2002). Öte yandan yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrenenlerin öğrenme sürecine ilişkin kararlarda kontrol ve sorumluluk aldıkları, eleştirel düşünme gibi üst düzey beceriler kazandıkları, görüş ve düşüncelerin saygıyla karşılandığı ve öğrenenlerin kendilerini değerlendirebildikleri bir ortamdır (Bay, Kaya & Gündoğdu, 2010). Bu ortamlar, öğrencinin öğrenmeye etkin katılımını, sorgulamasını, problem çözmesini ve araştırmasını desteklemektedir (Demirel, 2010). Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğretmenlere daha zengin aynı zamanda esnek bir sınıf ve ders ortamı sunmaktadır (Gömleksiz & Elaldı, 2011).

Yapılandırmacı öğrenmenin uygulandığı öğrenme ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirmektedir. Çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu ortamlar, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sına, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde etmektedir (Yaşar, 1998). Konuya genel olarak bakıldığında, yapılandırmacı öğrenme ortamı öğrencilerin etkin olmasına, iletişimin etkileşime dönüşmesine, derslerin daha zevkli geçmesine, demokratik bir sınıf ortamının oluşmasına, öğretmenlerin rehberliğinde öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerinin gerçekleşmesine katkı sunan bir yerdir (Yıldırım & Dönmez, 2008). Yapılandırmacı öğrenme ortamının özellikleri Jonassen (1999; Akt: Acat, Karadağ & Kaplan, 2012) tarafından özet olarak; a) aktif, b) yapılandırmacı, c) amaçlı, d) işbirlikli, e) etkileşimli, f) bağlamsal ve g) yansıtıcı olarak sıralanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacı kuramla ilgili yapılan araştırmaların daha çok öğretmenlerin (Evrekli ve diğ., 2009), ilköğretim okulu öğrencilerinin (Özgen & Alkan, 2012), yöneticilerin (Çınar, Teyfur & Teyfur, 2006) ve müfettişlerin (Keleş, Bakar & Koçakoğlu, 2008) bu kurama ilişkin görüşleri ve tutumları ile ölçek geliştirme (Bay, Kaya & Gündoğdu, 2010; Fer & Cırık, 2010; Küçüközer ve diğ., 2012; Yeşilyurt, 2012) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramı temel alınarak oluşturulan ders kitapları ve öğretim programlarına ilişkin de alan yazında önemli sayıda araştırma mevcuttur (Arslan, Orhan & Kırbaş, 2010; Doğan, 2012; Gül & Yeşilyurt, 2011; Karagöz, 2010; Küçüközer ve diğ., 2008; Ocak & Yurtseven, 2009; Şahin, 2007; Yeşilyurt, 2011). Başka bir çalışmada, öğretmenlerin derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri tespit edilmiş ve bu beceriler öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmiştir (Ocak, 2012).

Yapılandırmacı kuram temelli yapılan bir öğretim programının başarısı, bu programı uygulayıcı konumda olan öğretmenlerin bilgi ve becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının da öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi ve becerisini desteklemesi gerekmektedir. Konuyla ilgili olarak Arslan (2007), öğretmen yetiştirme programlarının bu doğrultuda gözden geçirilmesi ve öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretim konusunda yeterli olacak biçimde yetiştirilmeleri gerektiğine dikkat çekmektedir. Ancak öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü öğrenme ortamlarının yapılandırmacı kuramın gerektirdiği özelliklere uygunluğunu veya bu özellikleri karşılama durumunu ortaya koyan her hangi bir araştırmaya ulaşılmamıştır. Bu araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri ortamların yapılandırmacı öğrenme ortamına uygunluğu açısından değerlendirilmesi önemli görülmekte ve bu durumun alana katkı yapacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, onların öğrenim gördükleri öğrenme ortamlarını, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının

özelliklerini dikkate alarak değerlendirmektir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğrenme ortamları, yapılandırmacı öğrenme ortamının;

- a. Öğrenci merkezli,
- b. Düşündüren,
- c. İşbirlikli,
- d. Yaşama ilgili,
- e. Öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı ve,
- f. Farklı bakış açıları boyutlarında olması gereken nitelikleri taşıma noktasında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir ve bu görüşler adayların;
 - ✓ Cinsiyet türü,
 - ✓ Akademik başarı notu,
 - ✓ Öğrenim görülen sınıf düzeyi ve,
 - ✓ Öğrenim görülen program türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini ile veri toplama aracının özellikleri ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada yukarıdaki soruların cevapları betimsel olarak araştırılmıştır. Bu nedenle araştırma genel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınan bir örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 akademik yılı bahar döneminde Türkiye'nin Batı Anadolu bölgesinde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören

öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi bir araştırmada evrenin tamamına ulaşılmanın güç veya imkânsız olduğu durumlarda başvurulan bir yoldur (Aziz, 2008). Araştırmada örneklem yöntemi olarak “basit rastlanstusal (tesadüfi) örneklem yöntemi” seçilmiştir. Bu yöntemin seçilme gerekçelerini, evrendeki her birimin örneklem seçilmede eşit ve bağımsız ihtimalinin bulunması (Balcı, 2001), örneklem giren bireylerin yerine başka bireyleri koymadan örneklemin seçilmesi (Aziz, 2008) ve evrendeki tüm bireylerin eşit seçilme şansını elde etmesi (Karasar, 2012) oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini 291 öğretmen adayı oluşturmada ve örneklem içerisinde yer alan öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler			
	Cinsiyet	f	%
1	Kadın	168	57,7
2	Erkek	123	42,3
Akademik Başarı Notu		f	%
1	2.01-2.50	64	22,0
2	2.51-3.00	141	48,5
3	3.01-3.50	86	29,6
Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi		f	%
1	2. Sınıf	30	10,3
2	3. Sınıf	79	27,1
3	4. Sınıf	182	62,5
Öğrenim Görülen Program Türü		f	%
1	Sınıf Öğretmenliği	71	24,4
2	Fen Bilgisi Öğretmenliği	40	13,7
3	Türkçe Öğretmenliği	102	35,1
4	İ. Matematik Öğretmenliği	47	16,2
5	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	31	10,7
Toplam		291	100,0

Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından kadın (%57,77), akademik başarı notu olarak 2,51-3.00 (%48,5), öğrenim gördüğü sınıf düzeyi açısından 4. sınıf (%62,5) ve öğrenim

gördüğü program türü olarak ise Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının (%35,1) ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı notu aralıkları belirlenirken, araştırma yapılan üniversitenin sınav yönetmenliği dikkate alınmıştır. Sınıf düzeyi açısından birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları, araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bunun gerekçesini, bu öğretim kademesindeki adayların araştırma konusu hakkında fikir beyan edecek düzeyde bilgi birikimine sahip olmaları oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Arkün ve Aşkar (2010) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Kesinlikle katılmıyorum: 1...7: Kesinlikle katılıyorum olarak yedili Likert türünde hazırlanan ölçek, altı faktör ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı olan Cronbach alfa güvenirlik değeri öğrenci merkezli faktörde ,762; düşündürülen faktöründe ,876; işbirlikli faktörde ,754; yaşamla ilgili faktörde ,890; öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı faktöründe ,809; farklı bakış açıları faktöründe ,827 ve ölçeğin genelinde ise ,961’dir. Bu çalışmadan elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda ölçeğin KMO değeri ,910 ($p=,000$) olup, ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise ,789 ile ,470 arasında değişmektedir. Öte yandan ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik değeri öğrenci merkezli faktörde ,726; düşündürülen faktöründe ,822; işbirlikli faktörde ,748; yaşamla ilgili faktörde ,797; öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı faktöründe , 787; farklı bakış açıları faktöründe ,805 ve ölçeğin genelinde ise ,927’dir. Bu değerler, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet, akademik başarı notu, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve öğrenim görülen program türü) sınıflama özelliği taşıdığından dolayı katılımcıların bu özelliklerini istatistiksel olarak ifade edebilmek için frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Tavşancıl’a (2006) göre, bir ölçek sınıflama özelliği taşıyorsa elde edilen

veriler frekans ve yüzde teknikleriyle çözümlenebilir. Eşit aralıklı ölçekte yer alan yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirmeye ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Tavşancıl'ında (2006) belirttiği gibi, eşit aralıklı ölçeklerden elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans teknikleriyle analiz edilebilir. Ortaya çıkan görüşler arasında cinsiyet değişkeni açısından katılımcı gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için “bağımsız gruplar t testi” tekniği kullanılmıştır. Büyüköztürk (2007), Ak (2006), Balcı (2001) ve Demirgil (2006) iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını belirlemede “bağımsız örneklem t testi”nin kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Bunların yanı sıra akademik başarı notu, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve öğrenim görülen program türü değişkeni açısından katılımcı gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda belirlenen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için scheffe, tukey vb. testlere göre daha radikal bir bakış açısıyla katılımcı grupları arasındaki ,05'ten daha küçük görüş farklılıklarını tespit eden LSD testi kullanılmıştır. İlişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasında, bir faktöre ilişkin üç ya da daha çok ortalama puanın birbirinden anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymada “tek yönlü varyans analizi”nin kullanılmasının uygun olduğunu vurgulanmaktadır (Antalyalı, 2006; Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2007; Demirgil, 2006). Analizlerde gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları dikkate alınarak elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin genel yorumlar yer almaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik belirttikleri görüşlerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve düzeyleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları Değerleri

	Faktörler	\bar{X}	SS
Öğrenci Merkezli			
1	Derste fikirlerimin değerli olduğunu hissediyorum.	5,030	1,593
2	Derste katılımcı olmam için fırsat veriliyor.	4,814	1,652
3	Derste ilgili konularda seçim yapma şansı veriliyor.	3,677	1,911
4	Kendi öğrenmemle ilgili kararları ben veriyorum.	5,202	1,632
	Genel	4,681	1,093
Düşündüren			
5	Derste ilgili sorularımın cevaplarını araştırarak buluyorum.	4,910	1,573
6	Öğrenmekte olduğum konu üzerine düşünüyorum.	5,288	1,494
7	İşlenen konuyla ilgili olarak aklıma yeni fikirler, sorular geliyor.	4,639	1,472
8	Fikirlerimi oluştururken derinlemesine düşünüyorum.	4,975	1,504
9	Ders içerisinde verdiğim yanıtları sorguluyorum.	4,859	1,581
10	Ders beni düşünmeye sevk ediyor.	4,608	1,691
11	Dersin yapısı, -nasıl öğrendiğim- hakkında düşünmemi sağlıyor.	4,515	1,700
	Genel	4,828	1,096
İşbirlikli			
12	Derste arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışıyoruz.	4,975	1,714
13	Ders kapsamında diğer öğrencilerle iletişime geçiyorum.	5,113	1,516
14	Fikirlerimi öğretmenle paylaşıyorum.	4,237	1,667
15	Derste düşüncelerimi paylaşmaktan çekinmiyorum.	4,721	1,821
	Genel	4,762	1,174
Yaşamla İlgili			
16	Derste öğrendiklerimin gerçek dünyada işime yarayacağını düşünüyorum.	4,285	1,833
17	Konularla yaşam arasındaki bağı kurabiliyorum.	4,484	1,649
18	Öğrendiklerimi nerede uygulayabileceğimi biliyorum.	4,752	1,578
19	Günlük yaşamla öğrendiklerimi bağdaştırabiliyorum.	4,467	1,718
	Genel	4,497	1,302
Öğretim ve Değerlendirmenin Bir Aradalığı			
20	Ders kapsamındaki değerlendirmelerin öğrenmeye katkısı oluyor.	4,642	1,702
21	Sınavlar, konu hakkında yeni bilgiler edinmemi sağlıyor.	4,103	1,842
22	Sınav soruları derinlemesine düşünmeden çözülemiyor.	4,477	1,617
23	Dersin değerlendirme kısmını, öğretici nitelikte buluyorum.	4,336	1,752
	Genel	4,390	1,201
Farklı Bakış Açıları			
24	Ders sayesinde, duyduklarımı, okuduklarımı kabul etmeden önce düşünmem gerektiğini fark ediyorum.	5,161	1,691
25	Bir problemin çözümü için farklı yollar üretebiliyorum.	5,072	1,503
26	Ders sayesinde, fikirlerin kişilere göre değişebileceğini öğreniyorum.	4,982	1,672
27	Ders sayesinde, fikirlerin zamana göre değişebileceğini fark ediyorum.	4,869	1,764
28	Derste karşılaştığım soruların, fazla doğru cevabı olabileceğini görüyorum.	4,848	1,620
	Genel	4,986	1,158

1. Öğrenci merkezli boyuta ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenci merkezli boyutuna yönelik görüşlerinin aritmetik ortalama değerinin 4,681 olduğu görülmektedir. Bu durum adayların öğrenci merkezli boyuta ilişkin görüşlerinin ortalamanın biraz üzerinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgu, yapılandırmacı öğrenme temele alındığında, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli boyutunun taşıması gereken özelliklere veya niteliklere sahip olması noktasında orta düzeyin biraz üstünde bir görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Başka bir deyişle elde edilen bulgu, hizmet öncesi eğitim kurumlarının öğrenci merkezli boyutuna ilişkin olarak yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bulunması gereken özellikleri taşıması noktasında ciddi eksikliklerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan ilgili boyuta ilişkin öğretmen adayı görüşlerinin standart sapma sonucu 1,093'tür. Bu bulgu, öğretmen adaylarının görüşleri arasındaki paralelliğin, tutarlığın, görüş birliğinin yüksek derecede olduğunu ve adayların birbirlerine yakında görüş belirttiklerini göstermektedir.

2. Düşündüren boyuta ilişkin bulgular ve yorumlar

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamının düşündürücü boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama değeri 4,828'dir. Elde edilen bulgu, düşündürücü boyutunda yer alan maddelere yönelik öğretmen adaylarının katılım derecesinin ortalamanın biraz üzerinde olduğunu resmetmektedir. Bu bulguya göre öğretmen adayları, yapılandırmacı öğrenme ortamının düşündürücü boyutunda olması gereken eylemleri yeterli derecede yerine getir(e)medikleri görüşündedirler. Ayrıca ilgili boyuta ilişkin görüşlerin standart sapma sonucu 1,096'dır. Bu bulgu, öğretmen adayları arasındaki görüş birliğinin yüksek derecede olduğunu göstermektedir.

3. İşbirlikli boyuta ilişkin bulgular ve yorumlar

Yapılandırmacı öğrenme ortamının işbirlikli boyutunda yer alan maddeler için öğretmen adaylarının ileri sürdükleri görüşlerin aritmetik ortalama değeri 4,762'dir. Elde edilen

bulguya göre, adayların işbirlikli boyuta ilişkin görüşlerinin ortalamasının biraz üzerinde olduğunu saptanmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü öğretim ortamlarının, işbirlikli öğrenme özelliklerini orta derecenin biraz üzerinde taşıdığı, ancak yapılandırmacı öğrenme bağlamında istenilen bir düzeyde taşımadığı şeklinde değerlendirilebilir. İlgili boyuta ilişkin öğretmen aday görüşlerinin standart sapma sonucu 1,174'tür. Bu bulgu, işbirlikli boyutunda yer alan maddelere için adayların birbirlerini desteklere nitelikte görüş bildirdiklerini kanıtlamaktadır.

4. Yaşamla ilgili boyuta ilişkin bulgular ve yorumlar

Tablo 2'den de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamının yaşamla ilgili boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama değeri 4,497'dir. Ortaya çıkan bulgu, yaşamla ilgili boyutunda yer alan maddelere yönelik öğretmen adaylarının katılım derecesinin ortalama oldukça yakın bir değerde görüş ileri sürdüklerini göstermektedir. Bu bulguya göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü ortamların, yapılandırmacı öğrenme ortamının yaşamla ilgili boyutunda yer alması gereken niteliklerden uzak olduğunu betimlemektedir. Ayrıca ilgili boyutta yer alan maddelere ilişkin adayların belirttikleri görüşlerin standart sapma sonucu 1,302'dir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının birbirlerini destekler nitelikte görüş belirttiklerini ortaya koymaktadır.

5. Öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı boyutuna ilişkin bulgular ve yorumlar

Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı boyutunda yer alan maddelere ilişkin öğretmen adaylarının belirttikleri görüşlerin aritmetik ortalama değeri 4,390'dır. Elde edilen bulguya göre, adayların öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı boyuta ilişkin görüşlerinin katılım derecesi itibarıyla ortalama düzeyde olduğu görülmektedir. Üzerinde düşünülmesi gereken bu bulgu, öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü öğrenme ortamlarında öğretim ve değerlendirmenin aynı anda gerçekleşmediğini göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmen yetiştiren hizmet öncesi eğitim kurumlarının öğretim ve değerlendirmenin bir

aradığı boyutuna ilişkin olarak yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bulunması gereken özellikleri taşıması noktasında önemli eksikliklerinin bulunduğunu resmetmektedir. İlgili boyuta ilişkin öğretmen aday görüşlerinin standart sapma sonucu 1,201'dir. Bu bulgu, ilgili boyutta yer alan maddelere için adayların birbirlerine paralel görüş ileri sürdüklerini işaret etmektedir.

6. Farklı bakış açıları boyutuna ilişkin bulgular ve yorumlar

Tablo 2'de yer aldığı üzere, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamının farklı bakış açıları boyutunda yer alan maddeler için belirttikleri görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,986'dır. Ortaya çıkan bulgu, farklı bakış açıları boyutunda yer alan maddelere yönelik öğretmen adaylarının katılım derecesinin ortalamasının biraz üzerinde bir değerde görüş ileri sürdüklerini göstermektedir. Bu bulguya göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü ortamların, yapılandırmacı öğrenme ortamının farklı bakış açıları boyutunda yer alması gereken eylemlere veya niteliklere yeterli düzeyde sahip olmadıklarını işaret etmektedir. Ayrıca ilgili boyutta yer alan maddelere ilişkin adayların belirttikleri görüşlerin standart sapma sonucu 1,158'dir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının görüşlerinin birbirine ve birbirini destekler nitelikte olduğunu yönünde yorumlanabilir.

7. Cinsiyet değişkeni açısından yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin bulgular ve yorumlar

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini ortaya koyan bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenci merkezli, düşündürücü, işbirlikli ve yaşamla ilgili boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir fark [$p > ,05$] olmadığı saptanmıştır. Ancak yapılandırmacı öğrenme ortamının öğretim ve değerlendirilmesinin bir aradığı ile farklı bakış açıları boyutlarına ilişkin kadın ve erkek öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir fark [$p < ,05$] tespit edilmiştir. Grupların aritmetik ortalama değeri dikkate alındığında her iki boyutta yer alan

maddelere kadın öğretmen adaylarının katılım derecesinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kadın öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğrenme ortamlarının, yapılandırmacı öğrenme ortamının öğretim ve değerlendirmenin bir aradığı ile farklı bakış açıları boyutlarının özelliklerini daha fazla taşıdığına inandıklarını göstermektedir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşlerinin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Faktörler	Kadın (n=168; %57,7)		Erkek (n=123; %42,3)		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	t	p	F	p
Öğrenci Merkezli	4,748	1,100	4,589	1,081	1,227	,221	,436	,510
Düşündüren	4,885	1,075	4,750	1,123	1,037	,300	,002	,967
İşbirlikli	4,751	1,178	4,776	1,173	-,179	,858	,074	,785
Yaşamla İlgili	4,553	1,290	4,420	1,319	,859	,391	,001	,981
Öğretim ve Değ....	4,528	1,180	4,201	1,209	2,311	,022*	,075	,784
Farklı Bakış Açılıarı	5,111	1,077	4,816	1,244	2,164	,031*	1,733	,189

$p < ,05$

8. Akademik başarı notu değişkeni açısından yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen adaylarının akademik başarı notu değişkenine göre yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini resmeden bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenci merkezli, işbirlikli, yaşamla ilgili, öğretim ve değerlendirmenin bir aradığı ile farklı bakış açıları boyutlarına ilişkin akademik başarı notu değişkenine göre öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir fark [$p > ,05$] ortaya çıkmamıştır. Ancak yapılandırmacı öğrenme ortamının düşündürücü boyutuna ilişkin akademik başarı notu değişkenine göre öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir fark [$p < ,05$] tespit edilmiştir. Grupların aritmetik ortalama değerine bakıldığında, akademik başarı notu 3,01 ve üzerinde olan öğretmen adaylarının diğer adaylara göre, yapılandırmacı öğrenme ortamının düşündürücü boyutunda olması gereken eylemlerin eğitim ortamlarında daha

yüksek düzeyde yerine getirdiklerini veya getirildiğini savundukları şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 4. Akademik Başarı Notu Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşlerin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Faktörler	2,01-2,50 (n=64; %22,0) 1		2,51-3,00 (n=141; %48,5) 2		3,01-3,50 (n=86; %29,6) 3		Homojenlik Testi		Anova		F O G
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	Leve -ne	p	F	p	
Öğrenci Merkezli	4,70	1,12	4,60	1,10	4,79	1,04	,10	,90	,78	,45	-
Düşündüren	4,71	1,09	4,68	1,12	5,14	,99	1,09	,33	5,13	,00*	3- 1, 2
İşbirlikli	4,66	1,12	4,64	1,19	5,02	1,14	,24	,78	3,21	,06	-
Yaşamla İlgili	4,41	1,27	4,38	1,36	4,73	1,20	,60	,54	2,06	,12	-
Öğretim ve değer...	4,37	1,27	4,28	1,21	4,57	1,11	,90	,40	1,65	,19	-
Farklı Bakış Açıları...	4,86	1,05	4,91	1,21	5,19	1,11	1,06	,34	2,06	,12	-

FOG: Fark Olan Gruplar, $p < ,05$

9. Öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü sınıf düzeyi değişkenine göre yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini ortaya koyan bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5'ten de görüleceği üzere, sınıf düzeyi değişkeni açısından tüm öğretmen adayları gruplarının yapılandırmacı öğrenme ortamının bütün boyutlarında birbirine yakın görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, sınıf düzeyi değişkeni açısından öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark [$p > ,05$] olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşlerin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Faktörler	2. Sınıf (n=30; %10,3) 1		3. Sınıf (n=79; %27,1) 2		4. Sınıf (n=182; %62,5) 3		Homojenlik Testi		Anova		F O G
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	Leve ne	p	F	p	
Öğrenci Mer...	4,93	1,38	4,76	,96	4,60	1,08	3,12	,06	1,53	,21	-
Düşündüren	5,00	1,20	4,83	,94	4,79	1,13	1,37	,25	,45	,63	-
İşbirlikli	4,79	1,10	4,73	1,03	4,77	1,24	2,53	,08	,04	,95	-
Yaşamla İlgili	4,90	1,13	4,30	1,26	4,51	1,33	,67	,51	2,37	,09	-
Öğretim ve ...	4,49	1,03	4,48	1,11	4,33	1,26	1,59	,20	,58	,55	-
Farklı Bakış ...	5,18	1,33	4,96	1,01	4,96	1,18	1,07	,34	,49	,61	-

FOG: Fark Olan Gruplar, $p > ,05$

10. Öğrenim görülen program türü değişkeni açısından yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü program türü değişkenine göre yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenci merkezli, düşündürücü, işbirlikli, öğretimi ve değerlendirmenin bir aradığı ile farklı bakış açıları boyutlarında, öğrenim görülen program türü değişkenine göre öğretmen adaylarının görüşleri arasında manidar düzeyde bir fark [$p > ,05$] bulunmamıştır. Ancak, yapılandırmacı öğrenme ortamının yaşamla ilgili boyutunda öğrenim görülen program türü değişkenine göre öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir fark [$p < ,05$] tespit edilmiştir. Bu farkın İlköğretim Matematik öğretmenliği lisans programı ile diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir. Grupların aritmetik ortalama değeri dikkate alındığında, İlköğretim Matematik öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri öğrenme ortamlarının yaşamla fazla ilgili olmadıklarını dile getirdikleri görülmektedir.

Tablo 6. Program Türü Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşlerin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Faktörler	Sınıf (n=71; %24,4)1		Fen Bil. (n=40; %13,72		Türkçe (n=102; %35,1)3		İ. Mat. (n=47; %16,2)4		Sos. B. (n=31; %10,7)5		Homo- jenlik Testi	Anova		F O G	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS		p	F		p
Öğrenci Merkezli	4,58	1,06	4,78	,97	4,76	1,08	4,41	1,02	4,89	1,37	1,92	,10	1,36	,24	-
Düşündüren	4,73	1,08	4,97	1,19	4,86	1,08	4,62	,98	5,02	1,19	,44	,77	,99	,41	-
İşbirlikli	4,75	1,16	4,71	1,38	4,81	1,18	4,67	1,06	4,79	1,08	,64	,62	,14	,96	-
Yaşamla İlgili	4,41	1,34	4,79	1,34	4,57	1,26	3,90	1,20	4,93	1,13	,31	,86	4,16	,00*	4-1,2,3,5
Öğretim ve Değ. Bir Aradılığı	4,31	1,32	4,51	1,17	4,38	1,22	4,32	1,09	4,51	1,03	1,58	,17	,30	,87	-
Farklı Bakış Açıları	4,80	1,01	5,15	1,35	4,97	1,20	4,99	,95	5,21	1,32	1,32	,25	,94	,43	-

FOG: Fark Olan Gruplar, $p < ,05$

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin olarak, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenci merkezli boyutunun uygulamada tam olarak yer almadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli özelliği tam yansıtmadığını ve bu konuda önemli eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu sonuç, konuyla ilgili olarak öğretmenler üzerinde yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sert (2008) tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçları arasında, öğretmenlerin programlarda içerik, öğrenme ve değerlendirme süreçleri ile kaynak kullanımına ilişkin bazı sorunlar ve belirsizlikler yaşadıkları yer almaktadır. Öte yandan, yapılandırmacı öğrenme

yaklaşımının uygulanması konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterli düzeyde görmediklerini ortaya koyan birçok araştırma mevcuttur (Gömleksiz, 2005; Gömleksiz, 2007; Korkmaz, 2006; Özpolat ve diğ. 2007).

Elde edilen bulgulardan hareketle, araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin olarak öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü öğrenme ortamlarının, yapılandırmacı öğrenme ortamının düşündürülen boyutunu yansıtmada eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmen adayları, yapılandırmacı öğrenme ortamının düşündürülen boyutunda olması gereken eylemlerin kendi öğrenme ortamlarında eksik bulunduğu dikkat çekmiştir. Konuyla ilgili olarak öğretmenler üzerinde yapılan araştırma sonuçları, bu sonucu destekler nitelik taşımaktadır. Yılmaz (2006) tarafından beşinci sınıf öğretmenler üzerinde yapılan araştırmanın sonuçları arasında, yapılandırmacı öğrenmenin kavramsal çelişkiler ve materyaller ile kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutlarında öğretmenlerin kısmen yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı dikkate alındığında, öğretmen adaylarının, öğrenimlerini sürdürdükleri öğrenme ortamlarının işbirlikli bir öğrenme ortamının özelliklerini yansıtmada önemli eksikliklerinin veya yetersizliklerin olduğuna işaret etmektedirler. İşbirlikli öğrenme üzerine yapılan araştırmalar (Kıncal, Ergül & Timur, 2007; Şimşek, Doymuş & Şimşek, 2008; Yeşilyurt, 2010; Yılmaz, 2007) bu yöntemin kullanılmasının öğrencinin başarısı açısından oldukça önemli olduğunu ortaya koymasına rağmen; öğretmen adaylarının öğrenim yaşantılarında fazla dikkate alınmaması üzerinde düşünülmesi gereken bir sonuçtur.

Ortaya çıkan bulgular, araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik olarak, öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenme ortamının yaşama ilgili boyutunda bulunması gereken nitelikleri yakalama noktasında ciddi eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar, ilköğretim okullarının bu noktada daha ileri bir seviyede olduğuna işaret etmektedir. Nitekim Acat, Karadağ ve Kaplan (2012), çalışmasında kırsal bölgelerde ilköğretim okullarında fen ve teknoloji dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenme

açısından değerlendirmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; kırsal bölgedeki fen ve teknoloji dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik olarak, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğrenme ortamının, yapılandırmacı öğrenme ortamının öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı boyutunun özellikleri sergileme noktasında sıkıntılarının varlığına işaret etmektedir. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü öğrenme ortamlarında öğretim ve değerlendirmenin paralel süreçte işlemediğini göstermektedir. Alanyazında yer alan araştırmalar bu sonuçla paralellik göstermektedir. Konuyla ilgili öğretmenler üzerinde yapılan araştırmaların önemli bir kısmı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının değerlendirme boyutunda öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördüklerini tespit etmiştir (Gömleksiz, 2007; Gözütok, Akgün & Karacaoğlu, 2005; Korkmaz, 2006). Elde edilen bulgulardan, araştırmanın altıncı alt amacına ilişkin olarak, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenme ortamının farklı bakış açıları boyutunda olması gereken nitelikleri taşıma noktasında eksik olduğu, ilgili boyutta bulunması gereken niteliklere yeterli düzeyde sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

Demografik değişkenler dikkate alındığında, cinsiyet değişkeni açısından, yapılandırmacı öğrenme ortamının öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı ile farklı bakış açıları boyutlarına ilişkin kadın öğretmen adaylarının katılım derecesinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ise manidar düzeyde bir fark bulunmamış olup, ancak kadın öğretmen adaylarının genel olarak daha yüksek düzeyde katılım sergiledikleri saptanmıştır. Sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında benzer bir sonuca ulaşan Yılmaz (2006), hem kadın hem de erkek öğretmenlerin, öğrenme ortamlarının genellikle yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenledikleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme açısından cinsiyete göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir sonuç elde eden ve Tatlı (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları arasında, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde

yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeyi açısından cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmemiştir.

Akademik başarı notu değişkeni dikkate alındığında, araştırmaya katılan, yapılandırmacı öğrenme ortamının düşündürülen boyutuna ilişkin olarak akademik başarı notu 3.01 ve daha yukarı olan öğretmen adaylarının belirttikleri görüşlerin, diğer gruplardan anlamlı bir şekilde ayrıldığı ve daha yüksek bir katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak manidar düzeyde bir fark ortaya çıkmasa da, diğer boyutlarda da benzer bir durum gözlenmiş, akademik başarı notu en yüksek olan öğretmen adayı grubu, öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenme ortamının özelliklerini daha fazla yansıttığını vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü sınıf düzeyi değişkenine göre tüm öğretmen adayı gruplarının yapılandırmacı öğrenme ortamının bütün boyutlarında birbirine yakın görüş belirttikleri ve görüşler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak 2. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, diğer gruplara göre yapılandırmacı öğrenme ortamının bütün boyutlarına ilişkin olarak daha yüksek düzeyde görüş ileri sürmeler dikkat çekici bir sonuçtur. Bu durum öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenme bağlamında her yıl biraz daha iyiye doğru gittiğine işaret etmektedir.

Öğrenim görülen program türü değişkeni açısından yapılandırmacı öğrenme ortamının yaşama ilgili boyutunda İlköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri ile diğer grupların görüşleri arasında ancak diğer grupların lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak manidar düzeyde bir fark ortaya çıkmasa da, yapılandırmacı öğrenme ortamının diğer boyutlarında da genel olarak en düşük katılımın İlköğretim Matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarına ait olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, onların öğrenim gördükleri öğrenme ortamlarının, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının özelliklerini taşıma veya bu özelliklere sahip olma noktasında önemli eksikliklerinin var olduğu tespit edilmiştir.

Nitekim elde edilen görüşlerin aritmetik ortalama değerinin yedili likert türünde 4.431-5.287 aralığında olması bu sonucu net olarak ortaya koymaktadır. Bu sonucu destekleyici nitelikte olan ve Ocak (2012) tarafından öğretmenler üzerinde yürütülen çalışmadan da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Nitekim ilgili çalışmanın sonuçları arasında, öğretmenlerin düzenledikleri yapılandırmacı öğrenme ortamları, bu ortamları gözleyen öğretmen adaylarınca yeterli bulunmamıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının özellikleri dikkate alınarak, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğrenme ortamının;

- Öğrenci merkezli öğrenme ortamının özelliklerini taşıması,
- Öğretmen adaylarını düşündürmeye teşvik etmesi,
- İşbirlikli bir öğrenme ortamının özelliklerini yansıtması,
- Yaşamla ilgili olması ve hayatın gerçekleriyle örtüşmesi,
- Süreç içerisinde öğretimin ve değerlendirmenin bir arada yürütülmesi,
- Öğretmen adaylarına farklı bakış açıları kazandırması sağlanmalıdır.
- Öğretim elemanlarının; erkek öğretmen adaylarının, düşük akademik başarıya sahip olan öğretmen adaylarının ve başta ilköğretim matematik öğretmenliği olmak üzere sayısal programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamının özelliklerini kazanmaları noktasında daha duyarlı olunmalıdır.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B., Karadağ, E. & Kaplan, M. (2012). Kırsal bölgelerde fen ve teknoloji dersi öğrenme ortamları: yapılandırmacı öğrenme açısından bir değerlendirme çalışması, *Dicle Üniv. Z.G. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2012), 106-119.
- Ak, B. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri, Ş. Kalaycı (Ed.) *Hipotez Testi* (ss. 63-69), Ankara, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Akyol, S. & Fer, S. (2010). Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi nedir? *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11/13 November, AntalyaTurkey.

- Antalyalı, Ö. L. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri, Ş. Kalaycı (Ed.) *Varyans Analizi* (ss. 130-183), Ankara, Asil Yayın Dağ. Ltd. Şti.
- Arkün, S. & Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi, *Hacettepe Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 32-43.
- Arslan, A., Orhan, S. & Kırbaş, A. (2010). Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin yönetici görüşleri, *Atatürk Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar, *Ankara Ünv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Aziz, A. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Bay, E., Kaya, İ. K. & Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 646-664.
- Bilen, K. & Köse, S. (2012). Yapılandırmacı öğrenme teorisine dayalı etkili bir strateji: Tahmin-gözlem-açıklama (TGA) “bitkilerde büyüme ve gelişme”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2012/I), 121-134.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, O. & Günay, Y. (2007). Fen öğretiminde yapılandırmacılık kuramının öğrencilerin başarılarına ve bilgiyi yapılandırmalarına olan etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 24-38.
- Çınar, O., Teyfur, E. & Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri, *İnönü Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- Demirci, C. (2009). Fen bilgisi öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, *Hacettepe Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 24-35.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme – Kuramdan uygulamaya*, Ankara, Pegem Akademi.
- Demirgil, H. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri, Ş. Kalaycı (Ed.) *Parametrik Olmayan Hipotez Testleri* (ss. 83-112), Ankara, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Doğan, Y. (2012). Fen ve teknoloji dersi programında belirtilen yapılandırmacı etkinliklerin benimsenme düzeyi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 167-186.

- Erdamar Koç, G. & Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. & Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının incelenmesi, *Uludağ Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 673-687.
- Fer, S. & Cırık, İ. (2010). Öğretmenlerde ve öğrencilerde, yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir? *Yeditepe Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-27.
- Gömlüksiz, M. N. & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi, *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, *Kuramdan ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Eğitim Araştırmaları*, (27), 69-82.
- Gönen, S. & Andaç, K. (2009). Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin basınç konusundaki erişilerine ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi, *Dicle Ünv. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2009), 28-40.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. E. & Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi, *Eğitimde Yansımalar VIII Yeni İlköğretim Programının Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Ankara, Sim Matbaası.
- Gül, Ş. & Yeşilyurt, S. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı bir ders yazılımının hazırlanması ve değerlendirilmesi, *Çukurova Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 19-36.
- Gültepe, M., Yıldırım, B. O. & Sinan, O. (2008). Solunum sistemi konusunun oluşturmacı yaklaşıma dayalı öğretiminin 6. sınıf öğrenci başarısına etkisi, *İlköğretim Online*, 7(2), 522-536.
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: Oluşturmacılık, *Fırat Ünv. Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma, *Uludağ Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi* XXI (2), 383-402.
- Karagöz, A. (2010). Yapılandırmacı paradigma bağlamında Türkçe derslerinde öğrenme ortamları, *M. Kemal Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 135-154.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

- Keleş, Ö., Bakar, E., & Koçakoğlu, M. (2008). İl milli eğitim müdür yardımcılarının yenilenen ilköğretim programlarına yönelik görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 849-870.
- Kesal, F. & Aksu, M. (2005). Constructivist learning environment in Elt methodology II courses, *Hacettepe Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 118-126.
- Kıncal, R. Y., Ergül, R. & Timur, S. (2007). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi, *Hacettepe Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32). 156-163
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, I. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiriler Kitabı*, Ankara, Kök Yayıncılık.
- Küçüközer, H., Bostan, A., Kenar, Z., Seçer, S. & Yavuz, S. (2008). Altıncı sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme kuramına göre değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 7(1), 111-126.
- Küçüközer, H., Kırtak Ad, V. N., Ayverdi, L. & Eğdir, S. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, *İlköğretim Online*, 11(3), 671-688.
- Moreno-Armella, L. & Waldegg, G. (1993). Constructivism and mathematical education, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 24(5), 653-661.
- Ocak, G. & Yurtseven, R. (2009). Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmesi, *Balıkesir Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 94-109.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınınca değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Özgen, K. & Alkan, H. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenme stillerine uygun geliştirilen etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi, *Dicle Ünv. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2012), 239-258.
- Özpolat, A. R., Sezer, F., İşgör, İ. Y. & Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Milli Eğitim*, (174), 206-213.
- Savaş, B.(2006). *İlköğretim 4. sınıfta bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin öğrenme düzeylerine, öğrenmeye karşı tutumlarına, akademik özgüvenlerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Ünv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Saygın, Ö., Atılboz, N. G. & Salman, S. (2006). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi: Canlılığın temel birimi-hücre, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 51-64.
- Sert, N. (2008). İlköğretim programlarında oluşturmacılık, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 291-316.
- Spigner-Littles, D. & Anderson, C. E. (1999). Constructivism: A paradigm for older learners. *Educational Gerontology*, 25(3), 203-209.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, (74-75), 49-52.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K. & Şimşek, U. (2010). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: II. işbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Tatlı, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Ün. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*, Ankara, Nobel Yay.
- Ünal, Ç. & Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği), *Atatürk Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.
- Yanpar, T., Hazer, B. & Arslan, A. (2006). 10. sınıf çözünürlük konusunda oluşturmacı öğrenme yaklaşımına dayalı grup çalışmalarının kullanılması, *İnönü Ün. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 113-122.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapılandırmacı kuram ve öğrenme-öğretme süreci, *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yavuz-Avcı, E. (2009). İlköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarı düzeylerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi, *Yüksek Lisans Tezi*. Uludağ Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşilyurt, E. (2010). Öğretmen adayları niteliklerinin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine uygunluğunun değerlendirilmesi, *Dicle Ün. Z.G. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 25-37.
- Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 6(4), 865-885.
- Yeşilyurt, E. (2012). Yapılandırmacı öğrenme konusunda öğretmen adaylarının yeterliği ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(7), 29-45.

- Yıldırım, M. C. & Dönmez B. (2008).Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma, *İlköğretim Online*, 7(3), 664-679.
- Yılmaz, B.(2006). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M. (2007). Görsel sanatlar eğitiminde işbirlikli öğrenme, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 747-756.
- Yurdakul, B. & Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üstbiliş farkındalıklarına katkısı, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 71-85.

SUMMARY

Purpose and significance: *The twentieth century has been a century in which economic, social, political and technological changes have been experienced swiftly. The change in these factors that constitute important turning points in the lives of societies has also affected the education system. Therefore education systems have shifted from cognitive and behaviorist education approach towards constructivist education system and have started to be built on this approach whose fundamentals date back to centuries old but which newly started to take its place in practice from the point of usage. This change atmosphere has also affected Turkish education system and starting from 2005-2006 academic year primary education programs have started to be formed around constructivist education theory.*

The success of constructivist teaching program is directly related to knowledge and abilities of teachers who are in the position of applying this program. Therefore teacher educating programs should support constructivist teaching program as well. However, no research that puts forth the suitability of teacher candidates' learning environments to the features required by constructivist learning theory or meeting these requirements has been reached.

In line with candidate teachers' opinions and by taking characteristics of constructivist learning into account the general objective of this research is to assess the environments where they receive education. Corresponding to this general objective answers have been sought for the below questions.

What are the candidate teachers' opinions regarding the environments that they receive education and constructivist learning environment's following characteristics;

- a. Student centered,*
- b. Thought provoking,*
- c. Collaborative,*
- d. Life relevance,*
- e. Concurrent learning and assessment and,*
- f. Different perspective dimensions and about having the necessary characteristics what are the candidate teachers' opinions and do these opinions show significant difference with respect to candidates'*
 - ✓ Gender,*
 - ✓ Academic achievement grade,*
 - ✓ Education class level and,*
 - ✓ Studied program type.*

Method: *In realization of the research survey method has been benefited from. Universe of the research has been constituted by candidate teachers who have been receiving education in spring semester of 2011-2012 academic year at the Education Faculty of a university in the Western Anatolia region of Turkey. In the research "simple random sampling method" has been selected as sampling method and the research has been carried out with 291 teacher candidates. Data of the research have been obtained by "Constructivist Learning Environment Assessment Scale" which was developed by Arkun and Askar (2010). Using "I definitely agree": 1.....7: "I definitely don't agree" 7 point Likert type scale, the scale is made up of six factors and 28 items. The Cronbach alpha reliability value which is the internal consistency coefficient is ,961 for the*

general of scale. As a result of analysis conducted on the data obtained in this study however this value has been determined to be ,927. In the analysis of data SPSS package program has been used. For the demographic characteristics of the participants frequency and percentile techniques have been used. In order to determine candidate teachers' opinion regarding constructivist learning environments arithmetic average and standard deviation techniques have been used. Between the opinions put forward, in order to determine if there is a significant difference between participant groups with respect to gender variable "Independent Groups t test" technique has been used. In addition to these, in order to determine if there is a significant difference between participant groups with respect to variables of academic achievement grade, education class level and program type for which education is received One Way Analysis of Variance (Anova) has been made.

Results: *It is seen that arithmetic average value of opinions of candidate teachers in regards to student centered dimension of constructivist learning environment is 4,681. The arithmetic average value of opinions in regards to thought provoking dimension of constructivist learning environment is 4,8228. Arithmetic average value of opinions that candidate teachers put forward for the items in the collaborative dimension of learning environment is 4,762. Arithmetic average value of opinions of candidate teachers regarding to constructivist learning environment's life relevance dimension is 4,497. Arithmetic average value of the opinions that the candidate teachers have expressed in regards to items in the concurrent learning and assessment dimension of constructivist learning environment is 4,390. Arithmetic average value of the opinions that the candidate teachers have expressed in regards to items in the different perspectives dimension of constructivist learning environment is 4,986. In regards to constructivist learning environment generally speaking no significant difference [$p>,05$] has been found between opinions of candidate teachers with respect to academic achievement grade, class level and studied program type*

Discussion and Conclusions: *As a result, in line with candidate teachers' opinions it has been determined that learning environments where they receive education have important deficiencies at the point of carrying or having the characteristics of constructivist learning environment. Thus, the fact that arithmetic average value of the obtained opinions is in the range of 4.431-5.287 within 7 point Likert type scale clearly shows this result. The results of researches conducted on teachers about the subject matter are supportive of this conclusion.*