

PAPER DETAILS

TITLE: Sosyal-Yapilandirmaci Öğrenme Ortami Tasariminin Öğrenenlerin Akademik Basarilarina ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi

AUTHORS: Gökhan BAS,Ömer BEYHAN

PAGES: 137-162

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/300110>

Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*

Effect of Social-Constructivist Learning Environment Design on Learners' Academic Achievement and Attitudes Towards Course

Gökhan BAŞ¹

Ömer BEYHAN²

Başvuru Tarihi:20.11.2016

Yayına Kabul Tarihi:28.03.2017

DOI: 10.21764/efd.35974

Özet: Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplama araçları olarak; (a) akademik başarı testi ve (b) İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ile kullanılmıştır. Araştırmada, dokuz hafta süresince deney grubunda sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulanırken, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğrenen kılavuz kitabındaki etkinlikler işe koşulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamalarının deney grubundaki öğrenenlerin akademik başarılarını ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını anlamlı olarak artırdığını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı, yarı-deneyisel araştırma deseni, akademik başarı, İngilizce dersine yönelik tutum.

Abstract: The purpose of this study was to investigate the effects of social-constructivist learning environment design on 7th grade learners' academic achievement and attitudes towards secondary school English course. The study was carried out by adopting the quasi-experimental pretest-posttest control group design. In the study, (a) academic achievement test and (b) attitude scale towards English course as data collection instruments were used. While the social-constructivist learning environment design was treating on the experimental group, the control group was taught by following up the activities in the learner's course book based on the current elementary English course curriculum, which lasted for totally nine weeks. The results of the study pointed out that the applications based on the social-constructivist learning environment design increased the academic achievement and attitudes towards English course of the learners in the experimental group.

Keywords: Social-constructivist learning environment design, quasi-experimental research design, academic achievement, attitude towards English course.

Giriş

Yapılandırmacılığın önemli kuramlarından biri olan sosyal-yapılandırmacılığın Vygotsky'nin görüşlerinden hareketle ortaya çıktığı görülmektedir (Aydın, 2012; Fer & Cırık, 2007; Karadağ & Korkmaz, 2007), bu kuramın öğrenmenin sosyal bağlam, kültür ve işbirlikli boyutunu vurguladığı anlaşılmaktadır (Terwell, 1999). Sosyal-yapılandırmacılıkta, bilişsel yapılandırmacılıktan farklı olarak bilginin yalnızca bireyin sahip olduğu bir şey olmasından daha ziyade, bireyin yaşadığı toplumun çeşitli özelliklerinin de bu süreci

*Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında tamamlanarak kabul edilen "Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Bilişüstü Farkındalık Düzeylerine Etkileri ile Öğrenme Sürecine Katkıları" başlıklı doktora tezinin bir bölümünün özetidir.

¹ Yrd. Doç. Dr., Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde. gokhanbas51@gmail.com

² Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya. obeyhan@yahoo.com

etkilediği öne sürülmektedir (Akınoğlu, 2011). Bir diğer ifadeyle, bilişsel yapılandırmacılık bilgi edinmenin çevreyle etkileşim sonucunda bireyin zihninde gerçekleşen bireysel bir süreç olduğunu varsayarken, sosyal-yapılandırmacılık ise öğrenmede toplumun ve kültürün rolünü vurgulamaktadır (Köseoğlu & Tümay, 2013). Sosyal-yapılandırmacı anlayışa göre öğrenenin gelişimi yalnızca bireysel çalışmalarla anlaşılamaz. Bireyin yaşamının geliştiği dış sosyal çevreyi de incelemek gerekmektedir (Jaramillo, 1996). Bireyin öğrenmesi özel bir sosyal çevreyi ve çocuğun bu çevrede yetişmesini içeren sosyal bir süreci gerektirmektedir (Vygotsky, 1978). Sosyal-yapılandırmacılık, bilişin sosyal kökenini anlamı yapılandırmada bir araç olarak bireyin dilinin önemini ve kültürel olarak belirlenmiş bağlamını incelemektedir (Duffy & Cunningham, 1996). Nitekim Vygotsky (1978), bireyin öğrenmesinin özel bir sosyal çevreyi gerektirdiğini dile getirmektedir. Aynı zamanda, bireyin öğrenmesinde ve yetişmesinde gerekli olan bu sosyal süreçte dil ve düşünce iki temel faktör olarak görülmektedir (Vygotsky, 1978, 1986). Vygotsky'e (1986) göre dil, yalnızca düşünceleri ifade etmek için kullanılan bir araç değildir. Aynı zamanda dil, düşünmenin de bir aracı konumunda bulunmaktadır. Vygotsky'nin ortaya koyduğu kuramda, sosyal etkileşimin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır (Jaramillo, 1996). Vygotsky'nin kuramında, öğrenme için sosyal olarak zengin bir çevreye ihtiyaç olduğu ve bireyin daha deneyimli akranları ve yetişkinlerle çalışırken bilişsel fonksiyonlarının daha fazla geliştiği ifade edilmektedir (Duffy & Cunningham, 1996). Bu açıdan, bireyin öğrenme süreci içerisinde gerek kendi deneyimli akranları, gerekse de yetişkinlerle sosyal etkileşim içerisinde olmasının öğrenmede önemli bir faktör teşkil ettiği hususu belirtilebilir. Vygotsky'e (1978) göre, çocukların düşünmesi ve öğrenmesinde yetişkinlerin rolü ve önemi oldukça büyüktür. Vygotsky (1978), kuramında; yetişkinlerin ve bireyin akranlarının önemini dikkate almak suretiyle, bunlar arasındaki sosyal etkileşime vurgu yapmıştır.

Öğrenenlerin nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan geleneksel yaklaşımlar, öğretmenlerin derslerini nasıl ele alacağı konusunda yıllarca büyük ölçüde etkili olmuştur. Bu bakış açısının bir sonucu olarak bugün, öğretmenlerin yabancı dil ile ilgili bilgilerini, hedef dilde herhangi bir etkileşim olmadan, öğrenenlere aktarmaya çabaladıkları, bunun sonucunda da öğretmen merkezli sınıf ortamlarının ortaya çıktığı görülmektedir (Özkan, 2011). Uzun yıllar uygulanan bu yöntemde dilbilgisi öğretimi için önce bir dilbilgisi kuralı verilmekte, kural açıklanmakta veya tanımlanmaktadır. Ardından, dil olayı gözlenmektedir. Daha sonra ise hedef dile ilişkin çeşitli uygulama örnekleri verilmektedir. Bu yöntemde tümdengelim yöntemi, soyuttan somuta, kuraldan uygulamaya ve genelden özele doğru ilerleme uygulanmaktadır (Güneş, 2013). Geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinin uygulanmış olduğu sınıf ortamlarında yabancı dil öğrenimi genel olarak bireysel temelde gerçekleştirilmekte; sosyal etkileşimin çoğu zaman ihmal edildiği görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, geleneksel sınıf ortamlarında yabancı dil öğrenimi öğretmenden öğrenenlere geçen bir aktarım olarak görülmekte olup, bu öğretme-öğrenme sürecinde öğrenenler arasında oluşturulacak sosyal etkileşim ve işbirliği görmezden gelinmektedir (Takahashi, Austin & Morimoto, 2000). Bugün, ülkemizdeki yabancı dil öğretiminin daha çok öğretmen merkezli bir şekilde yabancı dilbilgisi (gramer) kurallarının aktarılması ve bu kuralların da anlamsız parçalar halinde öğrenenler tarafından ezberlenmesi şeklinde gerçekleştiği gözlemlenmektedir (Can & Işık-Can, 2014). Richards ve Rogers'a

(1990) göre, dilbilgisi-çeviri yöntemi olarak bilinen bu geleneksel yöntem, günümüze kadar ortaya çıkan hemen hemen tüm yöntemler ve yabancı dil öğretimi üzerinde ciddi bir etki bırakmıştır. Işık da (2008), günümüzde de ders içi uygulamaları ve kitapları incelendiğinde, hala bu yöntemin etkilerinin görülmesinin mümkün olduğunu ifade etmektedir. Ancak, yabancı dilin bir iletişim, etkileşim ve öğrenme aracı olduğu düşünüldüğünde, geleneksel olarak nitelendirilen yabancı dil öğretim yöntemlerinin yarar sağlayamayacağı açıktır (Harmer, 2001; Krashen, 2000). Nitekim, yapılan bazı çalışmalarda da (örn., Madensoy, 2014), İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde dilbilgisinin (gramerin) bir role sahip olduğu görüşlerine rağmen, dilbilgisi öğretiminin eğitimde temel bir vasfa sahip olmadığına inandıkları görülmüştür. Benzer bir biçimde, Özbay (2009) tarafından yapılan bir araştırmada da, İngilizce dersine giren öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramını oldukça benimsedikleri ve derslerinde kullanmaya çalıştıkları, fakat bazen geleneksel yaklaşımdan da tamamen uzaklaşmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu açıdan, özellikle ülkemiz açısından bakıldığında, yabancı dil öğretiminin dilbilgisi odaklı veya dilbilgisi kurallarını aktarma odaklı bir durum görünümü ortaya koymakta olduğu ifade edilebilir. Bu bakımdan, etkili bir yabancı dil öğreniminin birbirinden kopuk dilbilgisi kurallarının ezberlenmesi biçiminde gerçekleşmeyeceği söylenebilir. Aynı zamanda, bir yabancı dili öğrenmek demek yalnızca onun dilbilgisi kurallarını bilmek anlamına da kesinlikle gelmemektedir. Bir yabancı dilin dilbilgisi kurallarını bilmek elbette dilbilimsel açıdan doğru ve kurallarına uygun cümle kurmaya yardımcı olabilir (Batstone, 2003); ancak bu, dilin iletişimsel anlamda kullanılabileceği hususunu asla göstermemektedir. Bir diğer anlatımla, bir yabancı dilin dilbilgisi kurallarına hâkim olmak, onun etkili bir biçimde kullanılabileceğinin bir göstergesi değildir. Çünkü dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır (Harmer, 2001; Richards & Rogers, 1990). Yabancı dil öğretiminde uyulması gereken genel ve temel ilkeler, yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş bir öğrenme ortamında dört temel dil becerisi gelişimi açısından önem taşımaktadır (Özbay, 2009). Bu bağlamda, yapılandırmacılık kuramlarından biri olan sosyal-yapılandırmacı yaklaşımın yabancı dil öğretiminde sınıf içi uygulamaları dilbilgisi odaklı olmaktan kurtaracak uygulamalara sahip olduğuna inanılmaktadır.

Reyes ve Vallone'ye (2008) göre sosyal-yapılandırmacı bakış açısının, öğrenmenin sosyal süreçlerinin bilişsel süreçlerinin esası olduğunu ifade etmekle birlikte, öğrenmenin sosyal ve kültürel dil akışı yolu ile meydana geldiğini dile getirmektedir. Güneş'e (2011) göre de, dil becerileri bilişsel gelişim ve sosyal ilişkilere bağlı olarak gelişmektedir. Ona göre, dil tek başına değil, sosyal etkileşimlerle öğrenilmektedir. Sosyal-yapılandırmacı yaklaşım, dile bütüncül bir açıdan yaklaşarak, onun sosyal bağlamdan bağımsız ve bireysel çabalarla öğrenilemeyeceğini ve(ya) kazanılamayacağını savunmaktadır (Yang & Wilson, 2006). Aksine, sosyal-yapılandırmacı yaklaşım, dil öğrenmenin sosyal bağlamdan bağımsız olmadığını ve onun sosyal etkileşim ve çabalarla öğrenilebileceğini savunmaktadır (Bodrova & Leong, 2007; Mitchell & Myles, 1988). Öğrenenler arasındaki sosyal etkileşimi önemsemekle birlikte sosyal-yapılandırmacı yaklaşım, aynı zamanda öğrenmede işbirliğinin de önemini vurgulamaktadır. Güneş'e (2011) göre, dil öğrenme sürecinde işbirlikli öğrenme etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Zira, bu etkinlikler öğrenenlerin dil ve bilişsel becerileri

ile gelişmeye açık alanını doğrudan etkilemektedir. Bireyler arası etkileşimi önemseyen sosyal-yapılandırmacı yaklaşım öğrenmede işbirliğinin oldukça büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Özdemir & Yalın, 2007). Özellikle, öğrenenler arasında kurulacak dili kullanmaya yönelik diyaloglarla dili öğrenme hem daha kolay, hem de daha etkili olabilir. Aynı zamanda bu süreç içerisinde öğrenen, akranlarının çalışmalarına yardımcı olabilir, problem çözmelerine destek olabilir, onlara model olabilir, onları cesaretlendirebilir veya bazı gerekli açıklamalarla akranlarına özel öğretmenlik yapabilir (Forman & McPhail, 1996). Nitekim, öğretme-öğrenme süreci içerisinde anlamın yapılandırılması, sosyal bağlamda bireylerin bilgiyi birbirleriyle paylaşmalarıyla gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğrenen, oluşturduğu anlamı paylaşarak diğer öğrenenlerin fikirlerini etkilemekte ve onların fikirlerinden de etkilenmektedir (Fer & Cırık, 2007). Bu anlamda, öğrenme ortamının da öğrenme ve etkileşim bağlamında bir sosyal topluluk haline getirilmesi oldukça önemli görülmektedir (Powell & Kalina, 2009). Yabancı dil öğrenme ortamlarının sosyal bir topluluk olarak tasavvur edilmesi, onun öğrenenlerin akranları ve öğretmen(ler)i ile yoğun etkileşimlere, paylaşımlara, yardımlaşmalara ve işbirliğine de açık bir ortam olduğunu göstermektedir (Gagnon & Collay, 2001). Böylesi bir ortam, aynı zamanda, hem daha fazla sosyal etkileşim ve işbirliği anlamına gelirken, hem de bir yandan daha fazla öğrenmeye ilişkin bakış açılarının ve fikirlerin paylaşılması anlamına da gelmektedir (Nie & Lau, 2010). Bunun yanı sıra, sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öngörmüş olduğu dil öğrenme ortamı otantik öğrenme fikrini de beraberinde getirmektedir (Homel & Simina, 2005). Özellikle, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamları gerçek yaşama yakın uygulamaları hayata geçirmekte ve öğrenenlerin bu gerçek yaşama yakın ortamlarda dış dünya ile sosyal etkileşimler kurmalarına imkân sağlamaktadır (Powell & Kalina, 2009). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler, tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi, çevresindeki kişilerle sosyal etkileşimlere girmekte, onlarla konuşmakta, tartışmakta, paylaşmakta, işbirliği yapmakta ve diyaloglar kurmaktadır (Jaramillo, 1996; Jonassen, 1999). Öğrenenler, bu şekilde hem bir yandan bir yabancı dili etkileşerek öğrenmekte, hem de çevresindeki kişilerle olayları konuşup tartışırken, sosyalleşme süreci içerisine de girmektedirler. Böylesi bir ortamda öğrenenler, Vygotsky'nin (1978) yakınsal gelişim alanı olarak adlandırdığı, kendilerinden hem daha yetenekli hem de daha az yetenekli öğrenenler arasında bulunmaktadır. Bu şekilde öğrenenler hem bir yandan kendilerinden daha yetenekleri öğrenenlerden öğrenirken öğrenmelerini geliştirmekte ve fikirlerinin doğruluğunu ve(ya) geçerliğini sınamaktalar, hem de bir yandan kendilerinden daha az yetenekli öğrenenlere öğreterek sahip oldukları bilgileri pekiştirmekte ve zaman zaman da bunların doğruluğunu sınamaktadırlar (Brooks & Brooks, 1999; Saban, 2004).

Sonuç olarak, sosyal-yapılandırmacı yaklaşımın, yabancı dil eğitimine sınıf içi uygulamaları dilbilgisi odaklı olmaktan kurtaracak uygulamalarla destek olabileceğine inanılmaktadır. Özellikle, yabancı dilde söylem ve bağlam farkındalığı kazanmak önemlidir. Anlatı öğretimi, sözcük, dilbilgisi, okuma, dinleme ve konuşma becerilerine dönük bütüncül bir bakış açısı geliştirmek, bu becerilerde önemli olanın strateji geliştirmek olduğu anlayışını yerleştirmek, sonuç odaklılıktan sıyrılıp süreç odaklılık fikrini benimsemek gibi uygulamalarla yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecini zenginleştirilebilir (Erkan, 2009). Bununla birlikte,

sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğrenme ortamlarında, kullanılabilecek yabancı dilin öğretilmesi, amaç dilin kültürünün de dille beraber öğretilmesi, öğrenenlerin güdülenmesi, öğrenenlere sorumluluk vererek, bireysel, ikili ve grup çalışmalarının desteklenmesi, ders etkinliklerinin canlı olması gibi maddeler yabancı dil öğretiminde oldukça büyük önem taşımaktadır (Can, 2004). Yabancı dil derslerinde, sosyal-yapılandırmacı öğrenmenin ön planda olduğu bir yaklaşım, öğreneler için dil öğrenimini daha eğlenceli bir hale getirmektedir. Bu yaklaşıma göre dil alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreçtir. Öğretmen sık sık alıştırmaları tekrarlatan kişi değil, dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber olarak görülmektedir (Özbay, 2009). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının işe koşulmuş olduğu bir yabancı dil öğrenme ortamında öğrenenler daha gerçekçi ve dilin bağlam içerisinde öğrenilmiş olduğu gerçek hayattaki duruma yakın bir ortamda öğrenim görme olanağına sahip olmaktadır. Öğrenenler, tıpkı anadillerini nasıl çevresindeki insanlarla etkileşerek öğrendilerse, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında da benzer bir şekilde çevresindeki insanlarla etkileşerek bir yabancı dili öğrenmektedirler.

Türkiye’de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı üzerinde gerçekleştirilen çalışmaların sayısı artmış olmakla beraber(örn., Çelebi, 2006; Haras, 2009; Koç, 2002; Köksal, 2009; Öztürk, 2008; Savaş, 2006; Ünal & Çetinkaya, 2009; Yanpar-Şahin, 2001, 2005; Yurdakul, 2004), aynı şeyin sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı için dile getirilmesinin mümkün olmadığı söylenebilir. Yapılan bu araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, bu çalışmaların ortak özelliğinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak Bybee tarafından geliştirilen 5E (Engage: Giriş; Explore: Keşfetme; Explain: Açıklama; Elaborate: Derinleşme; Evaluate: Değerlendirme) öğrenme döngüsü modelinin kullanılmış olduğu ifade edilebilir. Bu araştırmalarda 5E öğrenme döngüsü modelinin kullanılmış olması yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkelerini yansıtmakla birlikte, onun öğrenenler arasındaki sosyal etkileşim ve işbirliği sürecini tesis ettiği veya desteklediği anlamına gelmeyebilir. Her ne kadar ilgili alanyazında bu modelin öğrenenlerin bilişsel becerilerini desteklediği ifade edilse de, modelin öğrenenlerin sosyal becerilerini destekleyemeyeceği de dile getirilebilir. Bu bağlamda, Türkiye’de sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alarak gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında, bu araştırmaların oldukça az sayıda ve belirli alanlarla sınırlı olduğu görülmektedir (Akyol, 2011; Aydın, 2008; Cırık, 2005; Çimen, 2010; Ergül, 2010). Ayrıca, Türkiye’de sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alarak gerçekleştirilen araştırmaların sayısının hem az, hem de genel olarak akademik başarı üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Yapılan hâlihazırdaki bu araştırmada ise öğrenenlerin hem bilişsel (akademik başarı) hem de duyuşsal (tutum) açıdan geliştirmek amaçlanmıştır. Sonuçta, sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenler üzerinde ne gibi etki veya katkılara sahip olduğunu daha net ve açık bir biçimde ortaya koyabilmek adına, bu konuda daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğu belirtilebilir. Özellikle, yabancı dil öğrenme ortamlarının doğasına oldukça uygun düşen bir yaklaşım olan sosyal-yapılandırmacılığın yabancı dil derslerinde uygulanmamış ve aynı zamanda bunun ihmal edilmiş olması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil derslerinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkililiğinin test edildiği araştırmalara ciddi bir ihtiyacın olduğu söylenebilir. Böylece, bu çalışmanın problem cümlesini, “Ortaokul 7. sınıf İngilizce

dersinde uygulanan sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkileri nedir?” sorusu teşkil etmiştir. Araştırmada ifade edilen problem cümlesine yönelik olarak çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
2. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki derse yönelik tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde öğrenenlerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada, deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel deneme deseni (Büyüköztürk, 2011; Dugard & Todman, 1995) kullanılmıştır. Deneysel desen, neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesinde ve doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlem yapılmasına olanak sunan araştırma modeli olarak tanımlanabilir (Karasar, 2005). Bir diğer ifade ile deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma deseni olarak nitelendirilebilir (Büyüköztürk, 2011; Fraenkel & Wallen, 2009). Bu anlamda, araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen*

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Deney Grubu	O ₁₂	Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Uygulanması	O ₁₂
Kontrol Grubu	O ₁₂	Öğrenen Kılavuz Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanması	O ₁₂

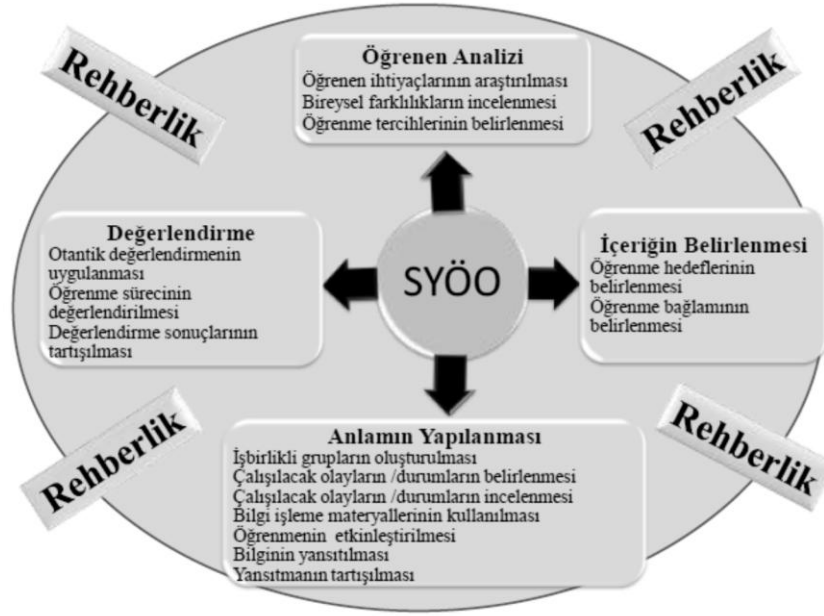
Araştırmada, gerek deney grubuna, gerekse de kontrol grubuna uygulamalar öncesinde öntest yapılmış olup, öğrenenlere öntest olarak ortaokul 7. sınıf İngilizce dersi “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ve “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) üniteleri ile ilgili “akademik başarı testi” (O₁) ve “İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği” (O₂) uygulanmıştır. Deneysel işlemin sonunda, ifade edilen test ve ölçekler gruplara sontest olarak uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

İngilizce dersinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bu çalışma, Niğde ili Merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada gerçekleştirilen öntestlerden elde edilen puanlar dikkate alınarak, birbirine denk iki grup belirlenmiştir. Bu iki denk grup arasından seçkisiz atama yolu (Fraenkel & Wallen, 2009) ile bir grup deney grubu ($n = 41$), diğer grup ise kontrol grubu ($n = 42$) olarak belirlenmiştir. Grupların deneysel işlem süreci öncesinde; (a) akademik başarı testi ($t_{[81]} = 1.325, p > 0.05$) ve (b) İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden ($t_{[81]} = 0.860, p > 0.05$) elde ettikleri ortalama puanlar açısından birbirlerine denk oldukları belirlenmiştir.

Deneysel İşlem Süreci

Araştırmada deney grubunda işe koşulan Fer'in (2009) sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde bir haftası sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı analiz formlarının uygulanması ve sekiz haftası da sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının işe koşulması olmak üzere toplam dokuz hafta süre ile uygulanmıştır. Araştırmanın ilk haftasında öğrenenlere, “öğrenen analizi formu”, “içeriğin belirlenmesi formu”, “anlamanın yapılanması analizi formu” ve “değerlendirme tercihleri formu” gibi formlar uygulanmış; bu formlardan elde edilen veriler neticesinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarlanmaya çalışılmıştır. Geriye kalan sekiz haftalık sürede ise formlardan elde edilen veriler ışığında deneysel olarak sınanan sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı işe koşulmuştur. Yapılan çalışmada, deney grubundaki işlemler Fer (2009) tarafından geliştirilen “sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli”nin ilkelerine uygun olarak yürütülmüştür (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modeli

Fer'in (2009) modelinin ilk boyutunu oluşturan "Öğrenen Analizi" aşamasında, öğrenenlerin ihtiyaçları araştırılmış, bireysel farklılıkları incelenmiş ve öğrenme tercihleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada kullanılan form vasıtasıyla sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında heterojen yapıdaki işbirlikli grupların oluşturulması sağlanmış; dört haftada bir farklı işbirlikli çalışma gruplarının oluşturularak farklı öğrenenlerin birbirleriyle etkileşimde bulunmaları amaçlanmıştır. Modelin ikinci boyutunu oluşturan "İçeriğin Belirlenmesi" aşamasında, öğrenme hedefleri ve bu hedeflere göre içerik belirlenmiş; ünitelerin konu başlıklarına karar verilmiştir. Modelin üçüncü aşamasını teşkil eden "Anlamanın Yapılanması" boyutunda, öğrenenlerde tek tip ve ezbere yol açabilecek materyallerin (ders kitabı, çalışma kitabı, test kitabı, vb.) kullanılmamasına özen gösterilmiştir. Bunun yerine, daha çok öğrenenlerin bire bir etkileşimlerle çalışmalar yapabilecekleri tartışma, dramatizasyon, grup sunumu, proje hazırlama, çalışma raporu düzenleme, vb. etkinliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte, öğretim etkinliklerinin görselleştirilmesinde ve somutlaştırılmasında bilgi ve iletişim teknolojilerinden de (BİT) yararlanılmıştır. Aynı zamanda, öğrenenlerin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kullanılan doğal bir materyal olan çalışma yaprakları ile çalışabilmelerine olanak tanınmıştır. Oluşturulan işbirlikli çalışma gruplarında öncelikle çalışılacak olaylar/durumlar belirlenip, öğrenenlerin ön bilgilerini belirlemeye dönük etkinliklere yer verilerek, çalışılacak bu olay/durumlar çalışma grupları içerisinde incelenmiş; dağıtılan çalışma kâğıtları üzerinden etkinlikler gerçekleştirilmiştir. İşbirlikli çalışma gruplarında ders öğretmeni gruplara bazı sorular yönelterek, grup üyelerinin tartışarak sorulan sorulara cevap bulmalarını istemiştir. Öğrenme sürecinde öğrenenlerin işbirliği içerisinde ortak hedefleri gerçekleştirebilecekleri ve öğrenenler arasında sosyal etkileşim ve iletişimi destekleyici türden etkinliklere yer verilmiştir. Deney grubunda öğrenmenin etkinleştirilmesine, bilginin yansıtılmasına ve yansıtmanın tartışılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Öğrenmenin etkinleştirilmesi aşamasında; deney grubundaki öğrenenlere grup soruları oluşturma ve gelen soruları cevaplamaları için belli bir süre verilmiştir. Bu şekilde, her grubun diğer gruplara soru sorması ve yine aynı biçimde her grubun diğer gruplardan gelen sorulara cevap verebilmeleri, dolayısıyla gruplar arasındaki etkileşim artırılmaya ve anlamın yapılandırılması sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda, öğrenenlerin grup çalışması sonucunda ortaya koydukları ürünleri sergilemeleri sağlanmıştır. Gruplar, hazırladıkları ürünlerini sergiledikten sonra, gerek diğer gruplardaki arkadaşlarından gerekse de öğretmeninden gelen sorulara cevap vermişlerdir. Gelen bu sorular bağlamında öğrenme ortamı içerisinde bir tartışma ortamı yaratılmış ve öğrenmelerin yansıtılarak tartışılması sağlanmıştır. Modelin son boyutunu oluşturan “Değerlendirme” aşamasında, değerlendirme araçlarından öz değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı, grup sunumu değerlendirme, ürün değerlendirme ve bireysel sınav ile araştırmacı öğrenenlerin; öğrenenler de kendilerinin bilgiyi yapılandırma düzeylerini ölçmüştür. Böylece öğrenme süreci değerlendirilmiş ve değerlendirme sonuçları öğrenenlerle tartışılmıştır. Araştırmacı, aynı zamanda, sürecin her aşamasında öğrenenlere rehberlik etme görevini üstlenerek, öğrenenlere ihtiyaç duydukları her anda yardımda bulunmuştur.

Bu çalışmada, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına uygun olarak hazırlanan öğrenen kılavuz kitabı temelinde etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, kontrol grubunda da bir uygulama olmuş, ancak bu uygulama Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan “İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi Öğretim Programı”na (MEB, 2013) dayalı olarak hazırlanan öğrenen kılavuz kitabı temelinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada ihtiyaç duyulan nicel veriler; “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ile “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) ünitelerindeki kazanımlara ilişkin “akademik başarı testi” ve “İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına yönelik bilgiler aşağıda kısaca ele alınarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Akademik başarı testi

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenenlerin akademik başarılarının belirlenmesinde “İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi Öğretim Programı”nın “Tales and Legends” ile “Amazing History” ünitelerindeki kazanımlara dönük olarak bir akademik başarı testi geliştirilmiştir. İlgili akademik başarı testinin pilot denemesi, deneysel işlemin gerçekleştirildiği ortaokul ile benzer karakteristik özellikler (örn., okul başarısı, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, öğretmen profili, vb.) gösteren bir başka ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Pilot deneme sonrası elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlerde, taslak testte bulunan maddelerin madde güçlük indeksi ortalaması 0.66, madde ayırt edicilik indeksi ortalaması ise 0.52 bulunmuştur. Madde analizi işlemlerinden sonra işlemeyen maddelerin çıkarılmasıyla analiz tekrar edilmiş; akademik başarı testinin KR₂₀ güvenirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Sonuçta, toplamda 33

maddeye sahip olan akademik başarı testinin psikometrik özelliklerine bakıldığında; testin yeterli geçerlik ve güvenirlik düzeylerine sahip olduğu kanaatinden hareketle, araştırma kapsamında deneysel işlem sürecinden önce öntest, deneysel işlem sürecinden sonra ise sontest olarak kullanılabileceğine karar verilmiştir.

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Tasarlanan ölçeğin ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrenenler üzerinde uygulanmasıyla elde edilen verilere ilişkin yapılan analizlerde, ölçeğin KMO katsayısının mükemmel düzeye karşılık gelen 0.922 şeklinde olduğu, Bartlett küresellik testi sonucunun da ($\Delta\chi^2 = 2025.666/sd = 231, p < 0.000$) anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.732 ile 0.529 arasında değiştiği, ayrıca ölçeğin toplam açıkladığı varyans oranının ise %40.892 olduğu görülmüştür. Ölçeğin madde analiz çözümlemesi sonunda tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Alpha katsayısının 0.92 olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, ilgili ölçek toplam 22 maddeden (örn., M-1 = İngilizce en çok sevdiğim dersler arasındadır, M- 11 = İngilizce derslerin en önemlilerinden biridir, M-21 = İngilizce derslerinde tenefüs zili çalmasını hiç istemem) meydana gelmiş olup, ölçeğin yeterli geçerlik ve güvenirlik düzeylerine sahip olduğu kanaatinden hareketle, araştırma kapsamında deneysel işlem sürecinden önce öntest, deneysel işlem sürecinden sonra ise sontest olarak kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde öğrenenlerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için akademik başarı testi ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan bu nicel veri toplama araçlarının öntest ve sontest olarak uygulanması toplam ikişer günde tamamlanmıştır. Her bir veri toplama aracının uygulanması yaklaşık olarak 40’ar dakika sürmekle birlikte, veri toplama araçlarının her birinin uygulanmasına birer iş günü ayrılmıştır.

Yapılan çalışmadaki deney ve kontrol gruplarının öğretimi aynı öğretmen tarafından aynı okul içerisinde gerçekleştirilmiştir. Farklı öğretmenlerle öğretim sürecinin yönlendirilmesinin gruplar arasında öğretmen özelliklerinden dolayı farklı sonuçların alınabileceği ve bunun da deneysel işlem sürecini olumsuz etkileyebileceği düşünülmüş, bu yüzden her iki grubun öğretimine de aynı öğretmen ile devam edilmiştir. Bu öğretmen, deney grubunda sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının ilkelerine uygun olarak öğretme-öğrenme sürecini yönlendirmiş, kontrol grubunda ise kılavuz kitabındaki etkinliklere dayalı olarak öğretme-öğrenme sürecini yönlendirmiştir. Bu bağlamda, gerek deney gerekse kontrol gruplarının akademik başarıya ve derse yönelik tutuma ilişkin verileri aynı öğretmen tarafından toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, toplanan verilerin istatistik analizlerine geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ve varyanslarının dağılımları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı kontrol edilmiştir. Araştırmada, nicel verilerin toplanmasında kullanılan akademik başarı testi ($W_{\text{Deney-öntest}} = 0.969, p = 0.332, p > 0.05$; $W_{\text{Kontrol-öntest}} = 0.961, p = 0.159, p > 0.05$) ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ($W_{\text{Deney-öntest}} = 0.951, p = 0.078, p > 0.05$; $W_{\text{Kontrol-öntest}} = 0.954, p = 0.087, p > 0.05$) öntest sonuçlarından ve yine akademik başarı testi ($W_{\text{Deney-sontest}} = 0.952, p = 0.079, p > 0.05$; $W_{\text{Kontrol-sontest}} = 0.983, p = 0.770, p > 0.05$) ile İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ($W_{\text{Deney-sontest}} = 0.964, p = 0.212, p > 0.05$; $W_{\text{Kontrol-sontest}} = 0.953, p = 0.086, p > 0.05$) sontest sonuçlarından elde edilen verilerin Shapiro-Wilk testi sonuçları, toplanan verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, çalışmanın nicel verilerinin analizinde normal dağılım gösteren verilerde işe koşulan parametrik test istatistiklerinin kullanılması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011). Araştırmanın nicel alt problemlerini yanıtlayabilmek için gruplar arası (deney ve kontrol grupları) karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmada, gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır (Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2007). Aynı zamanda, grupların test ve ölçeklerden elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma gibi değerlerinin verilmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” sorusu teşkil etmiştir. Oluşturulan bu alt problemi çözümleyebilmek için deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinden elde ettikleri sontest puanları karşılaştırılmıştır. İşe koşulan bağımsız gruplar t testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

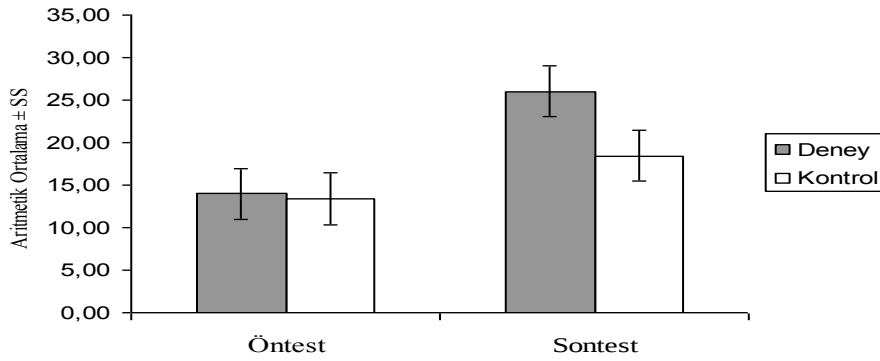
Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deney	41	26.04	3.64	81	10.039	0.000*
Kontrol	42	18.42	3.26			

* $p < 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubundaki öğrenenlerin akademik başarı testinden elde ettikleri sontest puanlarının $\bar{X}_{\text{deney}} = 26.04$, $SS = 3.64$ olduğu, kontrol grubundaki öğrenenlerin akademik başarı testinden

elde ettikleri sontest puanlarının ise $\bar{X}_{kontrol} = 18.42$, $SS = 3.26$ olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinden elde ettikleri sontest puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ($t_{[81]} = 10.039$, $p < 0.05$) olduğu anlaşılmıştır. Grupların sontestten elde ettikleri aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, ortaya çıkan anlamlı farklılığın deney grubundaki öğrenenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinden elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının dağılımı, aynı zamanda Şekil 2’de de verilmiştir.



Şekil 2. Akademik Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi öntest ortalama puanları arasında anlamlı olarak farklılık bulunmamasına rağmen, sontest ortalamaları arasında deney grubu lehine 7.62 puanlık bir farkın olduğu görülmüştür. Deney grubunun akademik başarı düzeyinin öntestten sonteste doğru önemli ölçüde değiştiği görülürken, buna karşın kontrol grubunun akademik başarı düzeyinin öntestten sonteste doğru önemli ölçüde değişmediği anlaşılmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki derse yönelik tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” sorusu teşkil etmiştir. Oluşturulan bu alt problemi çözümleyebilmek için deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri sontest puanları karşılaştırılmıştır. İşe koşulan bağımsız gruplar t testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

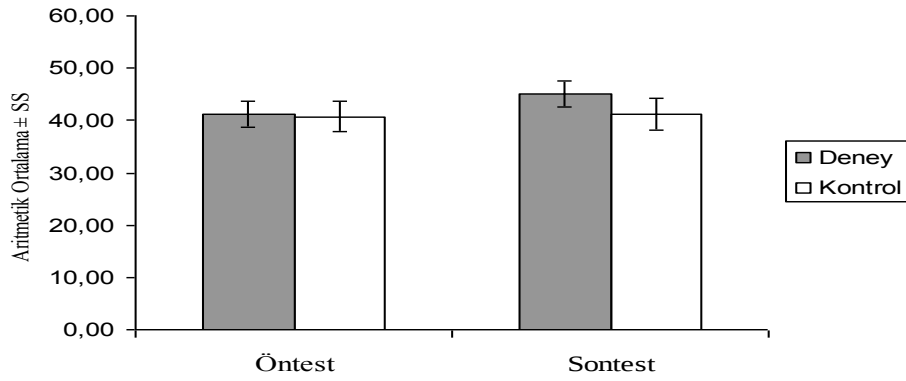
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deney	41	45.19	4.37	81	4.856	0.000*

Kontrol 42 41.23 2.92

* $p < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubundaki öğrenenlerin derse yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri son test puanlarının $\bar{X}_{deney} = 45.19$, $SS = 4.37$ olduğu, kontrol grubundaki öğrenenlerin derse yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri son test puanlarının ise $\bar{X}_{kontrol} = 41.23$, $SS = 2.92$ olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri son test puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ($t_{[81]} = 4.856$, $p < 0.05$) olduğu anlaşılmıştır. Grupların son testten elde ettikleri aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, ortaya çıkan anlamlı farklılığın deney grubundaki öğrenenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının dağılımı, aynı zamanda Şekil 3’de de verilmiştir.



Şekil 3. Derse Yönelik Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Dağılımı

Şekil 3’e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutum ölçeği ön test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen, son test ortalamaları arasında deney grubu lehine 3.96 puanlık bir farkın olduğu görülmüştür. Deney grubunun derse yönelik tutum düzeyinin ön testten son teste doğru anlamlı bir değişme gösterdiği görülürken, buna karşın kontrol grubunun derse yönelik tutum düzeyinin ön testten son teste doğru önemli ölçüde değişmediği anlaşılmıştır.

Tartışma

Yapılan araştırmada sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulanmış olduğu deney grubunun, mevcut öğretim programının uygulanmış olduğu kontrol grubuna göre akademik başarı yönünden daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulanmış olduğu deney grubunun akademik başarı düzeyinin kontrol grubunun akademik başarı düzeyine göre anlamlı olarak daha fazla artmasının olası bazı sebeplerini şu şekilde açıklamak mümkün gözükmektedir. Öncelikle, deney grubunda uygulanan sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında ise geleneksel sınıf ortamı anlayışı

yerine, öğrenenlerin birbirleriyle karşılıklı olarak yüz yüze etkileşim ve iletişim kurabilecekleri işbirlikli çalışmalara uygun bir öğrenme ortamı anlayışı benimsenmiştir. Dolayısıyla, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının işe koşulmuş olduğu fiziksel çevre, bu yönüyle kontrol grubunda mevcut öğretim programındaki etkinliklerin uygulanmış olduğu geleneksel sınıf ortamından farklılaşmıştır. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımına dayalı öğretimin yapıldığı sınıf öğrenenlerin birbirleri ile yüz yüze etkileşim kurabilecekleri bir biçimde işbirlikli öğrenmeye uygun olarak küme biçiminde oluşturulurken, kılavuz kitabındaki etkinliklere dayalı öğretimin gerçekleştirildiği sınıf ise hali hazırda olduğu gibi muhafaza edilerek, öğrenenlerin birbirlerinin enselerini görececek bir biçimde arka arkaya oturmalarını sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Buna göre, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının bir gereği olan fiziksel çevrenin öğrenenlerin akademik başarıları üzerinde etkisinin olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının fiziksel çevresi içerisinde ortaya çıkan bir diğer önemli unsur ise gerçekleştirilen işbirlikli çalışmalardır. Deney grubunda işe koşulan tüm etkinlikler işbirlikli çalışma grupları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Buna göre, deney grubunda uygulanan sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımındaki işbirlikli çalışma etkinliklerinin akademik başarı ve öğrenmeyi geliştirme üzerinde anlamlı bir etki oluşturmuş olabileceği düşünülmektedir. Zira, gerek doğrudan İngilizce dersini (örn., Aslandağ-Soylu, 2008; Baş, 2009; Çokparlamış, 2010; Gömleksiz & Onur, 2005; Tsai, 1998), gerekse de muhtelif diğer başka dersleri (örn., Bilgin, 2006; Lazarowitz, Baird & Bowlden, 1996; Oral, 2000; Wachanga & Mwangi, 2004) dikkate alarak gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir çoğunluğunda işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi rapor edilmiştir. Aynı zamanda, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı içerisinde uygulanan işbirlikli çalışma gruplarında öz-değerlendirme ve akran değerlendirme etkinlikleri de gerçekleştirilmiştir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, öz ve akran değerlendirme etkinliklerinin yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini konu alan araştırmaların olduğu görülmüştür. Black ve William (1998), Kennedy, Chan, Fok ve Yu (2008) ve Olgun (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, öz ve akran değerlendirme yöntemleri ile sürecin değerlendirilmesi, öğrenenlerin öğrenmesini olumlu yönde etkilediği ve bunun da akademik başarıya yansımış olduğu kaydedilmiştir. Diğer yandan, Koç (2002), öğrenenlerin kendi öğrenmelerine etkin bir biçimde katılmalarına izin veren yapılandırıcı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin daha fazla öğrenmelerini sağladığını ifade etmektedir. Bu çalışmada da öğrenenler sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında birlikte araştırmalarda bulunmuşlar, ortaya çıkan problemleri beraber çözmüşler, beraber grup çalışmaları gerçekleştirerek birlikte öğrenmişlerdir. Buna göre, öğrenenlerin kendi öğrenmelerine etkin bir biçimde katılmalarına imkân veren sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının öğrenenlerin öğrenmelerine daha fazla katkıda bulunmuş olabileceği ileri sürülebilir. Bir başka taraftan, deney grubunda işe koşulan sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımında bilginin ve anlamın yapılandırılmasında bilgi ve iletişim teknolojilerinden (BİT) etkin bir biçimde yararlanılmıştır. Bu öğrenme ortamında öğrenenlerin zihinsel olarak bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırmaya hazır hale getirmede, öğrenilenlerin ve yapılandırılan anlamların kuvvetlendirilmesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının deney grubundaki öğrenenlerin akademik başarılarının, kontrol grubundaki öğrenenlere göre anlamlı olarak artış

göstermesinde önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir. Jonassen (1999) ve Wilson’a (1996) göre, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojileri önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu anlamda, iyi tasarlanan ve etkili bir biçimde kullanılan bu araç ve materyallerin öğrenenlerin bilgiyi etkili bir biçimde yapılandırması sürecine katkı sağlayabileceği ifade edilebilir (Fer, 2011). Nitekim, öğretim teknolojisi araştırmaları, teknolojinin olanaklarından yararlanan öğretim yöntemlerinin temel olarak öğrenmeyi etkilediğini göstermektedir (örn., Çetin & Günay, 2010; Solomnidou & Kolokotronis, 2008). Aynı zamanda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında öğrenme yaşantılarını düzenleme sürecinde öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınırken, aynı zamanda düzenlenen etkinliklerin de öğrenenlerin ilgisini çekici, ihtiyaçlarını karşılayıcı, gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olmasına önem verilmektedir (Deryakulu, 2000; Fer & Cırık, 2007). Dolayısıyla, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri gerek öğrenme sürecinin planlanmasında, gerekse de bu sürecin işe koşulmasında dikkate alınmıştır. Buna göre, öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin yanı sıra öğrenme özellik ve tercihlerinin de hem öğrenme sürecinin planlanmasında hem de bu sürecin yönlendirilmesinde dikkate alınması, öğrenenlerin bu süreci daha fazla benimseyerek ona etkin olarak katılmalarına imkân vermiş olabilir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının tasarlanmasında öğrenen görüşlerine yalnızca öğretme-öğrenme sürecinde, yani anlamın yapılanması sürecinde değil, aynı zamanda değerlendirme etkinliklerinin belirlenmesi ve bunların işe koşulmasında da yer verilmiştir. Dolayısıyla, öğrenenler sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının “değerlendirme” aşamasının tasarlanmasında da söz sahibi olmuşlardır. Nitekim Semerci (2001), yapılandırmacılıkta öğrenenlerin durumuna ilişkin ölçme ve değerlendirme yapılırken, değerlendirme yöntemleri ile değerlendirme ölçütlerini belirlemede öğrenenlerin söz hakkının olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda Taşpınar’a (2010) göre, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenme etkinliklerinin yanı sıra değerlendirme yöntemleri üzerinde söz sahibi olan öğrenenler, anlamlarını kendilerine en uygun yöntemlerle yapılandırma fırsatı yakalamaktadırlar. Buna göre, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlere değerlendirme yöntem ve araçlarını belirlemede özerklik verilmesi, onların sınıfı geçmek için değil, öğrenme eksiklik ve hatalarını görmek için değerlendirme sürecine etkin olarak katılmalarına sebep olmuş; bu da, dolayısıyla öğrenenlerin akademik başarılarına yansımış olabilir. Son olarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının “anlamın yapılanması” aşamasında kazanılan bilginin yansıtılarak, yansıtmanın da tartışılmasına ayrıca önem verilmektedir (Fer, 2009). Bu çalışmada, deney grubunda sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında “anlamın yapılanması” aşamasında öğrenenler yapılandırdıkları bilgileri çeşitli yollarla (yansıtıcı günlükler, çalışma raporları, vb.) yansıtarak, yansıtılmalarını hem grup içerisinde hem de öğrenme ortamı içerisinde diğer gruplardaki öğrenenlerle tartışmışlardır. Burada öğrenenler, yaptıkları çalışmalar üzerinde yansıtıcı düşünürken, çalışmaların sonunda tüm grupların yansıtmaları tartışılmış; öğrenenlerin yapılandırdıkları bilgileri sorgulamaları, bunların doğruluğunu sınamaları, hatta bunlardan vazgeçerek yerine yenilerini yapılandırmaları sağlanmıştır. Yansıtıcı düşünme süreciyle öğrenenler, ders sırasında neyi niçin öğreneceklerini sorgulayarak öğrenme sürecinde bilinçli ve etkin olabilmektedirler (Schön, 1987). Öğrenme ortamı içerisinde öğrenilenlerin yansıtılması, öğrenenlerin durumu anlarken veya problemi çözerken ne

düşündüklerinin ve ne anladıklarının da yansıtılmasına olanak sağlamaktadır (Gagnon & Collay, 2001). Sonuçta, gerek İngilizce dersinde, gerekse diğer bazı derslerde uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisinin, bu araştırmadan elde edilen bulgu üzerinde de benzer bir sonuç ortaya koymuş olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, yapılan araştırmada elde edilen verilerde sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarıları üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. İlgili alanyazında bu çalışmanın bulgularını destekleyen bazı sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Gerek yurt içinde (örn., Atıcı, 2004; Aydın, 2008; Cırık, 2005; Çelebi, 2006; Çimen, 2010; Koç, 2002; Köksal, 2009; Özkan, 2011; Savaş, 2006; Yavuz-Avcı, 2009; Yanpar, 2001; Yurdakul, 2004), gerekse yurt dışında (örn., Becker & Mousiniyet, 2004; Chuang & Tsai, 2005; Ilyas, Rawat, Bhatti & Malik, 2013; Latchman, 2000; Polak, 2008; Solomonidou & Kalantzi, 2008; Williams, 2011) gerçekleştirilen çalışmalarda bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlara varıldığı görülmüştür.

Yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki derse yönelik tutum düzeyleri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının uygulanmış olduğu deney grubunun İngilizce dersine yönelik tutum düzeyinin kontrol grubunun tutum düzeyine göre anlamlı olarak daha fazla gelişmesinin olası bazı sebeplerini şu şekilde açıklamak olası görülmektedir. Öncelikle, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının tasarımının öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmesi, öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu düzeyde gelişmesine katkı sağlamış olabilir. Nitekim, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının tasarımı öğrenenlerin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Örneğin, öğrenenler derslerde yapılmasını istedikleri etkinlikleri, oturma biçimlerini, derslerde kullanılmasını istedikleri materyalleri, geçmişte öğrendikleriyle yeni öğrendiklerini birleştirirken tercih ettikleri etkinlikleri, öğrenmede en çok tercih ettikleri yolları/öğrenme stillerini, başarılarının değerlendirilmesinde tercih ettikleri yol ve kişileri, vb. kendileri seçmişlerdir. Öğrenenler, gerek öğrenme sürecinin planlanması noktasında, gerekse de bu sürecin yönlendirilmesi ve düzenlenmesi aşamalarında etkin bir rol oynamışlardır. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında; hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme etkinlikleri öğrenen görüşleri etrafında yapılandırılmıştır. Öğrenenler, varmak istedikleri hedefleri, öğrenmek istedikleri hususları ve değerlendirilmek istedikleri yöntem ve araçları bizzat kendileri seçerek belirlemişlerdir. Bu durum, dolayısıyla, öğrenenlerin öğrenme sürecine ilişkin beklentilerini olumlu yönde etkileyerek, derse yönelik tutumlarına da olumlu yönde katkı sağlamış olabilir. İlgi, ihtiyaç ve beklentilerin öğrenme sürecinin planlanması ve düzenlenmesinde göz önüne alınması öğrenenleri daha fazla güdüleyerek derse yönelik ilgilerinin artmasına olanak sağlayabilir (Slavin, 2008; Woolfolk, 1998). Sonuçta, yapılan araştırmada öğrenenlere kendi bilgilerini kendilerinin oluşturmalarına imkân tanıyan öğrenme ve değerlendirme etkinlikleri sunulmuştur. Buna göre, öğrenen görüşlerinin sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının tasarlanmasında dikkate alınması öğrenenlerin sürece daha fazla sahip çıkarak, derse yönelik

ilgilerinin ve güdülenmişlik düzeylerinin artmasına sebep olmuş; bunun da derse yönelik tutumun gelişmesine olumlu yönde katkıda bulunmuş olabileceği ileri sürülebilir. Öte yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çalışma grupları kullanılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışma gruplarında işbirlikli öğrenme yöntemi benimsenmiştir. İlgili alanyazında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenenlerin derse yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları mevcut bulunmaktadır (örn., Baş, 2009; Bilgin, 2006; Gelici, 2011; Lazarowitz, Baird & Bowlden, 1996; Oral, 2000; Uysal, 2010). İlgili alanyazından elde edilen bu araştırmalarda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenenlerin derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemi; öğrenenlerin arkadaşları ile yüz yüze etkileşim ve iletişim kurmalarına, birbirlerinden öğrenmelerine ve birbirlerine öğretmelerine olanak veren, öğrenen özerkliğini ve birlikte öğrenmeyi destekleyen bir öğrenme sürecini teşkil etmektedir (Johnson, Johnson & Holubec, 1994; Slavin, 2008). İşbirlikli öğrenme ortamında öğrenenler, anlamı bireysel olarak değil, grup arkadaşları ile birlikte oluşturmakta ve bilgiyi akranlarıyla birlikte yapılandırarak paylaşmaktadırlar (Fer & Cırık, 2007). Tüm bu hususlar, öğrenenlerin olumlu ve esnek bir öğrenme ortamı içerisinde çalışmalarına olanak vermektedir. İfade edilen bu esnek ve olumlu öğrenme koşulları içerisinde çalışan öğrenenlerin öğrenme ortamına olduğu kadar, öğrenim gördükleri derse yönelik olarak da olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenebilir. Dolayısıyla, ilgili alanyazından elde edilen sonuçların, bu araştırmanın derse yönelik tutuma ilişkin olarak elde edilen bulgusunu desteklemekte olduğu söylenebilir. Buna göre, elde edilen sonuçta; deney grubundaki öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı işe koşulan işbirlikli öğrenme yönteminin etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı içerisinde uygulanan işbirlikli çalışma gruplarında öz-değerlendirme ve akran değerlendirme etkinlikleri de gerçekleştirilmiştir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, öz ve akran değerlendirme etkinliklerinin yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin derse yönelik tutum üzerindeki etkisini konu alan araştırmaların olduğu görülmüştür. Cihanoğlu (2008), Fallows ve Chandramohan (2001) ve Olğun (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, öz ve akran değerlendirme yöntemleri ile sürecin değerlendirilmesinin, öğrenenlerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği kaydedilmiştir. Diğer yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olabileceği düşünülen hususlardan bir diğerini ise yansıtıcı düşünme etkinlikleri teşkil etmektedir. Yansıtıcı etkinlikler, öğrenenlerin kendi hedeflerini belirlemesini, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymasını ve kendi yanlışlarını görüp düzeltmelerini sağlamaktadır (Ünver, 2003). İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde de, yansıtıcı düşünme yöntemine dayalı öğretimin öğrenenlerin derse yönelik tutumlarını konu alan araştırmaların olduğu görülmüştür (örn., Baş & Beyhan, 2012; Bölükbaşı, 2004; Tok, 2008). Yapılan bu araştırmalarda, yansıtıcı düşünme yöntemine dayalı öğretimin öğrenenlerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu gelişme göstermesinde etkili olduğu düşünülen hususlardan bir diğerini ise bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) kullanılması teşkil etmektedir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme

ortamında da gerek öğrenilenlerin somutlaştırılması, görselleştirilmesi ve anlamlandırılmasında, gerekse öğrenilecekler üzerinde öğrenenlerin ilgilerinin çekilmesi ve dikkatlerinin toplanmasında, öğrenenlerin grup çalışmaları için araştırmalarını yapmalarında bilgi ve iletişim teknolojileri sıklıkla yararlanılan ve kullanılan bir öge olmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojileri destekli öğretimin öğrenenlerin derse yönelik tutumlarına önemli katkılar sağladığı kaydedilmiştir (örn., Güven & Sülün, 2012; Koç, Şimşek ve Has, 2013; Olgun, 2006). Buna göre, öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının öğrenenlerin ilgilerini çekici ve meraklarını uyandırıcı nitelikte olmasının (Akpınar, 2005), yapılan araştırmada öğrenenlerin derse ilgi göstererek derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bir diğer taraftan, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının “anlamanın yapılması” aşamasında elde edilen veriler kullanılarak öğrenme yaşantıları düzenlenmiştir. Dolayısıyla, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri gerek öğrenme sürecinin planlanmasında, gerekse de bu sürecin işe koşulmasında dikkate alınmıştır. Buna göre, öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin yanı sıra öğrenme özellik ve tercihlerinin de hem öğrenme sürecinin planlanmasında hem de bu sürecin yönlendirilmesinde dikkate alınması, öğrenenlerin derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerinde etkili olmuş olabilir. Öğrenenlerin ilgilerini çeken, meraklarını karşılayan, onlara değer verdiğini gösteren ve onların tercihlerini dikkate alan bir öğrenme ortamında öğrenenlerin derse yönelik olarak daha olumlu tutumlar geliştirebilecekleri düşünülmektedir. Sonuçta, öğrenen görüşlerinin sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının tasarlanmasında dikkate alınması öğrenenlerin sürece daha fazla sahip çıkarak, etkinliklere daha etkin bir biçimde katılmalarına sebep olmuş; bunun da İngilizce dersine yönelik tutumların gelişmesine olumlu yönde katkıda bulunmuş olabileceği ileri sürülebilir. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının tasarlanmasında öğrenen görüşlerine yalnızca “anlamanın yapılması” aşamasında, dolayısıyla öğrenme sürecinin düzenlenmesinde değil, aynı zamanda değerlendirme etkinliklerinin belirlenmesi ve bunların işe koşulmasında da yer verilmiştir. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının tasarlanmasında öğrenenlere değerlendirme yöntem ve araçlarını kendilerinin belirleyebilmeleri için özerk bir ortam sağlanmış; öğrenenler, benimsedikleri değerlendirme yöntem ve araçları kendileri seçmişlerdir. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamlarında öğrenme etkinliklerinin yanı sıra değerlendirme yöntemleri üzerinde de söz sahibi olan öğrenenler derse karşı ilgi göstererek, derse yönelik olumlu tutumlar ortaya koymuş olabilirler. Buna göre, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlere değerlendirme yöntem ve araçlarını belirlemede özerklik verilmesi, onların sınıfı geçmek için değil, öğrenme eksiklik ve hatalarını görmek için değerlendirme sürecine etkin olarak katılmalarına sebep olmuş; bu da, sonuçta öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına olumlu bir biçimde yansımış olabilir. Sonuç olarak, yapılan araştırmada elde edilen verilerde sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. İlgili alanyazında bu çalışmanın bulgularını destekleyen bazı sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmıştır. Gerek yurt içinde (örn., Arslan & Yanpar, 2006; Atıcı, 2004; Cırık, 2005; Çelebi, 2006; Çimen, 2010; Erdoğan, 2007; Koç, 2002; Köksal, 2009; Savaş, 2006; Yurdakul, 2004; Yavuz-Avcı, 2009), gerekse yurt dışında (örn., Hand, Treagust & Vance, 1997; Kim, Fisher & Fraser, 1999;

Latchman, 2000; Polak, 2008; Sthapornnanon & Theeraroungchaisri, 2009; Williams, 2011) gerçekleştirilen çalışmalarda bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, yapılan çalışmada sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına olumlu etkilere bulunduğu ilişkin bulgulara ulaşıldığı görülmekle birlikte, benzer araştırmaların daha büyük veya küçük çalışma grupları ile farklı değişkenler dikkate alınarak yapılması önerilmektedir. Benzer bir araştırma, aynı öğretim kademesindeki farklı sınıflarda yapılabileceği gibi, farklı dersler ve öğretim kademeleri dikkate alınmak suretiyle de gerçekleştirilebilir. Yapılan bu çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının etkililiği dokuz haftalık bir süre ile sınanmış olup, bu konuda daha uzun süreli çalışmalar ile daha fazla sayıda değişken sınanabilir.

Kaynakça

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akinoğlu, O. (2011). Yapılandırmacılık. Oral, B. (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 429-446). Ankara: Pegem Akademi.
- Akpınar, Y. (2005). *Bilgisayar destekli eğitimde uygulamalar* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyol, S. (2011). *Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi (İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, A., & Yanpar, T. (2006). Oluşturmacı (constructivist) yaklaşıma dayalı işbirliğine dayalı öğrenmenin ilköğretim sosyal bilgiler dersindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları*, 24, 22-32.
- Aslandağ-Soylu, B. (2008). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Atıcı, B. (2004). *Sosyal bilgi inşasına dayalı sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarıları ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aydın, S. (2008). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinin sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Aydın, H. (2012). *Felsefî temelleri ışığında yapılandırmacılık* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Baş, G. (2009). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişimine, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 240-256.
- Batstone, R. (2003). *Grammar* (6th ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Becker, H. K., & Mousiniyet, S. (2004). A comprosion of studennts' achievement and attidutes between constructivist on traditional classroom enviroment in Thailand vocational electronic programs. *Journal of Vocational Education Resarch*, 29, 133-153.
- Bilgin, I. (2006). The effects of hands-on activities incorporating a cooperative learning approach on eight grade students' science process skills and attitudes toward science. *Journal of Baltic Science Education*, 1(9), 27-37.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Bölükbaşı, F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin (reflective teaching) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (Revised ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. & Işık-Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Can, T. (2004). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla oluşturmacı yaklaşım*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Chuang, S. C., & Tsai C. C. (2005). Preferences toward the constructivist internet-based learning environments among high schools in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 25, 255-272.
- Cırık, İ. (2005). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi “güzel yurdumuz Türkiye” ünitesi için sosyo-kültürel oluşturmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğrenenlerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına ve görüşlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çetin, O., & Günay, Y. (2010). Fen eğitiminde web tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 19-34.
- Çimen, Ü. (2010). *İlköğretim 7. sınıf bilişim teknolojileri dersinde problem temelli yaklaşıma göre oluşturulan sosyal yapılandırmacı öğretim ortamı tasarımının etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çokparlamış, A. (2010). *Effects of cooperative learning on teaching English to young learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. Şimşek, A. (Ed.), *Sınıfta demokrasi*(ss. 53-77). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. Jonassen, D. H. (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*(pp. 170-198). New York: Simon and Schuster MacMillan.
- Dugard, P., & Todman, J. (1995). An analysis of pre-test – post-test control group designs in educational research. *Educational Psychology*, 15(2), 181-198.
- Erdoğan, H. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde oluşturmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilişsel öğrenme düzeylerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Ergül, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersinde problem temelli yaklaşıma göre oluşturulan sosyal yapılandırmacı öğretim ortamının etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Erkan, M. A. (2009). *İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflar yeni İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisanstezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Fallows, S., & Chandramohan, B. (2001). Multiple approaches to assessment: Reflection on use of tutor, peer and self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 6, 229-246.
- Fer, S. (2011). *Öğretim tasarımı* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fer, S. (2009). Social constructivism and social constructivist curricula in Turkey for the needs of differences of young people: Overview in light of the PROMISE project. Tajmel, T. (Ed.), *Science education unlimited: Approaches to equal opportunity in learning science* (pp. 179-199). Klaus Starl, Münster: Waxmann Verlag Co. Publisher.
- Fer, S., & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Forman, E. A., & McPhail, J. (1996). Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities. Forman, E. A., Norris, M. C., & Stone, A. (Eds.), *Context for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 213-229). New York: Oxford University Press.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gagnon, G. W., & Collay, M. (2001). *Designing for learning: Six elements in constructivist classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gelici, Ö. (2011). *İşbirlikli öğrenme tekniklerinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi cebir öğrenme alanındaki başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Gömleksiz, M. N., & Onur, E. (2005). İngilizce öğreniminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi (Elazığ Vali Tevfik Gür ilköğretim okulu örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 183-200.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.

- Güven, G., & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- Hand, B., Treagust, D. F., & Vance, K. (1997). Student perceptions of the social constructivist classroom. *Science Education*, 81(5), 561-575.
- Haras Ö. (2009). “Üreme” ünitesinin 5E modeline göre öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama ve tutumları üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Harlow: Longman.
- Homel, M., & Simina, V. (2005). CASLA through a social constructivist perspective: WebQuest in project-driven language learning. *Recall*, 17(2), 217-228.
- Ilyas, B. M., Rawat, K. J., Bhatti, M. T., & Malik, N. (2013). Effect of teaching of algebra through social constructivist approach on 7th graders' learning outcomes in Sindh (Pakistan). *International Journal of Instruction*, 6(1), 151-164.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curriculum. *Education*, 117, 133-140.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. Reigeluth, C. M. (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 215-239). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Karadağ, E., & Korkmaz, T. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı*. Ankara: Kök Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kennedy, K. J., Chan, J. K., Fok, P. K., & Yu, W. M. (2008). Forms of assessment and their potential for enhancing learning: Conceptual and cultural issues. *Educational Research for Policy and Practice*, 7, 197-207.
- Kim, H-B., Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1999). Assessment and investigation of constructivist science learning environments in Korea. *Research in Science and Technological Education*, 17(2), 239-249.
- Koç, Y., Şimşek, Ü., & Has, C. (2013). Işık ünitesinin öğretiminde bilgisayar animasyonlarının etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(2), 145-156.
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Köksal, O. (2009). *Teaching tenses in English to the students of the second stage at primary education through using 5E model in constructivist approach (7th grade)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Köseoğlu, F., & Tümay, H. (2013). *Bilim eğitiminde yapılandırmacı paradigma: Teoriden öğretim uygulamalarına*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Krashen, S. (2000). *Foreign language education: The easy way*. Burlingame, CA: Language Education Association.
- Latchman, P. (2000). *A comparison of the effects of social constructivist and traditional approaches to teaching on students, attitude and achievement in high school chemistry*. Yayınlanmamış doktora tezi, Florida International University, Florida.
- Lazarowitz, R., Baird, J. H., & Bowlden, V. (1996). Teaching biology in a group mastery learning mode: High school students' academic achievement and affective outcomes. *International Journal of Science Education*, 18(4), 447-462.
- Madensoy, D. (2014). *EFL teachers' conceptions of teaching grammar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mitchell, H., & Myles, F. (1988). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Nie, Y., & Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction*, 20(5), 411-423.
- Olgun, A. (2006). *Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin fen bilgisi tutumları, bilişüstü becerileri ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Olgun, M. (2011). *İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersi öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı, tutum ve bilişüstü farkındalık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Oral, B. (2000). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişimleri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 43-49.
- Özbay, A. F. (2009). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Özdemir, S., & Yalın, H. İ. (2007). Web tabanlı asenkron öğrenme ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerilerine etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 79-94.
- Özkan, M. (2011). *Effects of social constructivist virtual learning environments on speaking skills from the perspective of university students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya öğretiminde 5E modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Polak, M. (2008). *Using constructivist maths methods in the everyday elementary classroom*. Yayınlanmamış doktora tezi, Walden University, Walden.
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- Reyes, A., & Vallone, L. (2008). *Constructivist strategies for teaching English language learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Richards, J. C., & Rogers, T. S. (1990). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis* (6th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Savaş, B. (2006). *İlköğretim 4. sınıfta bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin öğrenme düzeylerine, öğrenmeye karşı tutumlarına ve akademik özgüvenlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publications.
- Semerci, Ç. (2001). Oluşturmacılık kuramına göre ölçme ve değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 429-440.
- Slavin, R. E. (2008). *Educational psychology: Theory and practice* (8th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Solomonidou, C., & Kalantzi, S. (2008). Teaching thermal phenomena by the use of educational software of constructivist inspiration. *International Journal of Learning*, 15(6), 253-261.
- Sthapornnanon, N., & Theeraroungchaisri, A. (2009). Instructional design and assessment social constructivist learning environment in an online professional practice course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73, 1-9.
- Takahashi, E., Austin, T., & ve Morimoto, y. (2000). Social interaction and language development in a FLES classroom. Hall, J. K. and Verplaetse, L. S. (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom instruction* (pp. 139-162). London: Routledge.
- Taşpınar, M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Kuramdan uygulamaya* (4. baskı). Ankara: Data Yayınları.
- Terwel, J. (1999). Constructivism and its implications for curriculum theory and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 195-199.
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568.
- Tsai, S. (1998). *The effects of cooperative learning on teaching English as a foreign language to senior high school students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, National Kaohsiung Normal University, Taipei.
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ünal, Ç., & Çetinkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Vygotsky, L. S.(1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S.(1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Wachanga, S., & Mwangi, J. (2004). Effects of the cooperative class experiment teaching method on secondary school students' chemistry achievement in Kenya's Nakuru district. *International Education Journal*, 5, 26-35.
- Williams, J. G. (2011). *The effects of using social constructivism in the high school science classroom*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Montana State University, Bozeman, Montana.
- Wilson, B. G. (1996). What is a constructivist learning environment? Wilson, B. G. (Ed.), *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 3-8). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology* (7th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Yang, S. G., & Wilson, K. (2006). Second language classroom reading: A social constructivist approach. *The Reading Matrix*, 6(3), 364-372.
- Yanpar-Şahin, T. (2005). The effects of group activities on social studies education via constructivist approach. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 86-96.
- Yanpar-Şahin, T. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı yaklaşımın devlet ve özel okul beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 463-482.
- Yavuz-Avcı, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarı düzeylerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Extended Abstract

Purpose: The purpose of this study was to investigate the effect of social-constructivist learning environment design on 7th grade learners' academic achievement and attitudes towards course in secondary school English course. The problem statement of the study was consisted of "What is the effect of social-constructivist learning environment design on learners' academic achievement and attitudes in secondary 7th grade English course?"

Method: The study was carried out by adopting the quasi-experimental pretest-posttest control group design. The experimental design of the study was consisted of two equal groups, which were the experimental ($n = 41$) and the control ($n = 42$) groups determined by adopting the random method. Prior to the experimental process of the study, these two groups were seen to be equal to one another with respect to their arithmetic means that they took from (a) academic achievement test, $t_{(81)} = 1.325$, $p > 0.05$, and English course attitude scale, $t_{(81)} = 0.860$, $p > 0.05$. In the quasi-experimental process, the students in the experimental group were treated by using social-constructivist learning environment design. The teaching-learning process in the

experimental group included the learning plans and activities prepared based on Fer's (2009) social-constructivist learning environment design model (learner analysis, determination of the content, construction of the meaning, and evaluation), which lasted for totally nine weeks. In the research, while the social-constructivist learning environment design was constructed according to the views and expectations of learners, the teaching-learning process was continued in cooperative groups based on active learning method with using information processing materials, and authentic evaluation instruments which included the reflection and the discussion of the acquired knowledge. However, the students in the control group were taught by following up the activities in the learner's course book based on the current elementary English course curriculum. The process both in the experimental and the control groups lasted for totally nine weeks. For the data collection tools, (a) academic achievement test ($KR_{20} = 0.93$) and (b) attitude scale towards English course ($\alpha = 0.92$) was used in the study. In order to analyse the data collected in the study, independent samples *t* test was adopted.

Findings: It was found in the study that there was a significant difference between the experimental and the control groups in regard of academic achievement in favour of the experimental group $M = 26.04$, $SD = 3.64$, which was taught by adopting social-constructivist learning environment design, $t_{(81)} = 10.039$, $p < 0.05$. It was also found in the study that there was a significant difference between the experimental and the control groups in regard of attitudes towards English course in favour of the experimental group $M = 45.19$, $SD = 4.37$, which was taught by adopting social-constructivist learning environment design, $t_{(81)} = 4.856$, $p < 0.05$.

Results: The results of the study pointed out that the applications based on the social-constructivist learning environment design increased the academic achievement and attitudes towards English course of the learners in the experimental group, compared to the learners in the control group in the study. It was thought that there were some reasons underlying these results obtained in the current study.